

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DE UM CASO DE HEMIPARESIA

INCLUSIVE EDUCATION FROM A CASE OF HEMIPARESIS

Marco Antônio da Silva VIEIRA¹.

¹ Professor da FAETEC-RJ; Discente do Programa de Pós-graduação em Ensinos das Ciências (UNIGRANRIO).

Autor responsável: Marco Antônio da Silva Vieira. Endereço: Rua Antônio Carlos Monteiro e Silva, Lote 28, Quadra 25, Jardim Meriti, São João do Meriti – RJ. CEP: 25.555-090. E-mail: <mavieira@terra.com.br>.

RESUMO

O tema inclusão tem decorrido de muita polêmica no sistema educacional brasileiro por conta da complexidade de fatores a serem analisados para a sua implantação. Dentro deste contexto, buscando compreender esta realidade e encontrando este desafio no campo de atuação profissional, no qual é apresentado um aluno com hemiparesia, este estudo procurou responder o seguinte problema de pesquisa: “como ocorre o processo de inclusão de um aluno com Hemiparesia em uma escola de curso técnico profissionalizante da rede pública de ensino FAETEC na cidade de Duque de Caxias”. Esta pesquisa busca analisar a inclusão escolar deste aluno, sendo delimitado como parte de investigação o ambiente escolar. Para a coleta de dados foram utilizadas estratégias da metodologia de abordagem qualitativa, sendo que para a obtenção de dados serão utilizadas as técnicas de observação, entrevista e análise documental. A análise dos dados foi apoiada em autores como Carvalho (2003), Correia (1999) e Faccion (2005). Tais contribuições foram importantes para o processo inclusivo, considerando suas limitações e possibilidades. Os resultados mostraram que a inclusão deste aluno é idealizada pela escola, mas sua realização depende de uma ressignificação do sistema escolar e, principalmente, do contexto de inclusão escolar. O fator principal desta pesquisa não é tão somente apresentar uma crítica ao modelo de inclusão estudado, mas fornecer subsídios que venham a contribuir para fortalecer sua efetivação no ambiente escolar.

Palavras-chave: Inclusão; Educação inclusiva; Hemiparesia.

ABSTRACT

The theme has elapsed inclusion of much controversy in the Brazilian educational system due to the complexity of factors to be analyzed for its implementation. Within this context, seeking to understand this reality and finding this challenge in the field of professional activity in which a student present with hemiparesis, this study sought to answer the following research problem. “As the process of inclusion of a student with Hemiparesis occurs in a school of vocational technical course of FAETEC public schools in the city of Duque de Caxias”. This research aims to analyze the school inclusion of this student, being delimited as part of investigation into school environment. Strategies for data collection methodology for qualitative approach were used, and, to obtain data, research will use the techniques of observation, interview and document analysis. Data analysis was supported by authors such as, Carvalho (2003), Correia (1999) and Faccion (2005). Such contributions were important for the inclusive process, considering its limitations and possibilities. The results showed that the inclusion of this student is idealized by the school, but its realization depends on a redefinition of the school system and, especially, in the context of school inclusion. The main factor of this research is not merely to present a critique of the inclusion model studied, but provide subsidies that contribute to strengthen its effectiveness in the school environment.

Keywords: Inclusion; Inclusive Education; Hemiparesis.

INTRODUÇÃO

Dentro do contexto educacional, a ideia de inclusão foi fruto de um momento dentro da história com transformações que envolveram aspectos políticos, culturais, sociais e filosóficos. A inclusão de pessoas com necessidades especiais em diversos setores da sociedade tem suscitado muita polêmica, principalmente no sistema educacional brasileiro, por conta da complexidade que envolve os fatores para a sua implantação no sistema educacional. Este novo paradigma educacional teve seu início com as experiências desenvolvidas em outros países, sendo consolidado no Brasil a partir da década de 1990, com as medidas adotadas pelos órgãos responsáveis por medidas políticas educacionais brasileiras na área da educação especial. Dentre estas medidas, encontra-se a Resolução n. 2, de 2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, por definir de forma mais precisa e detalhada as orientações para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica do ensino regular. No Brasil, diferentemente do que ocorreu nos países que deram origem a essa reforma educacional, esse movimento partiu do topo para a base, isto é, teve seu contexto feito por estudiosos e técnicos de secretarias, sem uma ação planejada de conscientização da comunidade escolar e também da sociedade, o que gerou insegurança e um total despreparo do grupo envolvido com o projeto de educação inclusiva (BEYER, 2005). A educação, como fator principal social, também busca, de maneira crescente, privilegiar uma educação inclusiva que venha favorecer um movimento com base no princípio legal de uma educação de qualidade para todos, sem discriminação.

Mediante este caso de inclusão na vivência educacional e considerando a vinda maior destes alunos com necessidades especiais nas escolas regulares (BRASIL, 2006), têm surgido a preocupação e o interesse em aprofundar as questões relevantes que envolvem as intervenções educacionais no contexto do processo de inclusão.

Visto como uma realidade e como um desafio no campo educacional, este estudo procura analisar como ocorre o processo de inclusão de um aluno com hemiparesia em um curso técnico profissionalizante de uma escola pública da cidade de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro.

O estudo procurou analisar a proposta de inclusão do projeto pedagógico da escola envolvida na pesquisa; a descrição do perfil do aluno com hemiparesia; o relatório do profissional envolvido no processo de inclusão em que este aluno está inserido; a descrição de como ocorre todo o processo de aprendizagem deste aluno na sala de aula; e a investigação de como o docente trabalha com este aluno na sala de aula.

Diante desta perspectiva, os estudos realizados nesta área favorecem a reflexão sobre como entender a prática da inclusão e abrem caminho para um novo paradigma que envolve a educação para pessoas com necessidades especiais, mostrando que estas pessoas têm direito a uma educação digna e de boa qualidade em toda esfera de ensino.

UM POUCO DA HISTÓRIA E POLÍTICA DA INCLUSÃO NO BRASIL

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início no Brasil na década de 1850. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, por meio do Decreto Imperial n. 1.428, D. Pedro II fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto n. 1.320, a escola passou a chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem a Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Foi ainda D. Pedro II que, por meio da Lei n. 839, de 26 de setembro de 1857 (três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant), fundou o Imperial Instituto dos Surdos e Mudos, também no Rio de Janeiro. Em 1957, ou seja, cem anos após sua fundação pela Lei n. 3.198, passou a chama-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

No começo do século XX, alguns trabalhos científicos e técnicos foram publicados, o que demonstra o interesse da sociedade para com a educação dos portadores de necessidades especiais. Como exemplo, cabe destacar a monografia intitulada “Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”, apresentada em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, pelo Dr. Carlos Eiras (MAZZOTTA, 2005).

Por volta de 1915 foram publicados três outros importantes trabalhos sobre a educação de deficientes mentais: “A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil”, de autoria do professor Clementino Quaglio, de São Paulo; “Tratamento e Educação das Crianças Anormais de Inteligência” e “A Educação da Infância das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina”, ambos de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro (CAPE, s/d). Em 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais.

Além desses, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam alunos com outras deficiências. A Sociedade Pestalozzi de São Paulo, fundada em 15 de setembro de 1952, caracterizava-se como uma entidade particular, sem fins lucrativos, de utilidade pública federal, estadual e municipal. Mediante um convênio firmado entre a Sociedade Pestalozzi de São Paulo e o Serviço Social de Menores, atual Fundação Casa, entrou em funcionamento a escola, no dia 3 de janeiro de 1953, atendendo 30 alunos excepcionais “menos dotados”. Estes alunos, todos do sexo masculino, tinham entre 7 e 14 anos e demonstravam possibilidades de aprendizado. Por não haver qualquer curso de formação de professores com especialização no ensino de deficientes mentais, a Sociedade Pestalozzi organizou o seu primeiro Curso Intensivo de Especialização de Professores, anualmente realizado até 1959.

A ideia de inclusão na história da vida humana pode ser apresentada em quatro vertentes distintas. A primeira, de acordo com Faccion (2005), aponta uma fase da exclusão, na qual as pessoas com deficiências eram abandonadas e até sacrificadas, sendo vistas como indignas da educação escolar. A segunda é a fase da segregação, que teve seu início no século XX com o atendimento às pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em grandes instituições separadas das regulares, oferecendo programas próprios, além de técnicos e especialistas na área. A terceira fase é da integração, com início no final da década de 1960, a qual proporcionou uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, as

crianças com deficiência passaram a ser aceitas nas escolas regulares, estando estas presentes na sala de aula comum ou em ambientes o menos restritivo possível. Dessa maneira, os alunos eram integrados à classe regular, adaptando-se conforme a estrutura do sistema escolar. E, por fim, a quarta fase, no início da década de 1980, intensificou a atenção à necessidade de educar os alunos com deficiências no ensino regular, procurando, por intermédio educacional, promover o crescimento humano ao desenvolver capacidades, habilidades e diferentes possibilidades para a conquista de sua autonomia.

Nesse mesmo período da história, os movimentos em favor da inclusão que surgiram a partir da luta pelos direitos humanos fundamentaram-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Com a força desta proposta, as pessoas com necessidades especiais passaram a ser consideradas em seus direitos e deveres, com vistas ao exercício de sua cidadania.

Depois de muitos tratados, declarações e leis, foi somente na década de 1990 que os princípios da Educação Inclusiva ganharam destaque no contexto da educação com dois eventos ocorridos: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), na Tailândia, e a Declaração de Salamanca (1994), na Espanha. Estes eventos contribuíram para a ampliação de discussões e pesquisas em busca de alternativas. A Declaração de Salamanca, por exemplo, é utilizada atualmente como um suporte pedagógico, pois apresenta linhas de ação que visam garantir a igualdade de oportunidades, contribuindo, assim, para a efetivação do processo inclusivo (GUEBERT, 2007).

A política educacional brasileira acompanha este processo, oferecendo subsídios para fundamentar a Educação Inclusiva em seu sistema, considerando os documentos internacionais como base para a sua implementação.

EXPECTATIVAS FUTURAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O atual sistema educacional brasileiro está diante do desafio de alcançar um nível de educação que possa abranger a diversidade da condição humana. Diante disso, a inclusão escolar vem denunciando o distanciamento entre o ideal, afirmado e garantido legalmente por uma educação de qualidade para todos. Entretanto, a inclusão no contexto escolar vem se afirmando na prática

mesmo com dificuldades, antes mesmo de a legislação entrar em vigor formalizando a proposta (VOIVODIC, 2004). A expectativa que procura alcançar é de que as lutas pelo ideal de inclusão permaneçam intensas, pois é muito longo o caminho entre a discussão e a prática. Porém, a educação inclusiva é movimentada pela ideia que se tem de um novo ciclo histórico na sociedade atual, que descreve valores que vão ao encontro dos direitos humanos, da igualdade de condições, das aceitações das diferenças individuais, da integração e da inclusão, com o objetivo de se construir uma sociedade inclusiva que possa traduzir um verdadeiro estado democrático (MARTINS, 2006).

O desafio docente na Educação Inclusiva

No espaço escolar, as perspectivas recaem na prática inclusiva em sala de aula, estando, portanto, nas mãos dos docentes o compromisso de se efetivar a Educação Inclusiva. Dessa maneira, além de os professores serem constantemente desafiados a responder às novas e crescentes expectativas que lhes são expostas, ficaram responsáveis pela implantação do modelo de inclusão. Entende-se, assim, que o trabalho do professor seja o fator principal para o sucesso da Educação Inclusiva.

São grandes as responsabilidades cometidas ao professor de ensino regular: esperando-se que utilize estratégias e desenvolva atividades de ensino individualizado junto da criança com NEE, mantenha um programa eficaz para o resto do grupo e colabore na integração social da classe. Sem a formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas das vezes a natureza de seus problemas e a implicação que tem no seu processo educativo, os professores do ensino regular no podem prestar o apoio adequado. (CORREIA, 1999, p. 20).

Considerando-se o trabalho pedagógico da inclusão de crianças com deficiência,

(...) a predisposição dos docentes frente à diversidade tem um papel decisivo na compreensão das diferenças individuais, em sua aceitação e respeito, criando, removendo ou intensificando os obstáculos já existentes. (CARVALHO, 2003, p. 59).

Entretanto, nem sempre estes profissionais são preparados para tal desafio.

Pode-se dizer que o desafio do docente na inclusão do aluno com necessidades especiais também está, muitas vezes, relacionado à sua formação inicial, que necessita ser atualizada frente às exigências da perspectiva da Educação Inclusiva. A sua experiência, no campo de sua atuação, muitas vezes não é o suficiente, fazendo-se necessária uma formação continuada e uma postura criativa frente às diversidades.

Schön (2000), partindo dos pressupostos epistemológicos e pedagógicos de autores como John Dewey, Lev Vygotsky, Jean Piaget, entre outros, e contrariando a forma de ensinar proveniente de uma construção científica utilizada pelos docentes como algo absoluto, propõe uma prática que defende a valorização do saber do aluno, auxiliando-o a unir seus conhecimentos aos conhecimentos sistematizados na escola. Este tipo de ensino foi chamado de reflexão na ação (FACCION, 2005).

Dessa maneira, pode-se dizer que a Educação Inclusiva requer docentes que deem conta das singularidades presentes em uma sala de aula e desenvolvam a prática da reflexão na ação. Assim, diante dos desafios da inclusão, os docentes evoluem na sua ação de fazer acontecer o ensino-aprendizagem na sala de aula, pois a presença de alunos com necessidades especiais pode provocar, entre os docentes, mudanças metodológicas e de organização (CARVALHO, 2003).

Processo de inclusão de um aluno com Hemiparesia

Para que se possa desenvolver um trabalho pedagógico a fim de incluir um aluno com Hemiparesia, é preciso considerar suas características específicas.

A Hemiparesia é a paralisia parcial de um lado do corpo, geralmente causada por lesões da área corticospinal, na qual estão as células nervosas que levam os comandos motores do cérebro para a medula espinhal, ou seja, é a área responsável pelos movimentos dos músculos e dos membros de um corpo. A Hemiparesia também pode ocorrer em casos de complicação no parto, que, embora não cause *déficit* no aspecto cognitivo da criança, pode comprometer seu crescimento.

O Decreto n. 3.298 da legislação brasileira, de 1999, apresenta os conceitos sobre deficiência e esclarece possíveis dúvidas:

Art. 4º:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 1999, s/p).

Lopes; Mendes e Farias (2005) esclarecem que a deficiência física possui diversas causas, podendo aparecer sob formas distintas, como: distrofia muscular, epilepsia, paralisia cerebral, má formação congênita, entre outras.

A PESQUISA

As etapas definidas para este estudo buscaram na metodologia de abordagem qualitativa as técnicas de análise documental, observação direta e entrevista como fontes de evidências para coletas de dados em conformidade com os objetivos específicos da pesquisa. De acordo com os dados, no contexto de uma escola da rede pública de ensino profissionalizante (FAETEC), na cidade de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, a Educação Especial está prevista como modalidade da educação escolar no Regimento Norteador das Unidades Escolares da Educação Básica/Técnica de Rede FAETEC.

O documento determina que a Educação Especial seja oferecida nas escolas regulares de ensino, na perspectiva de Educação Inclusiva, e deve considerar as especificidades dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, a Educação Especial deve ser fundamentada na concepção dos direitos humanos e pautada pelos princípios éticos, políticos, estéticos e de equidade. Quanto à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, a partir de 2003 a FAETEC implementou o Programa de Inclusão na Educação, com a função de fornecer e incluir a diversidade humana nas dimensões física, política, cultural e social, na perspectiva das práticas educativas desenvolvidas em suas Unidades Escolares.

Por conta de fatores internos, em 2007 foi elaborada uma nova proposta de trabalho, incluindo a Divisão de Inclusão, tendo como principal objetivo atender todos os segmentos da rede (formação inicial e continuada, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Técnico e Ensino Superior). Ainda no que se refere aos alunos com necessidades especiais, existe na rede FAETEC um Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional (CAEP), no qual há a inclusão de um aluno com Hemiparesia.

A análise documental facilitou a coleta de dados para descrever a proposta de inclusão no Projeto Político Pedagógico da escola e o perfil do aluno com Hemiparesia. As observações realizadas buscaram descrever e investigar o ambiente de aprendizagem e os procedimentos de inclusão na sala de aula. As entrevistas foram realizadas com as pessoas envolvidas diretamente com o processo inclusivo, como a professora do SRM (Sala de Recursos Multifuncionais) e o professor responsável pela pesquisa, a fim de relatar a concepção dos profissionais envolvidos com a inclusão do aluno com Hemiparesia e investigar a formação deles.

Os Resultados

Conforme os objetivos estabelecidos no projeto e de acordo com os dados obtidos durante o trabalho de pesquisa, a análise foi concomitante à coleta dos dados e aparece de acordo com as seguintes categorias: a proposta de inclusão no Projeto Político Pedagógico, a atuação do professor no processo de educação inclusiva e a compreensão dos profissionais envolvidos na inclusão.

O Projeto Político Pedagógico na proposta de inclusão

De acordo com as unidades de ensino da rede FAETEC-RJ, os Projetos Políticos Pedagógicos devem incluir os princípios da Educação Especial, garantindo atendimento em sua peculiaridade, adaptação de currículo e avaliação diferenciada aos educandos com necessidades educacionais especiais, quando necessário. A Educação Especial será oferecida em todos os níveis, etapas, modalidade de ensino aos educandos com necessidades educacionais especiais para a inclusão escolar e em condições específicas, em atendimento educacional especial. O programa de

inclusão é responsável por mediar a Educação Inclusiva, orientando as práticas educativas sobre promoção, acesso e permanência de educandos com necessidades especiais e pertencentes a grupos étnico-raciais historicamente discriminados.

A fim de dar apoio e assessoria ao programa de inclusão, caberá a FAETEC criar e manter, quando necessário, salas de recursos multifuncionais nas unidades de ensino com profissionais especializados, que realizarão a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos para o atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em parceria com escolas de Educação Especial, caberá ao programa de inclusão disponibilizar cursos de formação continuada para os profissionais da rede FAETEC, ministrados por Especialistas em Educação Especial.

As escolas da Educação Especial se destinam a educandos que, em função de suas especificidades, necessitam de atenção individualizada, recursos, apoio intenso; assim, para atender estes alunos, as adaptações curriculares são tão significativas, que a escola regular não consegue provê-las. Dessa maneira, as escolas de Educação Especial terão uma organização didático-pedagógica própria, prevendo critérios de ingresso, permanência e terminalidade específica.

Nas Escolas Especiais da rede, os alunos que atingirem os 21 anos de idade ingressarão em turma específica para a terminalidade, seguindo o seguinte critério: no primeiro ano, três dias de aulas por semana; no segundo ano, dois dias de aulas por semana; e no terceiro, um dia de aula por semana. Aos 30 anos de idade, o aluno deverá ser desligado, considerando-se que atingiu os objetivos propostos pela escola. Neste caso, será fornecido ao aluno um histórico escolar, no qual constam as competências por ele adquiridas, bem como um encaminhamento para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou para a Educação Profissional.

A partir dos dados coletados por meio de análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola analisada no estudo, constatou-se a intencionalidade da promoção de uma educação que seja igualitária, democrática e não discriminatória. Já a análise desses dados a partir das evidências levantadas no campo do estudo mediante as observações vem demonstrar um

afastamento entre a intencionalidade de uma educação que seja inclusiva e as articulações das propostas desenvolvidas na sala de aula.

Dessa maneira, pode-se dizer que o ideal de escola inclusiva ainda está longe da realidade esperada.

Estruturas e concepções do passado não devem ser ignoradas ou desprezadas, mas tão pouco deve subsistir de modo viscoso a ponto de impedir o surgimento de novos temas, novas propostas e recursos de ação. Não ficar preso ao passado, mas incorporá-lo na construção do novo, é buscar sólidas alternativas para melhores propostas. (MAZZOTTA, 1989, s/p).

O processo de Ensino Inclusivo e a atuação do professor

Durante as observações no contexto de sala de aula foi possível verificar dificuldades e bloqueio no processo de ensino-aprendizagem na inclusão do aluno com Hemiparesia. Tal realidade foi confirmada perante a estrutura organizacional; o planejamento; os planos de aula; o próprio currículo, que visava a um objetivo comum a todos os alunos; a metodologia de ensino, que tinha como finalidade atender o cumprimento dos conteúdos com prazo determinado; a disposição física da sala de aula, com carteiras enfileiradas; os materiais didáticos iguais para todos (inclusive para o aluno com Hemiparesia); e atividades pedagógicas executadas com tempos definidos.

Com relação ao professor, foi possível perceber seu esforço para dar uma atenção inclusiva ao aluno com Hemiparesia, porém, as dificuldades com as quais se depara este profissional dificultam a efetivação do processo. De acordo com o professor, as maiores dificuldades são: falta de um currículo adaptado, material de apoio, livros e profissionais qualificados para dar suporte nesse processo de inclusão deste aluno no ensino profissionalizante.

Sendo assim, não há como se programar processos de inclusão que visem oferecer, de fato, uma educação de qualidade, sem efetivos serviços de apoio ao trabalho do professor efetuado na escola regular. (VOIVODIC, 2004, p. 147).

Pode-se dizer, portanto, que todas as responsabilidades do desenvolvimento educacional do aluno com Hemiparesia recaem

sobre o professor, que busca com competência caminhos que possam responder às necessidades educativas desse aluno.

Concepções dos profissionais envolvidos

De acordo com a entrevista realizada com a professora do SRM envolvida na inclusão do aluno com Hemiparesia, a diversidade em sala de aula pode contribuir para a interação que esta convivência venha a proporcionar. Um fator que ela destacou como relevante foi a grade curricular proposta nos cursos técnicos, a qual integra os alunos matriculados nas modalidades concomitantes. Segundo a professora, esta grade tem carga de até 22 disciplinas, as quais são cursadas ao mesmo tempo e apresentam base comum de um curso de Ensino Médio e as disciplinas específicas referentes ao Ensino Técnico. Para um aluno com necessidades especiais educacionais, no entanto, este fator pode ser um entrave, pois normalmente eles necessitam de um tempo maior para a assimilação dos conteúdos. Diante disso, há a necessidade de uma interação entre o professor da sala regular com o professor do AEE, para que juntos possam trabalhar estratégias de aprendizagem, uma vez que alguns alunos com necessidades especiais educacionais aprendem em tempo e ritmos diferentes dos demais.

Desta maneira, espera-se que as escolas adotem currículos flexíveis que venham possibilitar modificações e adequações quanto ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais. Tais mudanças devem estar em consonância com os princípios definidos no Projeto Político Pedagógico da escola, contribuindo para um ensino de qualidade para todos os alunos.

O regimento da FAETEC prevê que as avaliações dos alunos com necessidade especiais devem ser realizadas de forma processual, levando em consideração seu desenvolvimento biopsicossocial, suas características individuais, seu interesse e suas respostas pedagógicas. Se necessário, devem ser disponibilizados recursos e equipamentos que facilitem as realizações das avaliações.

Outro fator destacado pela professora diz respeito à acessibilidade arquitetônica, que também pode ser uma forma impeditiva à plena participação dos alunos com necessidades especiais nos diversos ambientes da escola, tais como ausência de rampas,

porta com medidas diferenciadas daquelas determinadas pelas normas técnicas, laboratórios de informática sem recursos específicos, entre outros fatores. Dessa maneira, é preciso dotar as escolas de ambientes acessíveis, a fim de minimizar os obstáculos ao pleno desenvolvimento do aluno no ambiente escolar.

Diante das dificuldades encontradas pela professora envolvida na inclusão do aluno com Hemiparesia, a coordenação pedagógica da escola tem se colocado à sua disposição, porém, numa postura que, de certo modo, isenta a escola do compromisso com o desenvolvimento da prática pedagógica.

Os fatos levantados nas observações comparados aos relatos dos professores sobre a falta de apoio da escola diante das dificuldades sustentam a ideia de que o apoio proporcionado pela escola é insuficiente para que o aluno possa ter uma inclusão bem-sucedida.

Na visão de inclusão dos profissionais envolvidos com o aluno com Hemiparesia tem que ser admitida a ideia de que o processo de inclusão compreende uma mudança não só estrutural, mas também conceitual. É de suma importância que os profissionais de educação conheçam as implicações do processo educacional inclusivo, para que de fato possam viabilizar uma concepção inclusiva que, em um contexto democrático, transforme a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em função da complexidade do tema envolvido nesta pesquisa, seu estudo não se esgota aqui. Neste contexto de análise do processo de inclusão, acredita-se que apenas foi concluída uma pequena etapa na busca de respostas, sendo possível ainda levantar várias hipóteses que merecem maior aprofundamento. Diante desta perspectiva, alguns pontos devem ser levados em consideração a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, assim como outros a serem abordados em estudos posteriores: necessidade de ressignificação da prática e da intencionalidade da escola; comprometimento relacionado à Hemiparesia para fins educacionais; pesquisa de métodos de ensino compatíveis com o desenvolvimento cognitivo de alunos com Hemiparesia.

Assim, conforme foi descrito no referencial teórico e comprovado a partir da investigação

realizada, o elemento essencial para o sucesso ou não da inclusão é o professor, o que, segundo Schön (2000), explica a necessidade da dialética entre teoria e prática, tão importante diante dos imprevistos apresentados no dia a dia de uma sala de aula inclusiva.

Com base em toda a teoria evidenciada, foi possível responder aos objetivos designados no início da pesquisa, permitindo, assim, a compreensão de que, dentro de um contexto maior, o processo de inclusão tenta acompanhar as posturas internacionais por meio de leis que postulam determinadas ações, mas cuja implementação é complexa, e busca um planejamento e uma avaliação contínuos bem como profissionais que acreditem que possa existir uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BEYER, O. H. **Inclusão e Avaliação na Escola:** de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Senado, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 maio 2008.

_____. Decreto n. 1.320 de 24 de janeiro de 1891. In: **Coleção de Leis do Brasil**, v. 3, 31 jan. 1891. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=50035&norma=65822>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. Decreto n. 1.428, de 12 de setembro de 1854. In: **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Diário Oficial da União**, Ministério da Justiça, Brasília, DF, 21 dez. 1999. p. 10. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. Lei n. 3.198, de 6 de julho de 1957. **Diário Oficial da União**, 8 jul. 1957. p. 17.077. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3198-6-julho-1957-354795-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Evolução de Educação Especial no Brasil**. Dados do Censo Escolar, MEC/INEP: 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

CAPE – Centro de Apoio Pedagógico Especializado. **República**: século XX. [s/d]. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Brasil/impressao/brasil_republica_XXImp.asp>. Acesso em: 12 jun. 2014.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para Aprendizagem**. Educação Inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

CORREIA, L. de M. **Alunos Com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Educação especial, v. 1).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Salamanca, Espanha, 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2008.

FACCION, J. R. **Inclusão Escolar e as suas Implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão: uma realidade em discussão**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

LOPES, K. R.; MENDES R. P.; FARIA, V. L. B.(ORGS). **Programa de Formação Inicial para Professores na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2005. (Coleção Pró Infantil)

MANTOAN, M. T. E. Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais. In: _____. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

MARTINS, L. A. R. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAZZOTTA, M. J. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. **Evolução da Educação Especial e as Tendências de Formação dos Professores de Excepcionais no Estado de São Paulo**. 1989. 416 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1989.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Legislação Específica/Documentos Internacionais**. [s/d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863>. Acesso em: 12 jun. 2014.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis: Vozes, 2004.