

Alunos especiais no ensino regular: qual a percepção desses alunos acerca dessa inclusão escolar?

Special education students in regular schools: what is their perception regarding Inclusion?

Danieli Pagliarini Bertol ^(a)

^(a) Mestre em Educação pela PUCPR, professora da Faculdade Pato Branco - Fadep. Aluna-ouvinte de disciplina, Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: danibertol@wln.com.br

Resumo

A escola, em seu objetivo da inclusão, fomenta a aprendizagem comum a todos os alunos, através dos recursos emanados do Estado e do papel desempenhado pelo professor na educação regular. O assunto deste artigo é a educação e o tema é a inclusão escolar como atribuição da educação pública. Na Escola Estadual Rocha Pombo, localizada no município de Pato Branco, Paraná, são oferecidas aulas de ensino especial para pessoas com deficiência auditiva, visual e mental como base para a inclusão no ensino regular. A percepção desses alunos quanto ao acesso inclusivo e quanto à aprendizagem na modalidade especial, consoante àquilo que o Estado determina e ao cotidiano da escola, revela um posicionamento individual e consciencioso sobre os direitos que detêm, e a ciência das oportunidades de conclusão desses estudos. A atuação dessa escola tem por base um norte predeterminado face às instruções do Estado, tendo como mérito de trabalho o desempenho das atividades docentes.

Palavras-chave: Educação. Ensino Especial. Inclusão Escolar. Escola pública.

Abstract

The school, having the objective of being inclusional, promotes equal learning to all students through the resources provided by the State and through the role played by the teacher in the regular educational system. The present article will examine the education and the inclusion as a responsibility of the public educational system. The Rocha Pombo State School, located in Pato Branco, Paraná, offers special education classes for people with hearing, visual and mental disability as basis for inclusion in the

regular educational system. These students' perception as for the inclusional access and as for the learning in a special mode, according with what the State determines and with the school's day to day, discloses a conscientious and individual positioning about their rights, and about being aware of the opportunity of concluding their formal education. This school's practice is based on a pre-determined direction towards the guidelines given by the State, having the fulfillment of the educational activities as work merit.

Keywords: Education. Special Education. Inclusion. Public School.

Introdução

A inclusão escolar, como uma tarefa essencial da educação pública, tornou-se objeto de inúmeros estudos concernentes à sua viabilização, sob a justificativa de que a todas as pessoas devem ser concedidas as mesmas oportunidades de freqüentar o ensino regular, indicando que à escola não cabe predefinir os diferentes.

Sabidamente, o acesso ao ensino regular por pessoas com deficiência é garantido constitucionalmente, primeiramente nos fundamentos da República que dispõem sobre a cidadania e a dignidade da pessoa; depois, pelo direito à educação para todos sob a proteção do Estado.

À escola, e ao Estado, portanto, cabem a promoção e a garantia dessa oportunidade de acesso, com atenção ao atendimento exigido por pessoas com deficiência, como o suporte à assistência, oferta de um modelo educacional adequado às diferentes capacidades dos alunos, formação continuada do professor para que suas práticas pedagógicas sejam indicadas à capacidade de aprendizagem, com respeito mútuo às diferenças individuais.

Alunos com deficiência recebem atendimento sob o molde de reforço escolar em escolas municipais e estaduais. É o caso da Escola Estadual Rocha Pombo, localizada no município de Pato Branco, Paraná, que oferece aulas de ensino especial para 214 (duzentos e quatorze) alunos com deficiência auditiva, visual e mental, dos quais 125 (cento e vinte e cinco) estão incluídos no ensino regular desde 1994.

Nessa escola, o ensino é ministrado por 14 (quatorze) professores, com formação específica na área de atuação, ou seja, deficiência visual,

auditiva, física e mental e também especialistas em Educação Inclusiva, que atendem individualmente os alunos.

Observa-se que os alunos com deficiência têm buscado participar com maior interesse nas aulas de ensino especial, desenvolvendo mais rapidamente o seu raciocínio, respondendo com mais critério às suas expectativas pessoais e a dos seus professores.

Por essa escolha natural quanto ao seu próprio aprendizado educacional é que se questiona a razão de ser da inclusão no ensino regular, quando o aparato escolar não comporta a educação de qualidade que o Estado apregoa via legislação, face ao despreparo do corpo docente para educar essa mescla de pessoas na mesma sala de aula. Supõe-se que esses alunos possuem a sua própria compreensão daquilo que lhes é representativo como educação e como inclusão, na medida em que as suas preferências de acesso e de permanência se dão na forma de resposta positiva ao aprendizado no ensino especial.

Este artigo, portanto, visa apontar a percepção de alunos com deficiência quanto ao acesso inclusivo no ensino regular e quanto à aprendizagem no ensino especial, consoante àquilo que o Estado determina e ao cotidiano da escola.

A educação inclusiva: legislação e políticas educacionais

O direito à educação e à igualdade é constante no artigo 1º, incisos II e III, da Constituição Federal, sendo a igualdade particularmente observada pelo Estado, em razão da visão de igual condição de todos os cidadãos; por ela, outros direitos são produzidos, conforme disposto no artigo 5º da Carta Magna (BRASIL, 1988).

São providências tomadas pelo Estado em função dos direitos de cidadania e que comportam, também, o acesso à educação como prerrogativa da formação da pessoa, de acordo com o artigo 5º da Constituição Federal, já referido (quais/o que são as providências tomadas pelo Estado? Esta frase ficou parecendo incompleta). Pertinente a essa determinação constitucional,

o artigo 206, inciso I, do mesmo instrumento, garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Há muitas discussões sobre a inclusão de alunos especiais entre alunos ditos “normais” em salas de ensino regular, pois o fato de estar juntos em tempo integral não tem favorecido o aprendizado quanto aos resultados esperados. Muitos professores não se sentem preparados e nem contam com o apoio necessário para o exercício das atividades docentes de forma indiscriminada a todos os alunos (THOMA, 2006).

Resta pacífico que o aluno deve freqüentar a escola, no ensino regular, de modo a participar da aprendizagem em condições de igualdade, elemento basilar da formação humana e da socialização da pessoa. A inclusão escolar é assim definida:

A Inclusão Escolar é um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas de acordo com as necessidades dos alunos. Acredita-se que essa integração possibilite a construção de processos lingüísticos adequados, de aprendizado dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita. Nessa proposta, o professor media e incentiva a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas (LACERDA, 2007, p. 261).

Se os ambientes humanos de convivência são plurais, em razão de sua própria natureza, não poderá a educação escolar ser diferente, nem pensada ou realizada senão com base na idéia de uma formação integral do aluno, considerando as suas capacidades e os seus talentos, e de um ensino participativo, solidário e acolhedor (MANTOAN, 2006).

A escola e uma educação inclusiva têm sido o sonho de muitos sujeitos, oriundos de diferentes lugares sociais, que buscam concretizar a idéia de fundar uma escola que trabalhe a diversidade e o conhecimento em conjunto. É uma esperança que se tornou bandeira de muitos movimentos sociais ao levar a público situações educacionais marcadas pelas dificuldades em lidar com as diferenças subjetivas no contexto da escola.

Muito mais do que apenas deficiências, estão inseridas no ambiente da escola: situações de discriminação racial, de gênero, de condição social, de

sexualidade e demais diferenças que a cultura social absorve e transforma em cenas corriqueiras (DINIZ; RAHME, 2004).

Pelo fato de que as idéias sobre as diferenças não são enaltecidas restringindo-se ao contexto dos conteúdos disciplinares, tais idéias não se distanciam das vivências socializatórias dos alunos: “Aprendizagens caricatas sobre as diferenças vão-se tecendo no espaço escolar, alargando e fomentando preconceitos construídos pela humanidade” (DINIZ; RAHME, 2004, p. 111).

Notadamente, paralelo ao significado e ao entendimento do que seja o termo inclusão escolar, também a inclusão rege a compreensão humana acerca de seus pares.

Assim, há a inclusão social, vista como “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, e seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 1997, p. 41).

Isso quer dizer que a sociedade deve sofrer modificações em benefício dela própria e daqueles que a representam, sejam estas pessoas com deficiências ou não, que devem compartilhar equiparadamente esse espaço. A educação favorece o desenvolvimento, a reabilitação e a qualificação profissional das pessoas com deficiências, mediante o processo de inclusão. Essa prática de inclusão social tem como fundamento princípios como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência na diversidade humana, a aprendizagem via cooperação (SASSAKI, 1997).

Diante dessa realidade é preciso que a sociedade reveja a sua leitura sobre pessoas com deficiência, pois ao atribuir-lhes incapacidade no desempenho de seus papéis sociais, em razão de seus ambientes restritivos, suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas, que desaprovam a minoria e as diferenças, favorecem a criação de dificuldades para as mesmas (SASSAKI, 1997).

A definição da deficiência e da pessoa com deficiência foi estabelecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), no contexto da

experiência em matéria de saúde, com a seguinte distinção entre deficiência, incapacidade e invalidez:

Deficiência: toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Incapacidade: toda restrição ou ausência (devido a uma deficiência), para realizar uma atividade de forma ou dentro dos parâmetros considerados normais para um ser humano. Invalidez: uma situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade que limita ou impede o desempenho de uma função normal no seu caso (levando-se em conta a idade, o sexo e fatores sociais e culturais). (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1980).

A incorreta compreensão acerca de pessoas com deficiência implica no desconhecimento de suas potencialidades e, por consequência, reforça a idéia de sua incapacidade; é preciso acrescer a visão das potencialidades e possibilidades que elas apresentam valorizando a sua capacidade e minimizando as suas deficiências (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Com isso, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica promulgada através da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, consta especialmente no artigo 3º a definição de educação especial:

Art. 3º. Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

O artigo 7º indica a nova versão da educação para pessoas com deficiências: “Art. 7º. O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001).

Com essa determinação, as instituições escolares da rede regular de ensino devem comportar professores das classes comuns e da educação

especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, conforme disposto no artigo 8º da Resolução nº 2/2001.

Inerente à formação de professores para o ensino na educação especial, o Estado já havia previsto essa necessidade e promulgado a Portaria nº 1793, de dezembro de 1994, considerando a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com deficiência e a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994).

O cotidiano da escola no ensino regular

Ainda que sejam compreendidas as intenções do Estado quanto aos direitos de igualdade e de acesso à educação para todos, a inclusão escolar não se restringe a determinações legais e nem à predisposição dos professores no acolhimento de alunos com deficiência, ela abrange um complexo leque de fatores que podem interferir no sucesso dessa inclusão.

O problema das identidades e das diferenças, observando-se aquilo que tem sido naturalizado pela história e pela cultura, sofre restrição em sua aceitação passiva sob a leitura de identidades fragmentadas, móveis, cambiáveis, impedindo a divisão do mundo em fronteiras nítidas e fixas. Lembra-se que “A pureza das identidades é um equívoco do ambicioso projeto moderno, e olhar o mundo de forma mais plural ajudará a desconstruirmos nossas próprias verdades, representações e discursos sobre aqueles a serem incluídos (THOMA, 2006, p. 24).

Um desses fatores diz respeito à efetiva formação dos professores do ensino regular para ensinar o aluno que demande uma atenção realmente diferenciada, faltando-lhe qualificação e conhecimento de práticas pedagógicas inclusivas, que efetivamente possam fornecer a resposta de qualidade desejada pelo Estado (LACERDA, 2007).

No cotidiano da escola se percebe que:

A criança com necessidades especiais é diferente, e o atendimento às suas características particulares implica em formação, cuidados individualizados, revisões curriculares que não ocorrem apenas pela vontade do professor, mas que dependem de um trabalho de discussão e formação que envolve recursos e que efetivamente não tem sido realizado (LACERDA, 2007, p.260).

A escola regular, entendida como espaço e tempo de convívio comum, tem sua constituição embasada em atores sociais fabricados na e pela cultura. Nela se constroem e residem significados, representações e discursos sobre os sujeitos que se deseja incluir e esses são partilhados sustentando as definições dos lugares e tempos de aprendizagem de cada criança (THOMA, 2006).

Não há, portanto, um modo seguro de refletir sobre a educação inclusiva senão pela via do exercício cotidiano da cooperação e da fraternidade, reconhecimento e valorização das diferenças enquanto características inerentes à pessoa, agregando também a interação com o universo do conhecimento em sua interdisciplinaridade.

Porque uma escola para todos conhece os conteúdos acadêmicos, o conhecimento científico sistematizado e não se isenta de instruir os seus alunos, isso é uma das funções da escola (MANTOAN, 2006).

Mais propriamente, se há latente uma distorção quanto à idéia de inclusão, promovendo polêmicas em temas acerca da atuação de professores e de profissionais da área de saúde no atendimento às pessoas com deficiência, que tratam clinicamente crianças e jovens com problemas de adaptação social e de aprendizagem, é possível conceber a idéia de que os paradigmas tradicionais permanecem na escola.

Por isso, é possível compreender que os professores do ensino regular não se consideram competentes para lidar com as diferenças em sala de aula, ainda mais no atendimento a alunos com deficiência. Esse modo de se pensar e de pensar nas crianças com deficiência na escola também alcança os pais de alunos sem deficiência, “que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos” (MANTOAN, 2006, p. 17).

Mas, no campo educativo, é possível superar a perspectiva corretiva, estagnada na condição de deficiência do aluno, e pensar em produzir a partir

de sua diferença? Um modo diferente de olhar as anomalias prevê considerá-las fora das normas e nunca deficitárias e, a partir delas, obter vantagens.

Segundo Santiago:

O compromisso mais atual do trabalho pedagógico seria o de reforçar nas crianças diferentes por suas inserções culturais a integração da própria diferença na construção de suas aprendizagens. Quando a criança passa a ser situada no cerne do sistema educativo e a responsabilidade relativa à emergência das dificuldades de aprendizagem passa-se progressivamente do diagnóstico de uma falta ou de um déficit para a análise das competências da criança que servirá ao professor como ponto de apoio às remediações pedagógicas, isso muda a relação das crianças com dificuldades: a escola as identifica de out a maneira. São novos dispositivos que se acrescem aos da terapia e da reeducação (SANTIAGO, 1994, p. 26 apud DINIZ; RAHME, 2004, p. 120).

O agir na perspectiva de que a aprendizagem vai além da técnica, mas inclui a eticidade, exigindo do educador a busca de melhor conhecimento sobre a originalidade e a dinâmica do sistema de aprendizagem de seus alunos, auxilia no encontro do caminho de suas possíveis conquistas.

O princípio fundamental da educação inclusiva implica em que todas as crianças devem aprender juntas, associando diferentes processos de sistematização do conhecimento escolar pelo sujeito (DINIZ; RAHME, 2004).

Isso em razão de que os alunos com deficiência têm opinião própria, na maioria das vezes, e a sua visão de inclusão escolar nem sempre apresenta concordância com o disposto pelo Estado, conforme o registro:

Com frequência, tenho encontrado alunos que relatam terem saído de serviços de educação especial e terem sido encaminhados para o ensino regular, do qual retornaram após curto período de inclusão por não terem se sentido em casa. As razões pelas quais as experiências de inclusão têm fracassado podem estar associadas a um amplo leque de questões que não foram devidamente previstas e planejadas pelas escolas, pelos docentes e pela gestão (THOMA, 2006, p. 22).

Em vista disso, é possível que o complexo conjunto de relações, discursos e representações consoante àqueles a serem incluídos não tenha sido reconhecido, na constituição de propostas educacionais e na relação com os estranhos e anormais (THOMA, 2006).

O contexto da pesquisa e a percepção dos sujeitos do estudo

O estudo foi realizado na Escola Estadual Rocha Pombo, utilizando-se de pesquisa qualitativa com entrevista semi-estruturada com a professora Coordenadora Municipal da Educação Especial de Pato Branco, Paraná (P1); com a professora Especialista em Educação Especial - Deficiente Visual, Auditivo e Mental, Intérprete de Libras (P2); com professora de Educação Especial - Deficiência Física (3); com a professora Coordenadora do Ensino Fundamental 2008 - Deficiência Física (P4), de 24 a 28 de maio de 2008.

A investigação objetivou coletar relatos dos alunos com deficiência sobre as duas situações em que vivem em razão de sua educação, quais sejam, a freqüência inclusiva no ensino regular e a educação individualizada no ensino especial. Trata-se das impressões que são formuladas pelos alunos e relatadas às professoras entrevistadas, permitindo-lhes formar tanto um resumo das opiniões dos mesmos quanto do seu cotidiano como também avaliar-lhes os avanços e a aprendizagem.

Ao perguntar aos professores entrevistados sobre a freqüência de seus alunos com deficiência no ensino regular, todas as respostas indicam que os alunos da classe especial não freqüentaram o ensino regular inicialmente, mas *“[...] foram sendo adaptados, ou seja, preparados para ingressarem no ensino regular”* (P3).

Está certa a compreensão de Sasaki (1997) de que a inserção na sociedade de pessoas com deficiência exige que essa mesma sociedade sofra adaptações de modo a favorecer que cada um assuma seus papéis.

Na preparação desses alunos com deficiência para o ingresso ao ensino regular foi relevante a atuação de profissionais como pedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, corpo docente da escola, coordenação e direção, em conjunto, no processo de análise, integração e inclusão.

Durante esse processo também foi verificada a inconstância por parte do aluno com deficiência, como no depoimento de P1: *“Todos passaram pela Educação Especial.”*

Em casos isolados tiveram antes o ensino regular, não se adaptaram e (retornaram) ingressaram no Especial para após retornar ao regular. É um trabalho para preparar para um ensino regular, até que o aluno esteja apto”.

Thoma (2006) já registrara experiências com alunos que relatam essa transição entre educação especial e ensino regular, em função de suas sensações individuais em relação à escola.

Essa mescla de frequência dos alunos no ensino regular e na Educação Especial foi o tema da questão seguinte, no intuito de investigar a duração desse processo.

Observa-se um movimento constante nesse tipo de educação, pois todos os professores entrevistados confirmaram realizar o trabalho docente com crianças da Educação Especial há muitos anos: “[...] *faz uns 8 anos, temos alunos na 7ª série, alguns já terminaram o fundamental*” (P4).

Ou então: *“Eles freqüentam um turno de ensino regular e recebem o apoio pelo atendimento especializado na área de sua deficiência, cada qual dentro da sua deficiência, em programas (cronogramas) com turmas ao contrário. (trabalhamos especificamente sua deficiência)”* (P1).

Também Santiago (1994, p. 26 apud DINIZ; RAHME, 2004) entendeu como compromisso do trabalho pedagógico o de reforçar nas crianças diferentes por suas inserções culturais a integração da própria diferença na construção de suas aprendizagens. Nessa escola, em especial, a instrução vigente foi sempre de que, anterior à educação inclusiva, já se realizava esse trabalho entre ensino regular e ensino especial.

Em relação ao ensino regular, o objetivo foi saber acerca de diferentes comportamentos e quais características apresentam. Dos depoimentos dos professores, confirmam-se diferentes comportamentos quando a interação dos alunos da Educação Especial com os alunos da turma regular implica na assimilação de experiências de aprendizado com resultados significativos: “[...] *eles espelham-se, tomam-nos como exemplos e progridem muito, tanto no relacionamento, quanto na sua auto-estima (com relação aos colegas, aos docentes, aos conteúdos, entre outros)*” (P3).

A denúncia, entretanto, é contundente: *“O aluno incluso sem apoio do atendimento especializado é ilusório! Nesses programas, o aluno recebe suporte necessário para poder acompanhar o ensino regular. - Como o cego pode aprender sem a leitura e escrita em braille? - Como o surdo vai acompanhar sem a Libras?”* (P1).

Essa preocupação é pertinente, explicando-se que no primeiro momento a escola procede uma adaptação do aluno e do professor, assim como da comunidade escolar, incluindo as merendeiras e pais de alunos.

Isso porque as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero compõem a diversidade humana e estão presentes no mundo como condição de vida, exigindo de todos o seu conhecimento (MANTOAN, 2006).

A pergunta seguinte quis saber sobre relatos de satisfação ou de insatisfação com a frequência no ensino regular. Fazendo-se uma analogia unicamente quanto à natureza do ser humano de ser especialmente diferente um do outro, verifica-se que os alunos com deficiência também admitem, em seu direito de ser diferentes, as condições de satisfação e de insatisfação quanto a estar no ensino regular.

Ainda que em alguns casos: *“Eles percebem quando são tratados com ‘diferença’, então fazemos um trabalho de mediação com os professores para amenizar ou sanar tais problemas; obtivemos bons resultados”* (P4).

A alegria da professora, porém, não deixa dúvidas quanto à manifestação real do aluno: *“Não vejo insatisfação, e posso afirmar que todos chegam às salas felizes, com vontade de aprender, compartilhar mesmo com suas limitações; só vejo satisfação de estar ali em sala do regular”* (P3).

As queixas, portanto, se dissociam do comportamento do aluno e se voltam contra o sistema educacional, porque *“[...] há insatisfação no momento em que a escola renega, ou melhor, não oferece ensino diferenciado ou adaptado (Libras, Braille, sorobã, computação assistida, etc.)”* (P2).

Na continuação, o enfoque da investigação deu-se quanto à demonstração de melhor desenvolvimento após o ingresso no ensino regular. É pertinente registrar que: *“O ensino regular além de proporcionar o modelo de*

convivência em sociedade oferece-lhes a oportunidade e, acima de tudo, o direito de obter a certificação do ensino fundamental, que é o passaporte para outros níveis da educação” (P2).

Ou que: “Já tivemos casos que (SIC) após a mudança do especial para o regular houve uma significativa queda no aprendizado e em outros casos sucesso e perfeita adaptação aluno-escola-professor-aprendizagem” (P1).

Por fim, a referência da pesquisa remete à percepção dos alunos com deficiência quanto ao ensino especial, consoante ao atendimento pelo corpo docente e manifestação de opinião. As opiniões das professoras têm em comum a compreensão de que o ensino especial consiste de um porto seguro de acesso ao ensino regular, a base na qual recebem apoio para continuarem inclusos no ensino regular e para isso são desafiados.

Em “[...] alguns casos não querem sair do especial quando já estão preparados, porém, ficam até sentirem-se seguros, e vão saindo lentamente; outros saem e retornam” (P4).

A ressalva exposta é, também, relevante: *“Não há inclusão sem apoio pedagógico especializado” (P2).*

Considerações finais

Conclui-se que os alunos com deficiência buscam participar com a mesma disposição do ensino especial no ensino regular, disposição essa estimulada pelos professores que indicam a Educação Especial como base para a obtenção da aprendizagem.

O ensino regular não conseguirá promover o aprendizado desejado aos alunos com deficiência se não contar com o apoio de pedagogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos; a instrução do Estado com relação à inclusão dos alunos com deficiência esquece de promover o aparato institucional e a infra-estrutura que comporte essa decisão.

A face de um despreparo dos docentes fica registrada como lapso do Estado e só consegue sucesso quando a direção e a coordenação da escola identificam essa precariedade na formação do professor para o ensino

especial e a modificam com ações de conscientização e de inter-relação direta com o docente, ou seja, é um caminho essencialmente percorrido pela escola e não facilitado pelo Estado.

Fica claro que os alunos com deficiência compreendem todos os estágios que vivem em sua formação, mas isso é construído ao longo do tempo em sua aprendizagem pelo absoluto acompanhamento docente e não por ser uma determinação legislativa.

É certo que a inclusão na escola se dá por força de Lei; o esforço comum, no entanto, destoa de qualquer indicação legal, mas está presente na iniciativa dos professores que buscam a formação para ensinar pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 25 ago. 2008.

BRASIL. Portaria nº 1793, de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 1994.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, set. 2001.

DINIZ, M.; RAHME, M. Da educação especial à educação inclusiva. In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. (Org.) **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, maio/ago. 2007.

MANTOAN, M. T E. **Inclusão escolar: o que é? por quê?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps (ICIDH)**. Genebra, 1980.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

THOMA, A. S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.) **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.