



MODELO DE INCLUSÃO COM SUPORTE DA ESCOLA ESPECIAL: UM ESTUDO DE CASO DA REDE MUNICIPAL DE SUZANO (SP)

Marilene Ferreira de Lima Oliveira

Faculdade Unida de Suzano – Brasil

Maria Luiza Tanure Alves

Universidade Estadual de Campinas – Brasil

Larissa Rafaela Galatti

Universidade Nove de Julho – Brasil

Edison Duarte

Universidade Estadual de Campinas – Brasil

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar o modelo de ensino inclusivo adotado pelo município de Suzano (SP), baseado na articulação entre a escola regular e a escola especial. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e profissionais de uma instituição especial de ensino do município, a fim de coletar informações sobre o modelo de apoio pedagógico feito por meio de escolas especiais. Como resultado, o modelo de inclusão adotado se mostrou capaz de auxiliar no desenvolvimento integral do aluno com deficiência, ampliando, diversificando e melhorando o processo didático e procedimentos pedagógicos adequados aos alunos da rede regular com deficiência. No entanto, revelou-se insuficiente em sua proposta inclusiva, pois os entrevistados não observaram articulação entre o trabalho desenvolvido na escola regular e na escola especial.

Palavras-chave: inclusão; escola especial; ensino regular.

INTRODUÇÃO

Atualmente encontramos muitas pesquisas sobre o processo de inclusão. Esse assunto está sendo abordado por várias áreas, como a pedagogia, a psicologia e a educação física (HOUSTON-WILSON et al., 1997; PLACE; HODGE, 2001; GOODWIN, 2001; HUTZLER et al., 2002; LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON; KOZUB, 2002; OBRUSNIKOVA; BLOCK; VÁLKOVÁ, 2003). Para Duarte e Santos (2003), quando falamos em inclusão estamos falando de corpos que estão fora dos “padrões de normalidade” (física, fisiológica, comportamental e social), e que precisam de superação e compreensão dos ditos “normais” para serem aceitos.

Ao se pensar em inclusão, devemos preferencialmente utilizar a expressão “processo inclusivo” em detrimento do termo “inclusão”. A expressão “processo inclusivo” reflete de melhor forma a realidade do movimento de inclusão de pessoas com deficiência. A inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, independentemente

do âmbito em que ela for almejada, ocorre por meio de um processo gradual de mudanças estruturais e de paradigmas presentes na cultura de cada sociedade. As alterações e adaptações, tanto estruturais quanto na forma de pensamento, não são possíveis de ocorrer de forma abrupta. Essas mudanças são construídas e implementadas gradualmente de acordo com a responsividade e colaboração dos membros da sociedade. A inclusão das pessoas com deficiência como um processo, e não apenas como algo imediato, possibilita sua visualização como algo mais concreto e passível de realização.

O processo inclusivo das pessoas com deficiência vem sendo delineado historicamente desde a década de 1990 (ODOM; DIAMOND, 1998; STAINBACK; STAINBACK, 1999; DE PAUW; DOLL-TEPPER, 2000). Não existe um consenso entre os autores sobre sua definição (ODOM; DIAMOND, 1998). No entanto, os autores em geral defendem que seu objetivo principal é o de promover a participação social concreta das pessoas com deficiência. Para tanto, a sociedade deve fornecer as condições para que todas as pessoas tenham a possibilidade de ser um agente ativo em seu meio. As ações inclusivas devem estar presentes em todos os aspectos da vida do indivíduo, como no campo educacional, laboral, esportivo, recreativo, entre outros (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

De acordo com Sassaki (1997, p. 41), conceitua-se inclusão social como:

[...] processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equiparação de oportunidades para todos.

No âmbito educacional, o processo inclusivo defende que a criança com deficiência deve ser incluída no ensino regular para que possa se desenvolver e participar ativamente da sociedade (ODOM; DIAMOND, 1998; PLACE; HOGDE, 2001; HUTZLER et al., 2002; PIVIK; MCCOMAS; LAFLAME, 2002). Seu processo educacional deve respeitar suas diferenças e atender às suas necessidades educacionais como um todo, permitindo que a criança seja um membro ativo dentro de sua escola (ODOM; DIAMOND, 1998; PLACE; HODGE, 2001; KODISH et al., 2006). O processo de inclusão do aluno com deficiência deve ser uma preocupação constante de seu professor. Esse deve estar atento não apenas em propiciar sua participação e execução das atividades propostas, mas também em promover a inclusão desse na rede social presente durante as aulas (ODOM; DIAMOND, 1998; PLACE; HODGE, 2001; PIVIK; MCCOMAS; LAFLAME, 2002).

Como pontuado por Almeida (1999, p. 6): “A concepção teórica que norteia os trabalhos dos que defendem a inclusão total traz para as discussões questões conceituais importantes, como a identidade, a diferença e diversidade, que são inerentes aos princípios fundamentais para a transformação da escola brasileira”.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiências e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Sobre isso, Mittler (2003, p. 25) diz que: “Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão”.

Segundo Perez (2001), a educação inclusiva não se refere apenas à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. É um conceito mais amplo que inclui respeito às diferenças individuais, culturais, raciais, religiosas, políticas, sociais, vendo o indivíduo como um ser pleno e com talentos a serem desenvolvidos.

De acordo com a legislação educacional vigente, a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular é um direito e está garantido por lei. Nesse sentido, temos o início da defesa desse direito com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), que em seu texto estabelece a educação com um direito de todos. Aliado a esse documento temos outros, internacionais, de grande relevância, como a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990), fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em

1990 na Tailândia, e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) decorrente da conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994 na Espanha.

A Declaração Mundial Sobre Educação para Todos defende que a educação é um direito básico de homens e mulheres, de todas as idades, no mundo inteiro. Ela nos traz que “[...] a educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (BRASIL, 1990, p. 4).

Com relação à Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), ela representa uma verdadeira carta magna da mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva (RODRIGUEZ, 2001). Nela são reafirmados os valores da educação para todos, porém, com ênfase nas modificações de políticas necessárias para a concretização de uma educação integradora, sobretudo as com necessidades educativas especiais. Os principais valores defendidos nessa declaração são o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um; a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância da escola para todos, e a formação de professores com a perspectiva de um mundo inclusivo (LIMA; DUARTE, 2001).

A Declaração de Salamanca afirma que:

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Elas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (BRASIL, 1994, p. 3).

No que concerne às políticas educacionais nacionais temos ainda a Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394, ou Lei Darcy Ribeiro, vigente desde 1996 (BRASIL, 1996); o Decreto-Lei n. 3.298/1999 (BRASIL, 1999); a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (BRASIL, 2001a) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b) publicado em 2001. Todos esses documentos têm como objetivo principal estabelecer a educação da criança com deficiência como um direito, devendo ser oferecido preferencialmente no sistema regular de ensino e trazem também as diretrizes para um ensino inclusivo, com as modificações necessárias nos estabelecimentos de ensino, recursos materiais, estrutura física, e políticas públicas. De forma geral, as mudanças para a construção de uma escola inclusiva devem ocorrer no âmbito político, administrativo, de recursos humanos e materiais, bem como pedagógicos.

Os alunos com deficiência devem ter acesso ao sistema regular de ensino, o qual deve oferecer todas as condições necessárias para que eles atinjam o sucesso na aprendizagem. Para tanto, os alunos com deficiência devem ter acesso à educação especial, que consiste em “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 17). A educação especial deve possibilitar adaptações no currículo, objetivos, conteúdos, materiais, recursos pedagógicos, meios de transporte para que esses alunos consigam acompanhar e se beneficiar do processo de ensino (BRASIL, 1996, 1999, 2001a, 2001b). A educação especial deve ter início na educação infantil (0 a 6 anos) e deve estar presente em todas as modalidades de ensino (infantil, fundamental, médio, universitário e tecnológico) (BRASIL, 1996, 1999, 2001a, 2001b).

Ainda no âmbito do direito ao acesso à educação inclusiva, em 2008 o governo federal aprovou o Decreto Legislativo n. 186 (BRASIL, 2008a, p. 14), com o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu protocolo facultativo (promulgado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, ONU, em 2006). No texto desse documento ficou estabelecido que as “pessoas com deficiência devem ter acesso ao sistema fundamental de ensino, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas nas comunidades em que vivem” (BRASIL, 2008a, p. 14). A Convenção sobre os direitos das pessoas com

deficiência assim as define: “são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva, na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2008a, p. 3).

Aliado ao Decreto Legislativo n. 186/08, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 15) afirma que a educação especial faz parte da proposta pedagógica da escola, e tem como público-alvo, além dos alunos com deficiência, aqueles com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. O referido documento define alunos com deficiência:

[...] àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes.

Para concretização de uma política inclusiva e garantia de sucesso no processo de aprendizagem, o Município de Suzano (SP) estabeleceu a possibilidade de apoio pedagógico para alunos com deficiência em escolas especiais. Nessas instituições, o aluno deverá receber recursos, conteúdos e métodos diferenciados para auxiliá-lo na aprendizagem no ensino regular. Assim, as crianças com deficiência frequentam a escola regular em um período e, no período oposto, a escola especial, que na proposta de Suzano é composta por “salas ambientes” diferenciadas pelo conteúdo a ser trabalhado e objetivos propostos. As “salas ambientes” presentes na escola-alvo do estudo são: psicomotricidade, brinquedoteca, ateliê de aprendizagem, música, dança, arte, cozinha experimental, biblioteca, laboratório de informática I, que atende à educação infantil, e o laboratório de informática II, que atende ao Ensino Fundamental.

Dessa forma, o objetivo do presente estudo consiste na análise do modelo inclusivo a partir de escolas especiais adotado pelo Município de Suzano (SP). Este trabalho estuda os efeitos desse modelo na inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional regular.

MÉTODO

Trata-se de pesquisa qualitativa baseada em um estudo de caso. A coleta de dados foi precedida por um estudo piloto com finalidade de ajustar e avaliar os instrumentos da pesquisa, submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e por ele aprovado pelo protocolo CAAE n. 2302.0.000.146-06. A realização da pesquisa teve o apoio da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Suzano (SP).

Ambiente

A escola selecionada para o referido estudo está instalada em prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Suzano e foi criada em 2001 com o objetivo de atender os alunos do Ensino Fundamental especial. Em 2002, a escola passou a atender também a modalidade especial da educação infantil. Atualmente, estão matriculados alunos de 0 a 15 anos com deficiências, síndromes e transtornos de desenvolvimento. O critério para efetivar matrícula nessa escola é, além de existência de vagas, uma avaliação feita pela coordenadora pedagógica da escola que pode, quando houver necessidade, requisitar apoio dos profissionais da Equipe do Centro de Apoio Multiprofissional à Educação (Came). Esse estabelecimento foi criado pela Lei Municipal n. 3.635, de 27/3/2002.

A escola tem seu funcionamento das 7h às 17h30 e conta com Ensino Infantil e Fundamental. Em seu quadro de funcionários conta com professores (11), assistentes pedagógicos (2), diretor (1), secretárias (2) agentes escolar (4), inspetores (2) e merendeiras (2).

Participantes

Como participantes do estudo, foram selecionados professores (11), diretor (1), assistentes da escola (2) de educação especial da instituição de ensino. Como critérios de inclusão no estudo, os participantes escolhidos deveriam ter três anos ou mais de experiência com a educação especial. Esse grupo de participantes foi selecionado devido à ocorrência de experiência anterior em educação especial e assim puderam avaliar essa proposta nova pela qual estão passando. Todos os participantes tiveram seus direitos de privacidade protegidos por meio da identificação por meio de letras do alfabeto.

Coleta de dados

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes selecionados, tendo como objetivo principal coletar informações sobre o modelo de apoio pedagógico feito por meio de escolas especiais pelo município. As entrevistas foram aplicadas em local adequado, tranquilo, sem interrupções. Elas foram realizadas em comum acordo com o entrevistado, com registro na forma de gravação direta e anotação de informações relevantes observadas durante as entrevistas, que tinham como base os seguintes questionamentos:

1. Quais pontos positivos e negativos você observa nesse novo modelo que a escola inseriu?
2. Qual seria sua opinião sobre a proposta de continuar o atendimento das crianças que foram incluídas na rede regular municipal nas “salas ambientes”?
3. Qual sua opinião sobre a proposta de atender às crianças que vêm do ensino regular municipal para atendimentos nas “salas ambientes”?

A análise das entrevistas propostas foi realizada por meio de exame de conteúdo. As entrevistas foram gravadas e transcritas em seu todo. Todas foram transcritas verbalmente de forma integral. A análise de conteúdo permite a identificação dos significados e consistências centrais a partir de uma grande quantidade de dados qualitativos (PATTON, 2002). Para Bardin (2010, p. 44), a análise de conteúdo consiste em: “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis referidas) destas mensagens”.

Para tanto, foi utilizada a técnica de análise categorial descrita por Bardin (2010), utilizando-se principalmente da análise temática, que, por sua vez, “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar algo para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2010, p. 131). A análise de conteúdo seguiu três etapas para a concretização do processo: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; e, finalmente, a inferência e interpretação (BARDIN, 2010).

As entrevistas são individualmente codificadas em unidades de registro, as quais consistem em unidades de significação do texto a codificar e podem ser de dimensões e natureza variáveis. Essas, por sua vez, são classificadas de acordo com os temas emergentes. Posteriormente, os temas emergentes de cada entrevista são categorizados em grupos temáticos maiores considerando-se o conjunto das entrevistas realizadas. Após essa categorização é realizado o processo de inferência e interpretação das categorias temáticas presentes no conjunto dos discursos (entrevistas) permitindo a análise e compreensão dos significados latentes de acordo com os objetivos do estudo (BARDIN, 2010).

RESULTADOS

A análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores, diretor e assistentes da escola revelou a visão da escola especial como um centro de apoio e orientação para o processo de aprendizagem

do aluno com deficiência no ensino regular. De acordo com os resultados encontrados, a escola especial seria capaz de propiciar a inclusão desses alunos, visto que estimula o desenvolvimento global dos alunos com deficiência. O modelo de inclusão adotado pelo município de Suzano (SP) resultou em escolas especiais para estimular e ampliar o desenvolvimento dos alunos para que tivessem um melhor desempenho no ensino regular.

A análise dos resultados encontrados demonstra a existência de inúmeros fatores positivos e negativos influenciando o desenvolvimento do aluno na escola especial, e dessa forma interferindo em seu processo inclusivo no ensino regular. Esses fatores serão descritos de acordo com sua característica positiva ou negativa.

Aspectos positivos

Um dos aspectos positivos encontrados é a possibilidade de estimulação do aluno em diferentes áreas. O trabalho nas “salas ambientes” propicia ao aluno um trabalho diferenciado, com conteúdos, objetivos e métodos variados. O trabalho nessas salas também ocorre de forma mais dinâmica do que o encontrado na escola regular, e com características voltadas para as capacidades e limitações encontradas em cada aluno. O número reduzido de alunos por sala e a especificidade de conteúdos a ser trabalhado em cada “sala ambiente” possibilitam um trabalho de maior qualidade e voltado para o aluno.

As “salas ambientes” oportunizam aos alunos o conhecimento em várias habilidades de acordo com aquilo que ele se destaca em fazer (Sujeito A).

Acredito que o trabalho diferenciado de certa forma prende a atenção dos alunos pelo fato de eles passarem em uma sala e depois em outra e as atividades são diferentes. Acho que prende a atenção e assim desperta o interesse neles (Sujeito A).

Deu para perceber uma diferença muito grande no que se refere ao desempenho ao desenvolvimento, ficou mais claro para a gente perceber na criança hoje. Por causa da diversidade de atendimento, de atividades, o processo ficou mais claro e até o desenvolvimento de algumas crianças ficou mais rápido (Sujeito C).

O trabalho nas escolas especiais com “salas ambientes” se traduz em uma extensão da escola. Os professores e funcionários dessa instituição podem trabalhar em conjunto com a escola regular visando ao progresso no desenvolvimento do aluno, à busca de estratégias e métodos diferenciados para que se atinjam o sucesso na aprendizagem e a correção de erros cometidos.

É a oportunidade de trazer a criança para um retorno e assim a escola pode conferir se ele continua progredindo, os avanços, onde precisa melhorar, possíveis orientações à escola onde ele está sendo incluído, aos professores, acho que faz um elo entre as duas coisas (Sujeito A).

O foco em conteúdos diferenciados e a rotatividade dos alunos entre as “salas ambientes” também são vistos como um fator positivo para o melhor desempenho dos alunos com deficiência na escola regular, visto que eles conseguem reter maior atenção ao conteúdo e demonstram maior interesse.

As vantagens são inúmeras, o desenvolvimento das crianças tem sido bem melhor, os conceitos estão sendo trabalhados de formas diferentes, é mais dinâmico, os comportamentos das crianças melhoraram, a participação, o interesse (Sujeito D).

Outro ponto importante apontado como estimulador do processo inclusivo da criança com deficiência no ensino regular é o apoio encontrado pelos pais e próprios alunos na escola especial. A escola especial serviria como um centro de apoio para as dúvidas e dificuldades encontradas. Dessa forma, houve melhora também no entendimento das pessoas envolvidas com o aluno com deficiência sobre o seu processo inclusivo.

O apoio que a gente pode estabelecer pra criança, pra família, nesta novidade de estar no ensino regular comum está sendo muito importante no trabalho, no processo e no desenvolvimento desta criança lá fora (Sujeito C).

Os conteúdos trabalhados na escola especial por meio das “salas ambientes” se mostraram como capazes de estimular o progresso no desenvolvimento do aluno de forma geral, bem como em seu comportamento e participação em sala. Tais mudanças foram possíveis em razão da existência de grande variedade de recursos, individualidade no trabalho com a criança, e entendimento do aluno como um problema da escola, e não só do professor da sala. De forma geral, a escola especial é um facilitador importante para a inclusão da criança com deficiência no ensino regular, pois estimula seu desenvolvimento para que assim ela atinja um melhor desempenho no seu processo de aprendizagem.

Eu vejo como ponto positivo, os recursos que antes a educação especial não tinha. Sabia das necessidades, mas ela não tinha acesso, então as salas são montadas com recursos que trazem grandes benefícios aos alunos. Tem-se a oportunidade de trabalhar realmente a dificuldade da criança, conceitos que ela não tenha adquirido ainda, conceitos que poderiam ser melhor trabalhados para um desenvolvimento melhor. É um grande ponto positivo se tudo isso for levado a sério e se tiver o olhar voltado inteiramente para a criança, ou seja, o compromisso do profissional. As “salas ambientes” têm que ter seus objetivos, e os professores têm que caminhar junto, pensando sempre no melhor para a criança (Sujeito E).

Outro ponto é que o aluno não só de um professor ele é da equipe, então se esse aluno está se desenvolvendo bem é um trabalho da escola, e não somente de um professor, e com isso todos os alunos são beneficiados (Sujeito F).

É importante porque é mais uma pessoa dando sugestões para a sala, no trabalho a ser realizado com os alunos, são mais recursos para se trabalhar, por que onde encontraremos “salas ambientes” de dança, de psicomotricidade, assim como o material utilizado em outro lugar (Sujeito K).

É um momento de descoberta e de incentivo às habilidades que o aluno tem. Porque alguns têm potencialidade que dentro da sala de aula não se descobre, e que na sala ambiente ele pode ser favorecido. E também é um trabalho diferenciado da escola regular (Sujeito N).

Aspectos negativos

Um dos principais aspectos negativos para a concretização do processo inclusivo da criança com deficiência no ensino regular é falta de comunicação e engajamento dos professores e profissionais da escola especial e regular. O trabalho realizado pelos professores da escola especial nas “salas ambientes” é visto pelos professores da escola regular como um trabalho paralelo de estimulação. Dessa forma, não se estabelece uma comunicação entre ambas as partes para que se estabeleçam objetivos comuns.

Outro ponto é que algumas professoras da sala de aula se excluem do trabalho realizado pela professora da sala ambiente, então ela fica como expectadora (Sujeito B).

[...] não há ainda um trabalho contínuo entre o apoio da escola e a rede regular, não há ainda uma comunicação significativa entre esses profissionais [...] (Sujeito C).

O ponto negativo talvez seja a falta de melhores esclarecimentos para esse profissional (professor da sala de aula), da importância deste trabalho. Não é todo profissional que leva seriamente os rodízios nas “salas ambientes” (Sujeito E).

Outro ponto é a não participação do professor da sala na sala ambiente. Ele deve participar. Não é porque ele vai para sala ambiente que é somente o professor da sala ambiente que vai trabalhar naquele momento com o aluno, ele deve estar sempre ativo naquela atividade. Porque o aluno se espelha nele (Sujeito F).

O professor não entendeu o que é a sala ambiente. Não entendeu que não é responsabilidade apenas do professor da sala ambiente dar aquela aula, é um trabalho em conjunto dos dois (Sujeito G).

O professor da escola regular não busca utilizar a estimulação oferecida na escola especial como um aliado para seu trabalho em sala com a criança com deficiência. O professor da escola regular também não

procura opções diferenciadas para atender a seu aluno com deficiência, visto que esse já está sendo atendido pela educação especial.

Os professores de classes se acomodam, acabam não planejando uma atividade diferente porque têm as 'salas ambientes'. E a não participação dos mesmos nas aulas nas 'salas ambientes', e tornam-se apenas observadores (Sujeito M).

Relacionado a esse fator ainda temos a falta de comprometimento dos professores da escola especial com os objetivos propostos pelo projeto. Isso ocorre em razão da falta de estabilidade dos professores no cargo de ensino da instituição. A grande rotatividade dos professores acarreta descontinuidade do trabalho almejado.

Acredito que a rotatividade de professores não garante a sequência do trabalho (Sujeito B).

Outro ponto é a rotatividade de professores, porque não é um regime estatutário, então todo ano tem escolha e devido a essa democracia de escolha às vezes a escola é prejudicada. Porque não fica um grupo que trabalhe muito tempo na escola, sempre há contratos, então muitos professores vêm para cá e não sabem como é o trabalho aqui nesta escola. E isso prejudica muito o trabalho (Sujeito F).

Outro ponto importante apontado nas entrevistas é a indicação de alunos para a escola especial sem qualquer tipo de avaliação médica e psicológica adequada. Dessa forma, são encaminhados para a instituição de ensino alunos sem qualquer tipo de deficiência, mas com problemas de aprendizagem ou comportamento. A escola especial é descrita como um meio de sanar os problemas encontrados com os alunos na escola regular.

Muda o foco do trabalho, parece uma válvula de escape pela dificuldade da escola ou até do próprio município de não ter um trabalho para essas crianças ou não conseguir oferecer, então mandam para cá, garantindo que ela tenha um atendimento, mas acaba não correspondendo à necessidade da criança, que algumas vêm com dificuldades de leitura e escrita e aqui de repente não trabalha especificamente a dificuldade da criança (Sujeito B).

É necessário ver qual é a causa de esta criança estar vindo a esta escola, é porque ela tem uma necessidade especial ou porque necessita de um reforço escolar? É a criança que está necessitando de um atendimento ou ela não está sendo bem atendida onde ela está? (Sujeito F).

Acho que elas estão tendo outras oportunidades, só que precisa repensar como é feito este encaminhamento, para que não aconteça qualquer problema na escola e a criança seja encaminhada para educação especial. Começar a mudar a visão do que se oferece e para quem se oferece. No caso, não é a educação especial que vai sanar a dificuldade daquele aluno. Ou é uma aula de reforço, ou apoio dentro da própria escola. Então tem que tomar muito cuidado (Sujeito G).

Acredito que está havendo uma falha nesse encaminhamento, porque são crianças que vêm para o atendimento sem uma orientação de onde elas estão vindo, o que tem essa criança para ser encaminhada para cá. Acabam vindo e nós não sabemos se é só uma questão de aprendizagem ou comportamento. Então, acabamos fazendo dois trabalhos (Sujeito H).

Há dificuldades encontradas também nos relacionamentos entre os profissionais e professores da escola especial. Isso ocorre em razão da existência de diferentes opiniões sobre o processo inclusivo de alunos com deficiência. A falta de comunicação adequada entre os mesmos agrava a dificuldade de trabalho em conjunto com metas e objetivos comuns.

As dificuldades que encontramos na organização deste espaço, entre as relações profissionais e pessoais, porque hoje o professor não fecha a porta e leciona de acordo com os ideais dele, pois ele depende dos demais, está exposto aos demais, então tudo isso gerou muitos conflitos de opiniões, de ideias, muitas dificuldades de acertar os passos, de colocar todos com as mesmas perspectivas (Sujeito C).

Acho que está sendo muito bom. Acredito que há falhas na comunicação e troca de nós profissionais (Sujeito C).

Um ponto negativo é a falta de comunicação da equipe, senão o trabalho pode ser prejudicado, por falta de informações que não chegam até o profissional e tomar cuidado como a informação chega ao profissional (Sujeito F).

O trabalho do aluno com deficiência na escola especial em horário oposto ao frequentado na escola regular também é apontado como um ponto negativo para a sua inclusão. Essa dinâmica entre as atividades nas duas instituições sobrecarrega o aluno, que não tem tempo para descansar ou fazer atividades de lazer e recreação. Há necessidade de revisão planejada das estratégias e objetivos dos programas utilizados pela escola especial de acordo com seu público-alvo. Os sujeitos ainda descrevem que o trabalho de apoio ao processo inclusivo do aluno com deficiência no ensino regular deve ocorrer dentro da escola regular, e não em instituição especial.

Em minha opinião, tem de ter um programa e um tempo determinado e ser revisto para ver se deve ser mudado, mantido, revisto, mas que tenha um tempo determinado (Sujeito E).

Um dos pontos que eu considero que tem de ser repensado, até com urgência, é a questão de eles frequentarem a escola regular de manhã e à tarde virem aqui e normalmente são horários em que as crianças dormem ou utilizam medicação e as mesmas vêm com muita dificuldade e acaba atrapalhando o objetivo que seria apoio, o elo da nossa escola, sendo de apoio e a escola da rede (Sujeito H).

É um apoio, um recurso que a escola oferece. Não sei se é correto. Seria mais correto se este apoio ocorresse na escola onde o aluno está [...] (Sujeito M).

Tem de tomar muito cuidado para os professores não acreditarem que qualquer problema de alfabetização ou dificuldades de aprendizagem serão resolvidos aqui. Senão, aqui virará uma grande escola de reforço. Seria interessante que todas as escolas tivessem uma estrutura assim. Ou acontecerá uma inclusão ao contrário (Sujeito L).

Os alunos deveriam ser atendidos por uma equipe da escola onde eles estão incluídos (Sujeito K).

DISCUSSÃO

A utilização da escola especial para a promoção da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular traz contribuições positivas e negativas. Em sua proposta original, a escola especial com “salas ambientes” tem como objetivo principal servir de apoio para o desenvolvimento da criança com deficiência, para que assim ela consiga se beneficiar da educação no sistema regular de ensino. Dessa forma, a criança deve frequentar a instituição em horário oposto à educação regular.

Os resultados encontrados apontam para benefícios significativos para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos das escolas especiais. De forma geral, a escola especial possibilita o ensino centrado na criança, em suas dificuldades e possibilidades. A organização dos conteúdos por meio das “salas ambientes” também auxilia no processo de aprendizagem, pois permite ao professor focar seu trabalho em apenas um conteúdo e seus objetivos. Essa forma de organização também permite a aprendizagem de forma mais dinâmica, com maior atenção e interesse por parte dos alunos.

As escolas especiais possibilitam maior integração entre os profissionais da educação e a comunidade (pais e responsáveis) envolvida com a criança com deficiência. Nelas, cada professor responde por um conteúdo específico e todos são responsáveis pelos alunos. As dificuldades encontradas pelo aluno com deficiência são encaradas como um problema da escola, e não apenas de um professor. Dessa forma, a participação dos pais e da comunidade é incentivada para melhor desenvolvimento da criança.

Com o objetivo de ser uma extensão do ensino regular, a escola especial pressupõe e possibilita a comunicação entre os profissionais de ambas as instituições de ensino. Essa comunicação tem como objetivo principal propiciar o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem como um todo. Para tanto, é fundamen-

tal que a troca entre esses profissionais ocorra para que se estabeleçam objetivos comuns e um trabalho de aprendizagem conjunto a fim de atingir o máximo de desempenho do aluno. No entanto, a falta de comunicação e trabalho em conjunto entre as partes tem sido encarada como um dos principais empecilhos para a concretização dos objetivos de inclusão propostos inicialmente.

O ensino proposto nas escolas especiais é visto pelos profissionais da escola regular como paralelo e desconectado dos seus objetivos. Os resultados ainda demonstram o não comprometimento do professor da escola regular com processo inclusivo da criança com deficiência, visto que não são realizadas adaptações ou alterações nos conteúdos, objetivos e métodos de ensino para que esse aluno consiga adquirir o conhecimento exposto. O emprego da escola especial trouxe para os professores do ensino regular a visão de que o processo de aprendizagem da criança com deficiência não ocorre em sua sala de aula, mas sim na escola especial. Nesse sentido, a responsabilidade pela aprendizagem dos conteúdos seria apenas da instituição especial, cabendo à escola regular oferecer a convivência com alunos sem deficiência.

Observa-se uma dificuldade dos profissionais de educação entrevistados para a compreensão dos objetivos de inclusão propostos com as escolas especiais. Essa falta de clareza quanto aos objetivos propostos também é apontada durante o processo de encaminhamento dos alunos para essas instituições. Os alunos são encaminhados para a escola especial sem qualquer laudo médico ou psicológico adequado, resultando na indicação de alunos com problemas de comportamento e não apenas daqueles com problemas de aprendizagem. Isso demonstra a necessidade de se estabelecer uma estrutura única e de fácil compreensão para os profissionais envolvidos com os objetivos do projeto e seu público-alvo.

Outro fator importante descrito é o pouco comprometimento dos professores da escola especial com o trabalho proposto pela instituição. A causa para tal pode ser a falta de estabilidade no emprego, o que acarreta para o professor falta de motivação, insegurança, bem como o sentimento de não fazer parte do grupo. O pouco comprometimento pelos profissionais de educação traz sérias consequências também para o aluno que não tem um ensino de qualidade e continuidade no seu processo de aprendizagem. Para corrigir ou melhorar essa condição, seriam necessárias mudanças nas políticas adotadas pelo município com relação à atribuição de classes e alterações de professores durante o período letivo.

Pelo constatado nesta pesquisa, sugerimos que os objetivos propostos pelo modelo de utilização da escola especial para promoção da inclusão de alunos com deficiência, adotado pelo município de Suzano (SP), seja repensado. É consenso entre pesquisadores da área que o processo inclusivo deve ocorrer dentro da escola regular, e tem como base dois fatores importantes: a apropriação do conhecimento pelo aluno com deficiência e a interação social de qualidade com seus pares (ALVES, 2009). Da forma como está sendo realizado o processo de inclusão, a escola especial está sendo responsável pelo ensino de conteúdos acadêmicos para a criança com deficiência.

A utilização de escolas especiais pode ser de grande valia para a promoção do desenvolvimento da criança como um todo, para que assim ela tenha maiores possibilidades de adquirir o conhecimento exposto na sala regular. Por outro lado, a indicação para frequentar a escola especial pode gerar na criança com deficiência um estigma de “menos capacitada” para aprender e executar as atividades propostas pelo professor. Isso pode acarretar atitudes preconceituosas e exclusivistas por parte do grupo de alunos e profissionais envolvidos.

É importante ressaltar que os resultados aqui descritos não devem ser generalizados para outras instituições especiais de ensino visto que o estudo apresenta algumas restrições. Sua aplicação em uma escola especial não possibilita a generalização do resultado para todo o sistema de ensino do município de Suzano (SP). Para estudos futuros, é importante a análise do modelo de inclusão por meio de escolas especiais de forma mais ampla. É importante também que sejam analisadas as opiniões e percepções sobre esse processo do próprio aluno com deficiência e seus pais (GOODWIN; WATKINSON, 2000; COOK; SWAIN; FRENCH, 2001; PIVIK; MCCOMAS; LAFLAME, 2002; HUTZLER et al., 2002).

CONCLUSÃO

O presente estudo mostrou o recorte de um modelo onde as ações pedagógicas objetivando a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular estão sustentadas pela escola especial e pela escola da rede pública. Esse modelo híbrido apresenta aspectos positivos, como a interação que ocorre com mais frequência entre profissionais e pais de alunos, “salas ambientes” na escola especial, entre outras. Também tem seus aspectos negativos, como a falta de interação entre o professor do ensino regular e o da escola especial, a forma de encaminhamento de alunos para a escola especial, e outros apontados anteriormente. Cremos que esse modelo, em primeiro momento, pode ser uma forma de transição para a inclusão total do aluno com deficiência no ensino regular. No entanto, mesmo sendo um modelo híbrido, a sua implementação deve ter alguns cuidados para a preservação da qualidade de ensino e a inserção de forma natural do aluno com deficiência no ensino regular.

O processo inclusivo de alunos com deficiência deve ser estruturado dentro da escola regular. As adaptações e modificações necessárias para que esse aluno consiga se beneficiar do processo de aprendizagem deve ocorrer preferencialmente dentro da sala de aula. Isso propicia um aprendizado mútuo entre os alunos com e sem deficiência. É importante também para a concretização do processo inclusivo que os alunos sem deficiência aprendam a trabalhar e respeitar as diferenças entre as pessoas. O trabalho de aprendizagem sem segregações possibilita a participação na rede social da turma pelo aluno com deficiência. Essa participação é de suma importância para que o aluno se sinta como parte do grupo.

INCLUSION MODEL WITH SUPPORT FROM A SPECIAL SCHOOL: CASE STUDY FROM THE MUNICIPAL OF SUZANO (SP)

Abstract: This study investigates the inclusive teaching model of the city of Suzano (São Paulo) scholar system, based on the relationship between regular and special school. To this end, we carried out semi-structured interviews with teachers and professionals of a local special education school institution of the city. As a result, the inclusion model adopted by the collaboration of special schools has been shown to help increasing the overall development of students with disabilities, expanding, diversifying and improving the learning process and pedagogical methods appropriate for students with disabilities. However, it seems to be insufficient in the inclusive propose, since people interviewed did not observe any relationship between the work realized at regular school with that realized at special school.

Keywords: inclusion; special school; regular school.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município Goiânia. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ALVES, M. L. T. **Aulas de educação física:** uma análise do processo inclusivo. 2009. 43 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial do Estado S.A., 1998.
- _____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Unesco, 1994.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem/Tailândia: Unesco, 1990.
- _____. **Decreto-Lei n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2004.
- _____. **Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. 2008a.
- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.
- _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008b.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001b.
- COOK, T.; SWAIN, J.; FRENCH, S. Voices from segregated schooling: towards an inclusive education system. **Disability and Society**, v.16, n. 2, p. 293-310, 2001.
- DE PAUW, K.; DOLL-TEPPER, G. Toward progressive inclusion and acceptance: myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 17, p. 135-143, 2000.
- DUARTE, E.; SANTOS, T. P. Adaptação e inclusão. In: DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. **Atividade física para pessoas com necessidades especiais**. Experiências e intervenções pedagógicas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 93-99.
- GOODWIN, D. L. The meaning of help in PE: perceptions of students with physical disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 18, p. 289-303, 2001.
- GOODWIN, D. L.; WATKINSON, E. J. Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 17, p. 144-163, 2000.
- HOUSTON-WILSON, C. et al. The effect of peer tutors on motor performance in integrated physical education classes. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 14, p. 298-313, 1997.
- HUTZLER, Y. et al. Perspectives of children with disabilities on inclusion and empowerment: supporting and limiting factors. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 19, p. 300-317, 2002.
- KODISH, S. et al. Determinants of physical activity in an inclusive setting. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 23, p. 390-409, 2006.
- LIEBERMAN, L. J.; HOUSTON-WILSON, C.; KOZUB, F. M. Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 19, p. 364-377, 2002.
- LIMA, S. T.; DUARTE, E. Educação Física e a escola inclusiva. In: _____. **Temas em Educação Física Adaptada**. Curitiba: Sobama, 2001. p. 39-47.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OBRUSNIKOVA, I.; BLOCK, M.; VÁLKOVÁ, H. Impact of inclusion in GPE on students without disabilities. **Adapted Physical Activity Quartely**, v. 20, p. 230-245, 2003.

ODOM, S. L.; DIAMOND, K. E. Inclusion of young children with special deficiencies in early childhood education: the research base. **Early Childhood Research Quartely**, v. 13, n. 1, p. 3-25, 1998.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluative methods**. 3. ed. California: Sage Publications, 2002.

PEREZ, E. C. M. F. Caminhos de uma educação humanista. In: MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

PIVIK, J.; MCCOMAS, J.; LAFLAME, M. Barriers and facilitators to inclusive education. **Exceptional Children**, v. 69, n. 1, p. 97-107, 2002.

PLACE, K.; HODGE, S. R. social inclusion of students with psysical disabilities in general physical education: a behavioral analyses. **Adapted Physical Activity Quartely**, v. 18, p. 389-404, 2001.

RODRIGUEZ, D. A. Educação e a diferença. In: RODRIGUEZ, D. A. (Ed.). **Educação e diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão/Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Contato

Maria Luiza Tanure Alves
Rua dos Americanos, 838, apto. 65A, Barra Funda
São Paulo – SP – Brasil – CEP 01138-010
E-mail: luizatanure@gmail.com

Tramitação

Recebido em 21 de novembro de 2010
Aceito em 15 de março de 2012