



RUMO À INCLUSÃO

Maria Luisa Garcia Canato¹, Tania Regina Corredato Periotto²

RESUMO: Atualmente as escolas brasileiras têm dado abertura e mais atenção aos problemas crescentes que atingem crianças em idade escolar no caso aquelas consideradas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE). Sabe-se que a criança com NEE pode ter dificuldade para ouvir, enxergar, manter a atenção, concentrar-se, locomover-se, no caso das necessidades motoras, entre outras e, conseqüentemente, acompanhar o desenvolvimento dos colegas, bem como a aquisição do conhecimento no período esperado de acordo com as fases do desenvolvimento de Piaget. Assim, os familiares, muitas vezes, ficam resistentes em procurar ajuda e/ou em fornecer o diagnóstico da patologia para a escola e buscam justificar com pouco embasamento as atitudes da criança. Esse posicionamento repercute no agravamento do caso, ou até mesmo, na demora no diagnóstico, bem como maior dificuldade para lidar com a situação. Nesses casos, a escola sente-se impotente diante do caso, considerando que as ações devem ser conjuntas para a busca da solução do problema. O diagnóstico tardio, nem sempre está atrelado a oposição da família em aceitar a dificuldade do filho, mas sim em obter os laudos da equipe multidisciplinar envolvida: médico, psicólogo, psicopedagogo, entre outros. A Inclusão Social é um processo complexo na realidade educacional. A escolha desse tema torna-se relevante, pois se faz necessário efetivar um estudo mais aprofundado acerca do assunto, já que é pretensão de todos os envolvidos no processo: professores, alunos, pais, coordenadores, diretor, funcionários e é claro que os governantes com as políticas públicas, também, deveriam ser conscientes e responsáveis, a fim de proporcionar um novo rumo às expectativas educacionais para o aluno com Necessidades Educacionais Especiais. Para tanto, é pertinente também investigar sob a perspectiva do orientador educacional, até que ponto ela tem sido benéfica e contribuído para a seu crescimento intelectual e como cidadão, além de ser indispensável, a opinião dos profissionais envolvidos no cotidiano escolar do PNEE. Nesse contexto, faz-se necessário, um trabalho conjunto entre escola, família e profissionais, a fim de amenizar o problema, melhorar o convívio social, as questões emocionais e o aprendizado do aluno a partir de provas reduzidas e mediadas, atendimento individualizado de valoração, dentre outras ações. Para tanto, é necessário conhecer as leis que abordam os direitos dos portadores e a partir disso se conscientizar e perceber quais são os facilitadores e as barreiras impostas pelo trabalho ao ver das orientadoras educacionais da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: educação; família; inclusão; PNNE; sociedade.

1 INTRODUÇÃO

A história da inclusão começa desde a Pré-história, onde os pesquisadores e arqueólogos acharam ossos apresentando anomalias. Com isso foi possível comprovar a existência de deficiência e de deformidades no nascimento ou adquiridos por traumatismo e doenças. Para o povo da época, pessoas deficientes eram pessoas endemoniadas ou possuíam espíritos que tomavam seu corpo. Os gregos e romanos usavam os mitos para separar os opositores políticos e manipular o povo, segundo os “[...] obscuros e caprichosos designios dos deuses” (PLATT, 1999, p. 6).

Nessa época, as deficiências estavam ligadas à religiosidade e aos deuses, por isso, crianças deficientes acabavam sendo abandonadas ou sacrificadas. Segundo Silva (1986, p. 23),

“[...] recorriam os seus habitantes a lugares considerados como sagrados, tais como florestas, os vestíbulos dos templos, as beiras dos rios, as cavernas, onde as crianças eram deixadas [...]”.

De acordo com Pessoti (1984), os romanos escreveram sobre a competência das pessoas em condição de deficiência, as crianças nascidas prematuramente ou com deficiência não possuíam o direito à vida. Na Idade Média, atribuíam as causas das deficiências à possessão demoníaca, com esse argumento, justificavam as mortes de tantas crianças e isso acabava sendo uma heresia contra a Igreja Católica. Muitas pessoas foram eliminadas através da fogueira da inquisição, onde a queima de um deficiente era considerada a queima de uma pessoa possuída pelo demônio, como forma de purificação da alma.

Diante desse contexto, observa-se como o entendimento a respeito desse assunto encontra-se ainda contaminado culturalmente, apresentando-se na sociedade de forma enraizada e preso a crenças do passado. Desde o convívio familiar, no qual os pais têm ideias pré-concebidas por conta da educação de valores morais fragilizada e insuficiente, crescem com essa leitura equivocada a respeito do portador de necessidades especiais. Oportunamente, a visão distorcida é exteriorizada em seus posicionamentos com o grupo o que na prática, fomenta entre seus pares, a exclusão.



Segundo Aranha (1995), por volta do século XVI e XVII organizam-se instituições para os deficientes intelectuais, tais como: orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos. No final do século XVIII e início do XIX começou a aparecer uma educação especializada para as pessoas com necessidades especiais, como uma formação mantida pelo Estado. No século XX surge a educação especial com pedagogia própria, diferenciada, escolas com programas próprios, técnicas e especialistas, diferente do ensino regular.

O conceito de integração (inclusão) só chega a nosso país, segundo Miranda (2003), em 1970, e era contrário aos modelos de segregação existentes para as pessoas que por algum motivo tinha alguma deficiência.

Assim, na década de 1980 foram norteadas pelos princípios da normalização e da integração e reestruturaram as políticas em prol da inserção dos deficientes na esfera social. E o ano de 1981 constitui-se um marco para os deficientes de todo o mundo, pois a Organização das Nações Unidas (ONU) declara o ano Internacional das Pessoas Deficientes, cujo lema era Participação Plena e Igualdade. É em 1990, quase dez anos depois, é revelada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos. Este documento, embora não tenha sido elaborado visando à educação especial, apresentou importantes objetivos que acabaram beneficiando os deficientes, pois, estabeleceram princípios, diretrizes e normas que direcionaram as reformas educacionais em vários países.

Mais especificamente sobre a Educação Especial, ocorreu em Caracas, na Venezuela o Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Educativas Especiais (1992). Um dispositivo legal de grande importância para a educação do aluno deficiente no Brasil foi, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, visando promover um reforço da obrigação do país em prover a educação. Dentre seus avanços podemos citar a extensão da oferta de educação especial de zero a seis anos. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva versão preliminar de 2007 (PNEE/2008) promove uma mudança de 14 terminologia retomando o PNEE/1994 caracterizando as necessidades educativas especiais como deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (que substitui o termo condutas típicas da referida lei) termo este usado na literatura médica, superdotação /altas habilidades. Considera a Educação Especial como modalidade de educação escolar, e como campo de conhecimento, buscando o entendimento do processo educacional de alunos com deficiência e com altas habilidades. Presente em todas as etapas dos níveis básico e superior de ensino, ela passa a ser complemento da formação de alunos com NEE, perdendo sua condição de substituir o ensino comum, curricular em escolas e classes especiais.

Tal concepção defende o conhecimento e a convivência com a diferença como promotoras de uma ultrapassagem das práticas rotuladoras, classificatórias da aprendizagem e dos preconceitos historicamente construídos em relação à pessoa com deficiência. O que requer uma revisão na definição e da função da escola, da concepção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem, uma vez que a nova concepção define as ações educacionais que interferem no percurso escolar do aluno e na sua constituição como sujeito.

O princípio norteador da Declaração de Salamanca diz que:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes ou 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 em desvantagem ou marginalizadas... (BRASIL, 1996).

Com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de ensino regular passou a ser considerada importante para o Estado. Essa consideração vem tomando forças, considerando que tem aumentado, também, o número de alunos PNEE inseridos nas escolas de ensino regular.

A escola deve estar preparada para receber bem o aluno deficiente e isto inclui que todos da comunidade escolar estejam capacitados embora, é sabido que na prática, esse estar preparado é algo que vai além do desejo dos professores e orientadores educacionais.

Porém, a escola brasileira ainda não está preparada para empreender a tarefa de transformação que a inclusão exige; atuar com o dar um pouco mais de: orientação, amor e carinho.

Para que esta situação se torne mais real com toda certeza, neste imenso mundo tecnológico está chegando ao mundo uma criança com dificuldade auditiva ou cega ou com lesões cerebrais ou deficiências múltiplas, mas não são apenas com o nascimento que surgem problemas agora, um indivíduo está sofrendo um acidente doméstico, de trabalho, de trânsito ou brincando e com ele trazer consequências irreparáveis. Nenhum de nós está livre de passar ou ser vítima de um problema semelhante dos exemplos citados e se tornar portador de necessidades especiais e ter que conviver com a nova realidade que pode modificar e/ou emocional e/ou cognitiva para sempre.

No cotidiano escolar, percebe-se que há uma tendência de pais, professores e escola entenderem o comportamento de algumas crianças como desobedientes e desinteressadas. Por esse motivo, alguns pais ficam desesperados por já terem visitado muitos médicos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros, em busca de um tratamento adequado, num processo que pode levar meses, anos, ou até mesmo não ter cura; a



legislação rege a favor da inclusão e suporte desse aluno na escola, conforme a Carta dos Direitos da Criança defende que,

Toda criança em nosso país terá direito que se providenciem os serviços necessários em caso de incapacidade ou por necessidades especiais de sua condição de saúde e a desfrutar de um ambiente seguro, livre de ataques a sua integridade física, mental e emocional em todas as instituições de ensino, públicas ou privadas, (UNICEF, 2013).

Fica evidente a necessidade do trabalho conjunto – escola, família e poder público – a fim, de amenizar o problema e melhorar o aprendizado do aluno a partir de provas reduzidas e mediadas, atendimento individualizado, entre outras ações.

Sendo assim é importante o acompanhamento psicopedagógico e neurológico, tendo em vista a defesa de Carvalho (2003) ao argumento de que, no caso do aluno com TDAH, por exemplo,

[...] o psicopedagogo possui papel fundamental na avaliação do portador de TDAH, partindo da ideia principal de que este profissional irá trabalhar para adequar um sujeito para obter melhor resultado (rendimento), bem como possibilitar melhor ajustamento do mesmo com a equipe nessa escola. (CARVALHO: 2003, p. 25).

A família, deveria dar apoio e atenção para que as ações escolares sejam completadas pelo trabalho no contra turno com profissionais distintos, mas muitas vezes, se posiciona como resistentes ao diagnóstico, procurando justificativas para as atitudes dos filhos, que são consequências de suas NEE, o que pode causar agravamento do caso.

Nesses casos, a escola sente-se impotente diante da circunstância, considerando que as ações devem ser conjuntas, como dito anteriormente. Silva (2009) defende que “o desconforto sofrido pela família, tende a ser menos intenso se manejado de formas específicas”, o que pode ser facilmente acompanhado e conduzido, por um profissional especializado.

Desta forma, deve haver uma compreensão, por parte da família, de que cada um (família, escola, psicopedagogo, aluno) tem o seu papel a cumprir na situação, a fim de que resultados satisfatórios sejam atingidos no decorrer do processo de adaptação à nova realidade, considerando que para Castro e Nascimento (2009, p. 26) “ao lidar com crianças com TDAH, assim como com outras crianças, é imprescindível pensar de maneira realista”, já que as mesmas, sem as devidas intervenções, estão fadadas ao fracasso, considerando que,

[...] o risco de insucesso escolar associado ao TDAH necessita de uma série de intervenções para minimizar as dificuldades tanto cognitivas como comportamental. Contudo, muitas vezes, prendemo-nos apenas às comparações entre a criança com TDAH e os seus pares normais e acabamos nos esquecendo de tais necessidades. (LEAL; GOMES, 2011, p.121).

Sendo assim, pode-se considerar de grande importância o papel dos pais nesse contexto e é de grande utilidade relembrar o que Tiba (2007, p. 7) afirma sobre o assunto; “podem dar aos filhos muito amor, carinho, respeito [...], pois é tudo isso que compõe a autoestima que repousa a alma”. Concomitante a isso, Silva (2009, p. 65) explicita que “a intensidade do desconforto trazido para a família pode ser manejada através de formas específicas de lidar com essas crianças”, ou seja, é necessário reaprender com a criança portadora de NEE, considerando que a mesma autora relata que:

[...] “a criança pode dar tudo de si e deixar fluir sua criatividade e seu entusiasmo inatos se for corretamente estimulada, pois mais que qualquer outra, a criança TDAH responde maravilhosamente bem sob o calor do incentivo.” (SILVA, 2009, p. 65).

Fica assim evidente que a aceitação da família se torna fator importante para o sucesso dessa criança, pois é próximo a ela que a criança se sente, ou deveria sentir-se, segura, salvaguardada das situações adversas, todavia, isso não acontece, então, fica a lacuna e agrava-se a situação, pois de acordo com Silva (2009, p. 67).

A criança portadora de NEE, frequentemente não termina as tarefas que começa, porque algum estímulo a atrai irresistivelmente, até aparecer o próximo que a faça abandonar o anterior, e assim, sucessivamente. Por fim, ela se sente sobrecarregada, confusa e não termina o que começou a fazer lá no início. Não que seja “esquecidinha” ou “cabeça de vento”, mas o turbilhão de acontecimentos e as coisas por fazer em sua mente acaba lhe trazendo problemas em reter informações e dar cabo de suas tarefas. (SILVA, 2009, p. 67)

Cabe então, a família e ao professor o papel de administrar de maneira apropriada cada atividade, a fim de que a criança não se sinta frustrada pela condução inadequada à situação. Todavia, por desconhecimento ou por cansaço dos pais ou professores no que diz respeito aos fatores que levam às ações anteriormente especificadas, características do portador de TDAH, os mesmos, de acordo com Silva (2009, p. 67), “[...] recebem diariamente os mais variados rótulos e adjetivos pejorativos possíveis, dos quais não sabem como podem se defender”. Desta forma, proporcionam uma baixa autoestima e sensação de incapacidade para realizar tarefas simples.

Volta-se então, à defesa de que conforme Silva (2009, p. 73) “o passo inicial para todos os pais e/ou cuidadores é o conhecimento” do problema e das maneiras adequadas para lidar com o mesmo, na sequência, a



autora defende que é necessário saber “[...] diferenciar desobediência e inabilidade”, para que se saiba administrar cada situação. Atentos ao fato de que, em caso de consequência do transtorno, corrigir com castigos não será positivo ao desenvolvimento da criança. O principal objetivo em casos de TDAH é promover o sucesso da criança. Todavia, a melhoria de qualidade de vida da criança portadora de TDAH, de acordo com Silva,

[...] professores, orientadores educacionais e os profissionais da saúde que acompanham a criança devem manter um contato estreito. Além do tratamento médico e/ou psicológico, é fundamental que a criança com TDAH se sinta em um ambiente adequado e receptivo, aberto às diferenças e às variações no ritmo de aprendizagem. (SILVA, 2009, p. 80)

Cada NEE deve ser analisada em suas particularidades, a fim de que se encontrem meios pelos quais se pode mediar o desenvolvimento do aluno. Desta forma, Enumo (2005) teoriza que o processo de identificação e avaliação de deficiências é uma etapa primordial, todavia, em certas circunstâncias, pode ser perigoso.

Diagnosticar significa "procurar através da" análise de sintomas e sinais, utilizando recursos técnicos, a fim de localizar as causas e prescrever tratamentos para os respectivos quadros identificados. O diagnóstico, para Enumo (2005) é considerado a base para o encaminhamento a esse tipo de atendimento, sendo feito, segundo portaria ministerial, por órgão público competente, que procede a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do indivíduo, visando a estabelecer o prognóstico e a programação terapêutica e educacional.

Contudo, segundo os estudiosos da construção social da deficiência, observa-se que o diagnóstico pode levar a estruturação de estigmas, que funcionarão como um rótulo imputado aos indivíduos identificados como desviante ou anormal, que passarão a integrar o grupo minoritário e, conseqüentemente, marginalizado dos deficientes. Logo, o diagnóstico deve ser um processo contínuo e sistemático de avaliação, cujo objetivo é investigar interpretar, orientar e, sobretudo, prevenir a estigmatização de indivíduos identificados por suas diferenças, além disso, é válido lembrar que a mediação faz primordial para o desenvolvimento do aluno com NEE.

2 MATERIAL E MÉTODOS

2.1 TIPO DE PESQUISA

Utilizou-se a metodologia de pesquisa exploratória que contempla o levantamento bibliográfico para formalização da revisão da literatura, utilizando livros e artigos científicos publicados sobre o tema pesquisado.

A pesquisa se valeu tanto da abordagem qualitativa quanto da quantitativa. Os dados coletados a partir das pesquisas documental, bibliográfica e campo e das entrevistas darão origem às categorias que serão analisadas nos instrumentos de coleta de dado, visita *in loco*, entrevista, questionário estruturado específico para orientadores educacionais de trinta escolas da rede de ensino básico regular, na cidade de Maringá.

2.2 DESCRIÇÃO DE COMO FOI REALIZADA A COLETA DE DADOS

Para ter acesso aos dados e informações necessárias para a pesquisa, fez-se indispensável o contato direto com a Secretaria de Educação de Maringá. Assim, elaborou-se uma carta de apresentação, juntamente com a declaração de participação do projeto, que foram protocolados junto à Secretaria de Educação para que a mesma autorizasse a coleta de dados. Juntamente com esses documentos, foi apresentado o questionário formulado para aplicação junto aos orientadores educacionais das escolas das escolas investigadas.

Seguido ao deferimento da autorização de pesquisa pela Secretaria de Educação, iniciou-se as visitas as escolas municipais da cidade de Maringá para a aplicação do questionário sobre o processo de inclusão de alunos portadores de NEE junto aos orientadores educacionais destas escolas.

Os questionários foram validados pela Regra de Proporcionalidade visando mostrar se houve consistência significativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados analisados nesta seção foram obtidos por questionários aplicados em trinta das quarenta e sete escolas da Rede municipal de Educação na cidade de Maringá. O questionário composto por nove perguntas foi respondido pelo orientador educacional de cada escola.

As questões foram elaboradas visando responder o objetivo deste trabalho que é o de verificar como a política de inclusão é aplicada na Rede municipal de Educação na cidade de Maringá.

Os questionários foram validados pela Regra de Proporcionalidade visando mostrar se houve consistência significativa.



A questão 1 do questionário citado consiste em saber se a escola atende alunos de inclusão. Para essa questão, 100% das escolas explicitaram que atendem alunos portadores das mais diversas necessidades. Desta forma, a pergunta seguinte se relaciona aos tipos de necessidades com as quais lidam no cotidiano escolar de cada unidade. Nesse caso, a resposta possibilitou a construção de gráficos que permitem a melhor visualização dos resultados alcançados. Ver Figura 1 que aponta para a existência de alunos de inclusão na escola em que a orientadora educacional atua.

Figura 1 – Número de alunos de inclusão matriculados nas 30 escola investigadas. Fonte: Autor 2014



Tendo em vista os dados obtidos pelo gráfico, dentre as matrículas de inclusão, TDAH tem um percentual representativo se dividindo entre as demais apontadas pelos orientadores educacionais que em cujas escolas nas quais atuam estas são encontradas. Ressalta-se, porém, que os números no gráfico registram o percentual de matrículas caracterizadas como inclusão estando excluídos dessa análise o universo de alunos regulares da rede municipal de ensino. Os 71% ou seja 174 alunos se referem a matrículas de inclusão onde o orientador não informou ao pesquisador maiores detalhes ou classificação. Quando são apontados 26%, 63 alunos com TDAH, há de se considerar que os alunos analisados são apenas aqueles citados, pelos orientadores educacionais, como alunos de inclusão, sem considerar, como dito anteriormente, os alunos regulares.

Passou-se então, à análise da questão 3 que questiona quais as dificuldades encontradas pelos professores no que se refere ao trabalhado em sala de aula com alunos de inclusão. Para tal questionamento, obtém-se o seguinte gráfico representado na Figura 2. Cabe lembrar que embora a pergunta seja direcionada ao professor, o respondente continua sendo o orientador escolar que ao fornecer as informações se baseou na sua vivencia contidianano ambito da escola e trabalho em equipe com o professor que atua diretamente com a sala de aula.



Figura 2 – Quais as dificuldades encontradas para a condução das aulas. Fonte: Autor 2014

Entre as alternativas aqui apresentadas no questionário, observou-se que 53% ou seja, 16 dos orientadores entrevistados não encontraram uma resposta que mais se adequasse ao questionamento assim entendeu-se como relevante apresentá-la aqui. 7% ou seja, 2 orientadores, informaram que se gasta muito tempo para atender o aluno de inclusão, 3%, 1 orientador, destaca a dificuldade de manter a disciplina dos alunos de inclusão e justificam que tal situação se reflete no comprometimento da aprendizagem do discente. 7%, 2 não possuem formação especializada e 4 orientadores, 13% ressaltam a falta de acessibilidade. 17%, sendo 5 orientadores, indicam que não conseguem manter a atenção necessária do aluno de inclusão para



que este aprenda. A alternativa que se refere à equipe não foi apontada como dificuldade, pois todas as escolas possuem profissionais para tal.

A questão 4 - A sua escola está preparada para receber o aluno de inclusão? E a 5 - A sua escola segue o que está determinado na lei no que se refere à Inclusão? Tiveram 100%, 30 de respostas indicando como sim quanto à escola em que trabalham estar preparada para receber o aluno de inclusão assim como no cumprimento do que propõe a legislação.

Quando questionados sobre a eficácia do processo de inclusão de alunos, os orientadores entrevistados se dividem em quatro opiniões, ver Figura 3.

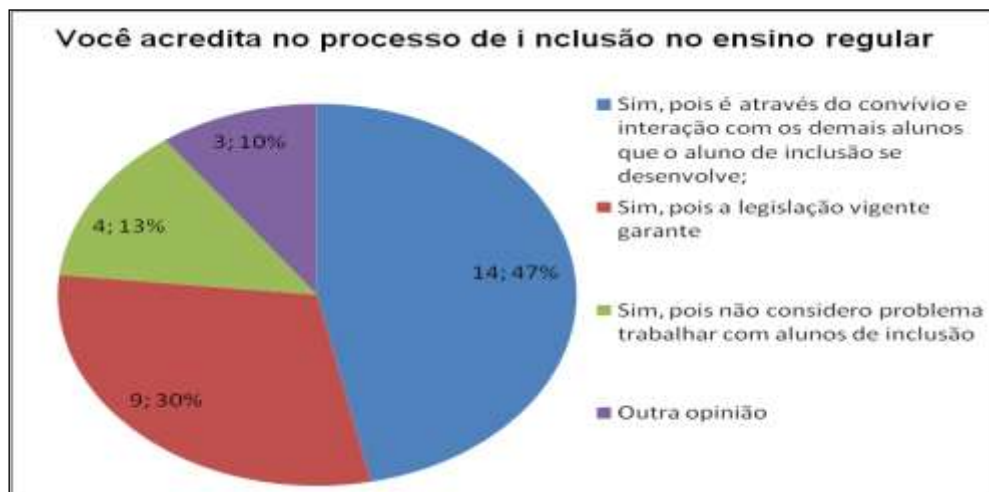


Figura 3 – Você acredita no processo de inclusão no Ensino Regular Fonte: Autor 2014

Dos trinta entrevistados, 30% ou seja, 9 orientadores, acreditam no processo de inclusão, pois este está amparado na legislação, 47%, 14 orientadores defendem que o convívio e interação favorecem a aprendizagem dos alunos de inclusão, 4 orientadores, 13% não consideram problema trabalhar com alunos de inclusão e 3 orientadores, 10% apresentaram outras opiniões não especificada no questionário.

Ao ser questionado sobre a abordagem do assunto “Inclusão Social” em semanas pedagógicas e formação continuada 100% dos 30 entrevistados responderam de forma afirmativa.

Quando questionados sobre quais os pontos negativos e positivos a se considerar no processo de inclusão escolar, as respostas variaram, veja:

O orientador da escola 1 considera positivo o fato de que há interação satisfatória entre os alunos de ensino e de inclusão, mas acredita que a inclusão não é mais eficaz porque há professores que desacreditam.

Para o orientador da escola 2, a garantia da inclusão na legislação, a presença do professor de apoio em sala de aula, a acessibilidade, o suporte dado pelo governo, os estudos ministrados no que se refere ao assunto e as capacitações em formações continuadas são pontos positivos do processo de inclusão, porém a resistência familiar e a falta de neuropediatra agregam pontos negativos à sua colocação.

Na escola 3, há a opinião de que esse contexto possibilita trabalhar com as diferenças, fazendo com que a escola abra as portas para uma maioria social, além de levar os professores a buscar novos conhecimentos para trabalharem as situações de inclusão, todavia, considera que dependendo da necessidade especial apresentada, não há inclusão.

Para a escola 4 é válido o direito que é garantido ao aluno de inclusão em socializar com os alunos do ensino regular, mas que sua escola ainda tem dificuldades com a falta de preparo e aceitação dos profissionais, ao processo.

A escola 5 é mais uma que agrega como ponto positivo a interação entre os alunos, além da presença de profissional especialista, bem como o uso de planejamento adaptável, porém, pontua a falta desse profissional especialista em cada sala de aula.

Na escola 6, o orientador, acredita que a socialização seja um ponto positivo da inclusão, bem como a independência que o aluno de inclusão adquire com o processo, além do contato com os conteúdos do ensino regular que os leva a um melhor desenvolvimento. Outro ponto satisfatório é o acesso às informações com a Secretaria Municipal de Educação.

Para o orientador da escola 7, se confirma algumas das colocações anteriores, quando esse acredita que há interação entre os alunos de inclusão e regulares, bem como aceitação e cooperação entre esses. Contudo, acredita que a falta de informação da sociedade faz com que alguns pais tenham preconceito quanto à inclusão.

Há uma crença de que a inclusão é uma necessidade real, que necessita de maiores informações a fim de que aconteça com eficácia esse é o posicionamento do orientador da escola 8.



Já o orientador da escola 9 afirma que, a socialização, convivência e o desenvolvimento do aluno de inclusão melhora sua autoestima, porém, acredita que as salas são numerosas e falta preparo e quebra de resistência aos professores. Essa opinião se repete, na íntegra, na escola 10.

Nas escolas 11 e 12, os orientadores sentem-se satisfeitos com os resultados da interação, bem como suporte oferecido pelos profissionais da Secretaria Municipal de Educação, porém, percebem que há resistência e medo por parte dos professores.

O orientador da escola 13 acredita na interação como ponto positivo da inclusão, porém, pontua como ponto negativo o mesmo fator, já que nem todos os alunos conseguem atingir um nível de interação satisfatório.

Na escola 14 há uma satisfação quanto ao desenvolvimento, aprendizagem e socialização do aluno de inclusão, porém, falta formação específica para os professores.

O orientador da escola 15, acredita que o ponto positivo a ressaltar é a socialização dos alunos, mas se preocupa com o fato de que não há preparo para atender os alunos com determinadas dificuldades.

Na escola 16, o orientador pontua o desenvolvimento do aluno como ponto positivo, ressalta que há grande diferença em seu comportamento com o passar do tempo, porém, alguns pais ainda resistem aos tratamentos.

O orientador da escola 17 pontua a interação e possibilidade de convivência como fator positivo no processo de inclusão, mas acredita faltar preparo e formação aos profissionais envolvidos, bem como apoio especializado em sala de aula.

Na escola 18, há uma crença de que esse processo traz humanização ao ensino, que é dado com amor, levando a uma aprendizagem plena, porém, acredita que falta, muitas vezes, o amor para com a criança.

A interação, também é pontuada pelo orientador da escola 19, mas com a ressalva de que, em alguns casos, há demora no diagnóstico, por isso fica dificultado o trabalho para com o aluno.

A interação aparece, novamente, nas respostas do orientador da escola 20, aliada ao direito de igualdade e superação dos alunos de inclusão, mas que as autoridades poderiam atentar-se mais e disponibilizar mais profissionais de apoio para sala de aula.

O orientador da escola 21 coloca como positivo o fato de ter disponíveis escolas polo para atendimento educacional especializado, porém, o ponto negativo, para ele, é não ter pessoas capacitadas para assumirem as vagas.

Nas escolas 22 e 23 são salientados os pontos positivos no que se refere à interação e socialização, sendo que a primeira não apresenta pontos negativos a comentar, já a segunda, pontua a falta de formação, bem como de apoio em sala de aula e grande quantidade de alunos por sala.

Quando a escola 24 pontua a interação e socialização como ponto positivo tanto para alunos quanto para professores, pontua também a falta de parceria e prioridade para com os matriculados em escolas de educação especial.

Nas escolas 25 e 26, os orientadores, apresentam apenas pontos positivos, que convergem em opiniões semelhantes quanto à interação dos alunos e socialização como forma de aprendizado, não apenas para discentes, mas para todos os envolvidos no processo.

O orientador educacional da escola 27 pontua que a inclusão é um processo de ganha-ganha, para ele todos ganham com o processo, porém, acredita faltar preparo e formação para maior eficácia do trabalho.

Para o orientador da escola 28, o maior desafio está em lidar com portadores de transtornos, já que falta formação especializada para tal, porém, acredita que a socialização entre os alunos leva a uma qualidade maior no aprendizado, e para o entrevistado 29, os pontos a serem considerados, tanto positivos quanto negativos são os mesmos.

Por fim, a escola 30 tem em suas pontuações a importância da inclusão como forma de levar ao crescimento pessoal dos envolvidos, porém, por falta de conhecimento, alguns pais resistem à inserção no processo, além disso, acredita que há necessidade de profissional especializado em cada sala.

O questionamento quanto à presença de professores especializados para trabalhar com alunos de inclusão, todos os 30 orientadores responderam que na escola em que trabalham há profissionais especializados para o trabalho com alunos de inclusão.

4 CONCLUSÃO

A partir das leituras e contatos com alunos, professores, orientadores, diretores, funcionários e familiares fica muito claro que a inclusão tem muito a caminhar. Entretanto, o convívio do PNNE com todos envolvidos na comunidade escolar é tão importante que a sociedade e a escola precisam se mobilizar para atender, e muito bem, este ser humano, em todos os sentidos. Mesmo que não fossem amparados pela lei, a escola pode representar o único local onde o aluno PNNE pode ser visto, ouvido e ouvir outras pessoas da mesma faixa etária, fazer amigos e acima de tudo e sentir pertencente a sociedade.



REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica.** Temas em Psicologia, 1995.

CASTRO, Chary A. Alba; NASCIMENTO, Luciana. **TDAH inclusão nas escolas.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2009;

CARVALHO, Verônica M. de C. **TDAH: O que é o Transtorno e a Contribuição da Psicopedagogia.** Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/6/VERONICA%20MARINS%20DE%20CARVALHO.pdf>> Acesso em: 18/JUL/2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Disponível em: <<http://www.educacaonline.pro.br>>. Acesso em 18/JUL/2014.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim. **Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar.** Rev. bras. educ. espec. Marília, v. 11, n. 3, Dec. 2005. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000300003&lng=en&nrm=iso. acesso 18/JUL/2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382005000300003>. GLAT, R. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

LEAL, Damila; GOMES, Makeling Oliveira. **Dificuldades de Aprendizagem: um olhar psicopedagógico.** Curitiba: W7editora, 2011.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas: TDAH, desatenção, hiperatividade e impulsividade.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009;

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T.A. Queiroz. 1984

PLATT, A. D. (1999) **Revisitando a História Quanto à Produção da Deficiência.** Cadernos de Educação Especial, 13, 5-20

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: CEDAS, 1986.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

UNICEF. **Carta dos Direitos da Criança.** Disponível em: <<http://www.unicef.org.brazil>> Acesso em: 19/ABR/2014.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Portaria nº. 1.793 de 27 de dezembro de 1994.** Brasília: MEC, 1994. Soriano de Alencar. Brasília: SEESP, 1994.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão X Exclusão no Brasil: Reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

MIRANDA, A.A.B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental.** Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. São Paulo, 2003.