

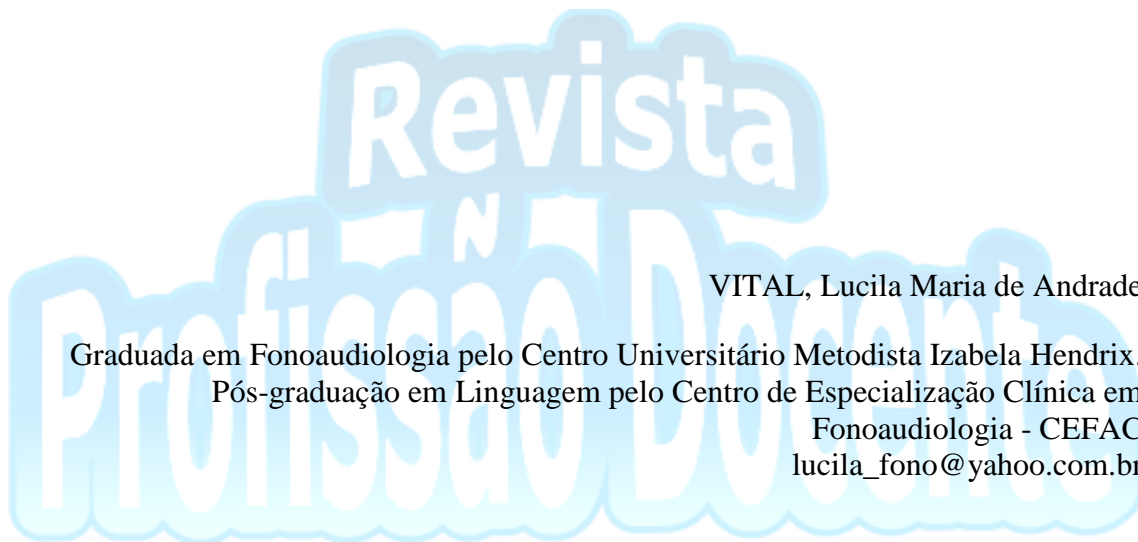


Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente
UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919
www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



**INCLUSÃO SOCIAL NAS ESCOLAS REGULARES: PRINCIPAIS
DIFICULDADES ENFRENTADAS PELA EQUIPE ESCOLAR**

**SOCIAL INCLUSION IN REGULARY SCHOOLS: MAIN HARDSHIP FACED
BY THE SCHOOL TEAM**



VITAL, Lucila Maria de Andrade

Graduada em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix.
Pós-graduação em Linguagem pelo Centro de Especialização Clínica em
Fonoaudiologia - CEFAC
lucila_fono@yahoo.com.br

PIRES, Melina Dutra Esteves

Graduada em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix,
Pós-graduação em Linguagem pelo Centro de Especialização Clínica em
Fonoaudiologia - CEFAC
melina_pires@ig.com.br

ALVES, Luciana Mendonça

Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG.
Docente no Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix.
M.G., Brasil.
lumendonca@terra.com.br



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente
UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0819
www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



RESUMO

Objetivo: verificar como acontecem as práticas de inclusão no sistema de ensino fundamental em escolas regulares públicas e particulares. **Métodos:** pesquisa quali-quantitativa de corte transversal descritivo, com a participação de 137 profissionais da educação do ensino fundamental, de 10 escolas públicas e 10 escolas particulares de Minas Gerais. As informações concernentes à inclusão foram colhidas por meio de um questionário contendo 12 questões objetivas e dissertativas. **Resultados:** Nas 20 escolas pesquisadas, as maiores dificuldades encontradas no processo de inclusão, foram profissionais não capacitados, ambiente escolar inadequado, a carência de recursos metodológicos e projetos específicos para a assistência aos alunos deficientes. **Conclusão:** apesar de as instituições serem inclusivas, percebe-se um quadro deficiente de profissionais especializados que poderiam auxiliar os professores e pedagogos no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiente. Educação.

ABSTRACT

Objective: to verify how inclusion practices are made in elementary school, both in public and private schooling. **Methods:** quality and quantity research of descriptive transversal cut, with the participation of 137 professionals, from the elementary education system, who work for 10 public schools and 10 private schools in the Minas Gerais State, in Brazil. The data concerning inclusion was retrieved through a questionnaire which contained 12 objective essay questions. **Results:** Out of the 20 schools researched, the biggest hardship faced was the lack of professional background, not to mention improper school environment and lack of methodological resources and specific projects to assist disabled students. **Conclusion:** although the institutions are inclusive, it is possible to notice a low number of specialized professionals who can assist teachers in the learning process.

Key Words: Inclusion. Disabled. Education.

INTRODUÇÃO

Nos últimos sete anos, o Brasil dobrou o número de alunos com necessidades especiais em sala de aula no ensino fundamental. Esses avanços, no entanto, não aconteceram em todas as redes e ainda são insuficientes para garantir o direito de todos os alunos com alguma deficiência a uma educação de qualidade no ensino fundamental (ANTÔNIO, 2009).

De acordo com Enumo (2005), a integração dos portadores de deficiência tem sido a proposta norteadora e dominante na Educação Especial e na Educação em geral, sendo direcionados programas e políticas educacionais e de reabilitação em vários países, incluindo-se o Brasil.

Em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, surgiu a Conferência Mundial de Educação Especial, com objetivo de tratar das questões da inclusão social, principalmente na Educação. Todas as crianças têm direito a educação. As crianças especiais devem ser inseridas na escola regular e deve existir um sistema pedagógico que atenda suas necessidades; as escolas regulares que realizam a inclusão ajudam a diminuir a discriminação e a construir uma educação para todos (MACIEL, 2000).

O direito à escolarização, independentemente das condições físicas, emocionais e intelectuais, é garantido, no Brasil, pelo Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 2003) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1999). Em 1988, a Constituição Federal instituiu que todos têm o direito à educação e ao acesso à escola, sendo dever do Estado garantir o ensino, em todos os seus níveis, independente da raça, origem, cor, idade e deficiência (RAMOS; ALVES, 2008; SILVEIRA; NEVES, 2006).

Tessaro; Wariconda; Bolonheis; Rosa (2005), a partir de um estudo feito pela Universidade de Maringá com alunos de escolas públicas regulares do ensino fundamental sobre a opinião destes frente ao processo de inclusão social, revelaram que a discriminação aos alunos deficientes, a falta de preparo dos professores, a falta de infra-estrutura das escolas, e a ausência de metodologia adequada para cada tipo de deficiência, são os maiores dificultadores para a inclusão no âmbito escolar.

Um estudo realizado em Vitória, ES, teve, como objetivo, descrever e analisar a interação social entre alunos da 1ª série do Ensino Fundamental com os deficientes

mentais e seus colegas. Concluiu-se que os alunos com deficiência mental são menos aceitos e são mais rejeitados do que seus colegas, apresentando, assim, maior dificuldade em manter contatos sociais (BATISTA; ENUMO, 2004).

Kafrouni; Pan (2001) conduziram, num período de 03 meses, estudos de caso em 9 escolas públicas de Curitiba, por meio de questionários, entrevistas, reuniões e observações em sala de aula e extra classe. Concluiu-se que a implementação da inclusão requer o preparo das escolas e dos profissionais da educação para esta nova realidade.

A atuação fonoaudiológica na Educação Inclusiva é algo recente e ainda pouco explorado, mas que vem sendo estudada nos meios acadêmicos e científicos paulatinamente (SILVA, 2007).

Ramos; Alves (2008) conduziram um estudo em escolas regulares e especiais de Belo Horizonte e constataram que, no ambiente escolar, há uma grande frequência de patologias que afetam a comunicação, como Síndromes, deficiência mental, auditiva e múltipla. Além disso, as autoras afirmam que há uma defasagem de profissionais especializados para auxiliar a equipe escolar na educação inclusiva.

Devido à maior frequência de inclusão nas escolas regulares, associada às dificuldades dos profissionais de educação frente a esse processo, optou-se por desenvolver um estudo sobre esse assunto. Existem poucas referências na literatura que mostram, com clareza, as dificuldades específicas dos professores no processo de inclusão no território mineiro.

O levantamento das dificuldades dos educadores diante da inclusão poderá, posteriormente, estabelecer novas estratégias de capacitação da equipe escolar.

Desta forma, o objetivo desse estudo foi o de verificar como acontecem as práticas de inclusão no sistema de ensino fundamental nas escolas regulares públicas e particulares de Belo Horizonte e Araxá - MG.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente
UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0819
www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa de corte transversal descritivo, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFAC, de acordo com o parecer nº 033/09.

O estudo foi realizado com profissionais da educação (professores, pedagogos e supervisores) do ensino fundamental, em 10 escolas públicas e 10 escolas particulares das cidades de Araxá/ MG e Belo Horizonte/ MG, tendo participado, ao todo, 20 escolas nas duas cidades pesquisadas.

Foi aplicado um questionário, contendo perguntas objetivas, com os seguintes temas: ocorrência da inclusão, forma de atendimento às crianças inclusas, acessibilidade ao ambiente escolar, principais patologias aceitas e quais as mais difíceis de lidar, existência de projeto específico de inclusão para atender os alunos, preconceito entre os não deficientes e os inclusos, se o ambiente de aprendizagem é favorecedor, existência de recursos audiovisuais, conhecimento dos profissionais de educação sobre o conceito deficiência (etiologia, características, tipos), existência de profissionais especializados, contato entre as escolas e os profissionais da saúde, existência de atividades diferenciadas e acompanhamento pedagógico.

O questionário foi semi-aberto, contendo 10 questões objetivas e 02 dissertativas, elaborado pelas próprias pesquisadoras.

Todos os profissionais da educação das escolas pesquisadas responderam ao questionário, com exceção daqueles que não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Os resultados dos questionários foram analisados por meio de estatística descritiva com base no cálculo do número e porcentagem das variáveis estudadas.

RESULTADOS

A pesquisa foi realizada em 10 escolas públicas e 10 particulares das cidades de Belo Horizonte e Araxá. Foram coletados 31 questionários nas escolas públicas e 38 nas particulares de Araxá. Em Belo Horizonte, 36 questionários respondidos na rede pública e 32 na particular.

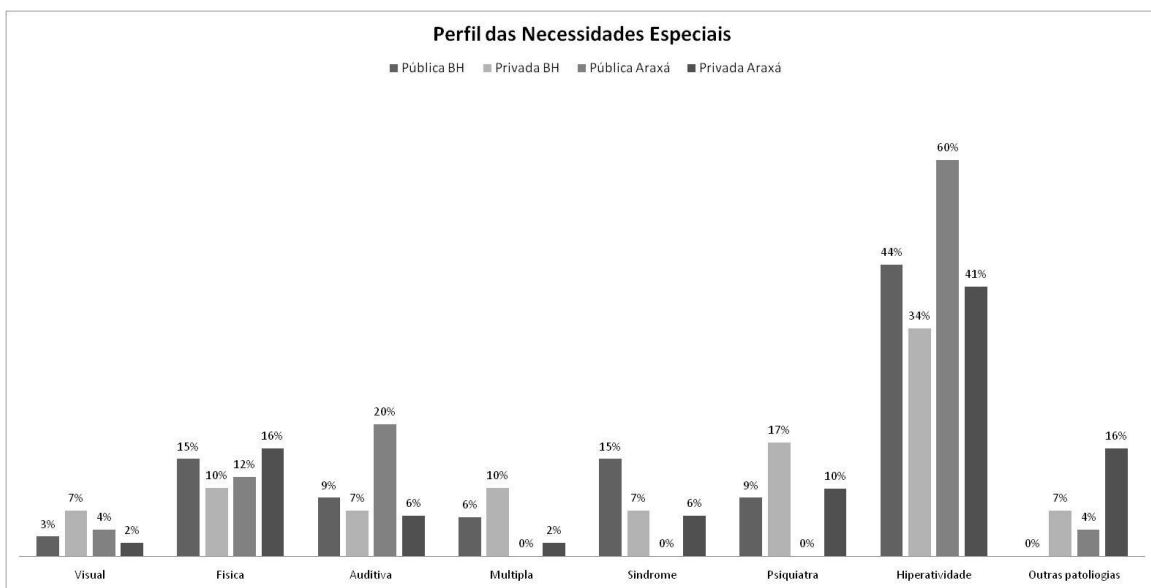


Gráfico 1 – Perfil dos alunos deficientes

Conforme ilustrado pelo gráfico 1, podemos perceber que o perfil dos alunos especiais mais encontrado nas escolas públicas e particulares foi o da hiperatividade. Vimos que 44% dos alunos da rede pública de Belo Horizonte e 34% da rede particular eram hiperativos; e que, em Araxá, 60% dos alunos da rede pública eram hiperativos e 41% da rede particular.

As outras patologias mais encontradas foram 15% de Síndromes e Deficiência Física na rede pública, e 17% de casos psiquiátricos na rede particular de Belo Horizonte; 20% de deficientes auditivos na rede pública e 16% de deficientes físicos na rede particular de Araxá.

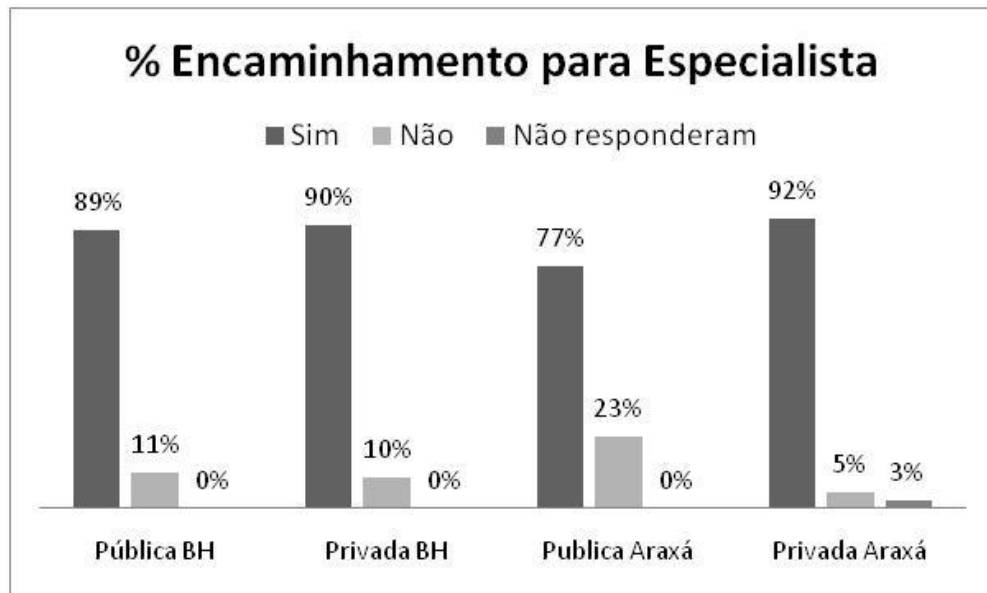


Gráfico 2 – Encaminhamento dos alunos para atendimento extra – escolar

Verificamos 89% de encaminhamento dos alunos especiais para atendimento extra – escolar nas escolas públicas e 90% nas escolas particulares de Belo Horizonte. Em Araxá encontramos 77% de encaminhamento no setor público e 92% no privado. (Gráfico 2).



Gráfico 3 – Presença de profissionais especializados no ambiente escolar

Conforme ilustrado pelo gráfico 3, obtivemos resultados diferentes para Belo Horizonte e Araxá, sendo que, na primeira, vimos que 14% das escolas públicas possuem algum profissional especializado para auxiliar no processo de inclusão e 55% nas escolas privadas. Já, em Araxá, 41% do setor público possuem profissionais especializados e 23% nas escolas privadas.

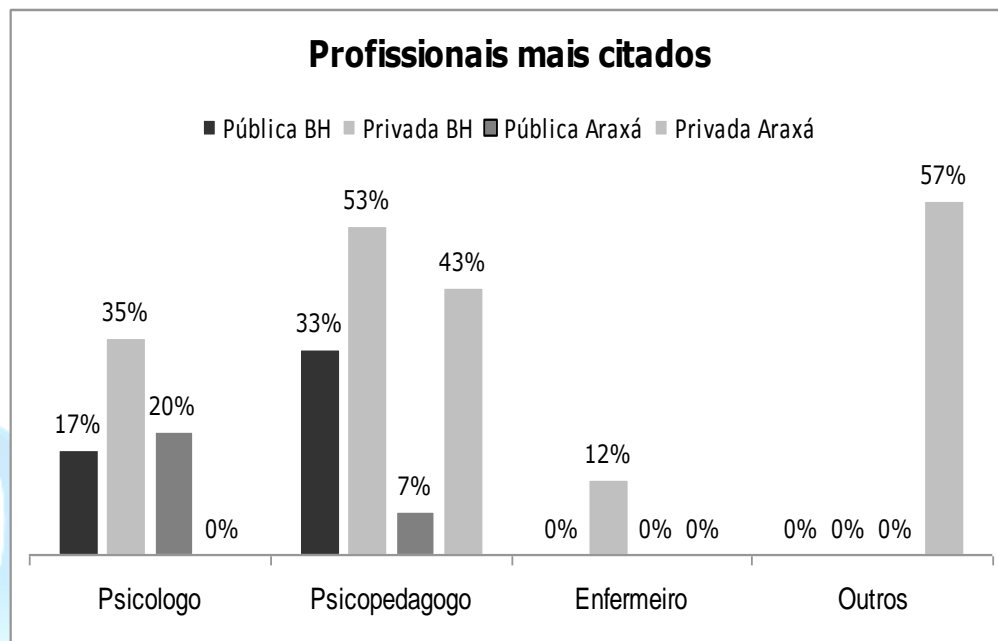


Gráfico 4 – Tipos de profissionais especializados encontrados nas escolas

Verificamos o número de psicopedagogos dentro das escolas privadas de Belo Horizonte, 53%, e em Araxá, 43%. Já nas escolas públicas, encontramos um alto índice de professores especializados em inclusão, 50% em Belo Horizonte, e 73% em Araxá. O gráfico 4 demonstra estes dados.

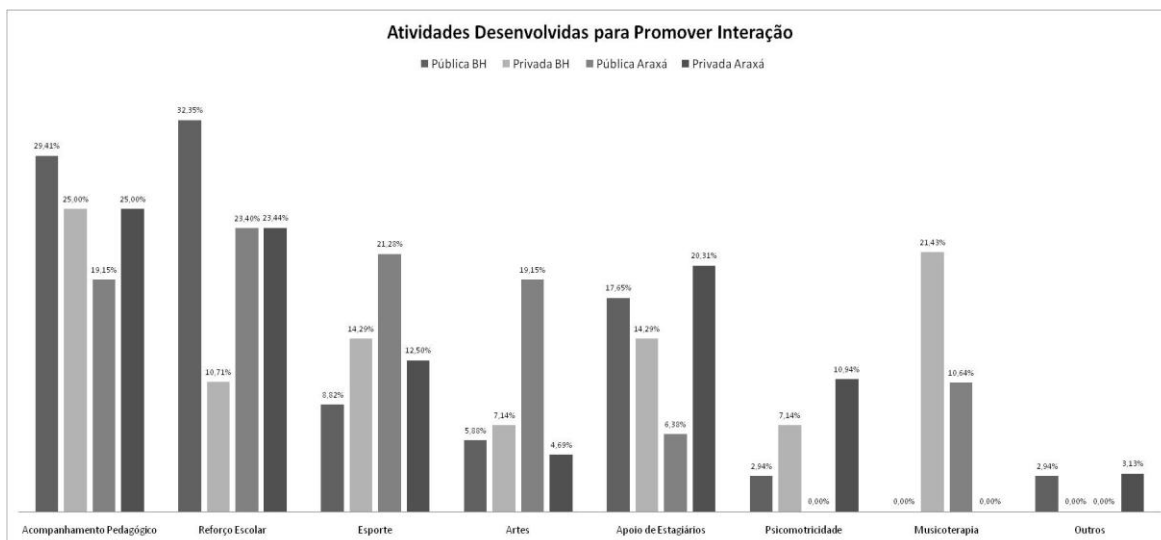


Gráfico 5 – Existência de atividades efetuadas com os deficientes nas escolas

Percebemos que as atividades diferenciadas para os alunos deficientes são mais exercidas pelas escolas privadas, sendo 71% em Belo Horizonte e 86% em Araxá. Nas escolas públicas encontramos 42% em Belo Horizonte e 77% em Araxá. (Gráfico 5).

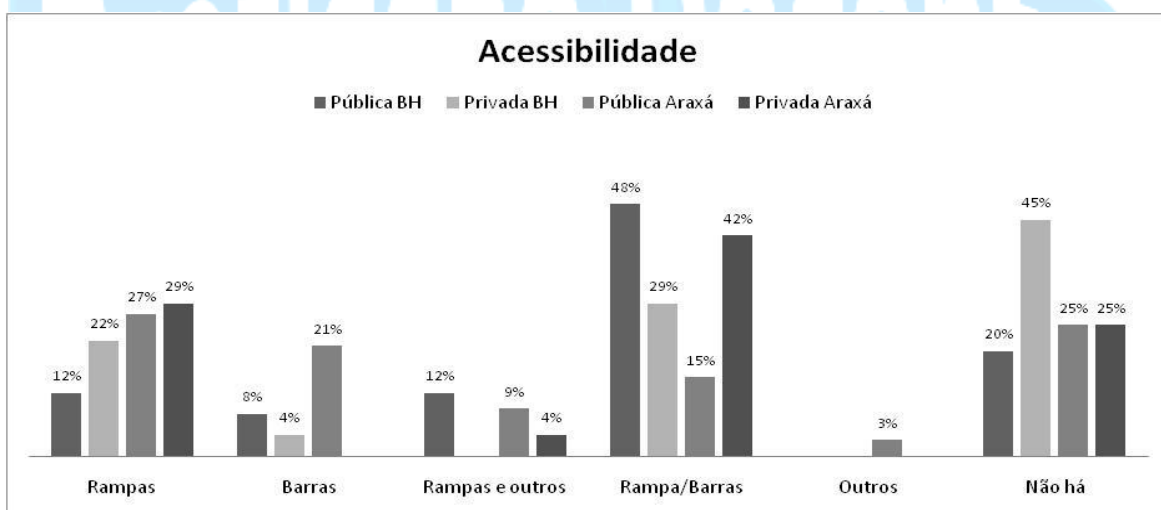


Gráfico 6 – A acessibilidade nas instituições

Conforme ilustrado pelo gráfico 6, observamos que a acessibilidade se limita a rampas e/ou barras. Em Belo Horizonte, 25% não possuem facilidade de acesso para os deficientes e 27% possuem rampas em suas escolas públicas. Nas escolas privadas,

29% possuem rampas. Em Araxá, 15% possuem rampas e ou barras em suas escolas públicas; nas privadas, 25% não possuem nada como facilidade de acesso e 42% possuem rampas e ou barras.

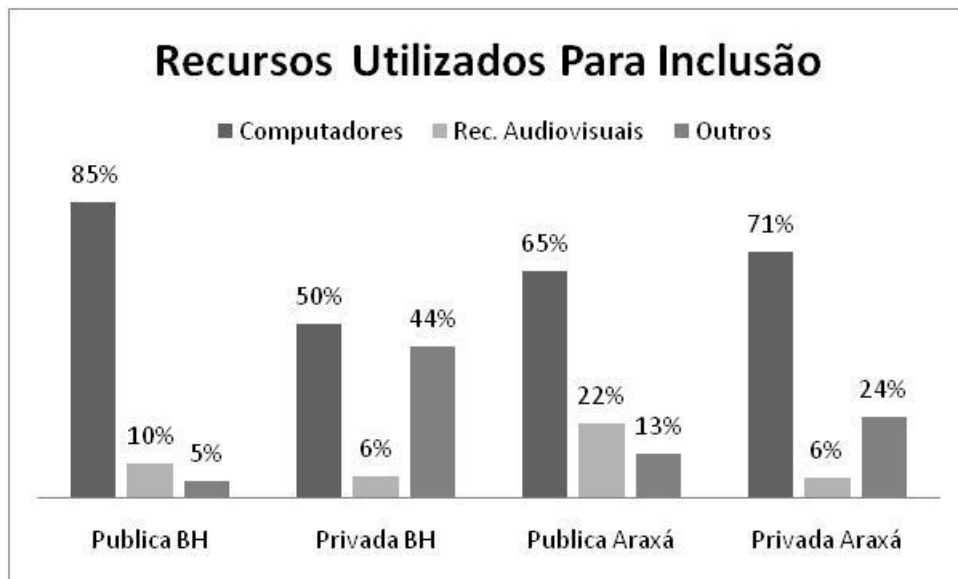


Gráfico 7 – Recursos favorecedores ao processo de acessibilidade dos alunos

Detectamos que todas as escolas públicas e particulares das regiões estudadas possuem, como recursos favorecedores à inclusão, os computadores, sendo, em Belo Horizonte, 85% e 50% para as públicas e particulares, respectivamente, e Araxá 65% e 71% para as públicas e particulares, nessa ordem (gráfico 7).

DISCUSSÃO

O percentual de instituições inclusiva

Na comparação destas informações, podemos perceber que, atualmente, o índice de inclusão em escolas públicas é maior que nas escolas privadas, e que as instituições pesquisadas de Araxá mostraram-se, de acordo com a presente pesquisa, mais inclusivas que as de Belo Horizonte. No entanto, este indicador nos revela que as instituições aceitam alunos com algum tipo de deficiência, não demonstrando se realmente se adequaram para recebê-los. Da mesma maneira que encontramos nos estudos analisados, a inclusão não acontece em todas as escolas, e ainda é insuficiente para

garantir o direito de todos os alunos com alguma deficiência, a uma educação de qualidade no ensino fundamental.

Esses dados contrapõem-se com a nossa realidade, pois o número de alunos deficientes em escolas regulares tem aumentado, anualmente, 28,1% (ALVES; CASTRO; REZENDE, 2008).

Perfil dos alunos deficientes

Quando pedido para identificar o perfil dos alunos com necessidades especiais, verificou-se um grande número de hiperativos, tanto em escolas públicas e particulares de Belo Horizonte e quanto nas de Araxá, seguido de síndromes, deficiências auditiva, física, múltipla, visual, mental, entre outras.

Essa diversidade de patologias mostra-nos que o processo de inclusão é mais complexo do que podemos imaginar, exigindo dos professores um conhecimento sobre várias deficiências e uma adequação do conteúdo de forma diferenciada para os alunos especiais.

Encaminhamento dos alunos para acompanhamento terapêutico extra-escolar

Com este indicador, observamos que as redes privadas, juntamente com as famílias, possuem maiores recursos para encaminhar seus alunos a especialistas. A rede privada, para as escolas pesquisadas de Araxá, novamente mostra-se mais eficiente neste item, sendo seguida pela rede pública da mesma região. Verificamos o quanto é importante que as escolas conheçam o trabalho dos profissionais especializados, para que os encaminhamentos sejam realizados com uma maior incidência e de forma adequada.

Contato entre a escola e os profissionais de saúde responsáveis pelo aluno deficiente

Observou-se que grande percentual das escolas não mantêm nenhum tipo de contato com os responsáveis pela saúde de seus alunos. Todas as instituições mostraram

índices muito baixos para esse indicador, no entanto, as redes públicas apresentaram uma maior interação.

Na maioria das vezes, esse contato ocorre de forma superficial e ineficiente devido à resistência dos profissionais de saúde que se mostram fechados para discussão. Dessa forma, percebe-se que todos os profissionais que se relacionam com os portadores de necessidades especiais necessitam, conforme já apontado por Melo; Ferreira (2009), em sua grade curricular, de um estudo mais amplo sobre os aspectos da inclusão escolar, para que possam colaborar, de maneira eficaz, neste processo.

Existência de profissionais especializados no ambiente escolar que atuam no processo de viabilização do processo de inclusão

Nesta questão, foi constatado que as instituições precisam analisar as suas necessidades, e verificar a possibilidade de se adequarem. Apesar de as instituições serem inclusivas, percebe-se um quadro deficiente de profissionais especializados, como fonoaudiólogos especializados em linguagem, que poderiam auxiliar os professores no processo de aprendizagem, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicólogos e demais profissionais ligados à saúde e educação. Sendo assim, o processo de inclusão torna-se difícil, provocando frustrações aos professores e familiares que criam expectativa de aprendizagem para seus filhos.

Mais uma vez, observa-se a falta de apoio do governo no cumprimento de suas leis, pois, é garantido, pela Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional (n.9394/96), o apoio especializado nas escolas regulares para atender as necessidades dos educandos especiais, o que não foi observado nas escolas pesquisadas. Sabemos que o processo educativo não é realizado apenas por professores e pedagogos, mas também por outros profissionais capacitados e envolvidos com a inclusão. Contudo, nota-se que o psicopedagogo é o profissional mais encontrado no ambiente escolar, sendo que existe uma carência de fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, já que, nos dados coletados, existe um grande número de hiperativos, deficientes auditivos, síndromes, deficiência múltipla.

A ausência desses profissionais decorre de diversos fatores, como falta de informação dos educadores sobre as suas atuações dentro do âmbito escolar, falta destes próprios profissionais em demonstrar as possibilidades de trabalho neste âmbito, ou até mesmo de formação específica na área, e até mesmo de políticas públicas que facilitem o acesso destes profissionais ao ambiente escolar. Tudo isso pode levar a uma lacuna no grau de conhecimento da real importância da colaboração da equipe multidisciplinar. Como o pedagogo e o psicopedagogo são profissionais que participam da equipe escolar há mais tempo, fica mais claro para os educadores visualizarem a importância desses profissionais (LEONARDO, 2008).

Percebe-se, então, uma carência de profissionais especializados na escola, principalmente do fonoaudiólogo, que é o profissional habilitado para prevenir os problemas da comunicação oral e escrita, voz e audição, além de poder participar da orientação e planejamento escolar. O fonoaudiólogo tem conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento normal da linguagem e pode auxiliar as crianças especiais em seu desenvolvimento global, inclusive na aprendizagem (ALVES; CASTRO; REZENDE, 2008).

Existência de atividades efetuadas com os deficientes como apoio ao desenvolvimento da aprendizagem

Os indicadores apresentam que um grande percentual das instituições oferecem algum tipo de atividade para facilitar o desenvolvimento e a interação de alunos com necessidades especiais. Percebemos que, também neste item, as escolas pesquisadas na cidade de Araxá apresentaram maior eficiência que as escolas de Belo Horizonte, mas a rede pública das duas regiões oferecem menor suporte para o processo de aprendizagem dos alunos.

Acessibilidade dessas crianças dentro da instituição

Destaca-se, neste item, que um percentual significativo de instituições não possuem meios que facilitem a acessibilidade de seus alunos. Notamos, ainda, que as

escolas pesquisadas da rede privada de Belo Horizonte são mais deficientes quando se trata de adequação para acessibilidade.

Já, em Araxá, a situação se inverte, e mesmo sendo alto o percentual de acessibilidade da rede privada, a rede pública mantém um percentual de 48% de instituições que não possuem nenhum dos acessos citados. A maioria das escolas públicas, ao se tornarem inclusivas, realizaram modificações apenas na infra-estrutura física, faltando capacitação dos professores e projetos específicos para atenderem a esses alunos. Além disso, muitas instituições não tinham realizado nem mesmo a adequação da estrutura física. A inclusão escolar não é apenas retirar pessoas especiais do ambiente excludente e inserí-las dentro da sala de aula, mas adequar todo o ambiente escolar, no que se refere aos recursos materiais e humanos (LEONARDO, 2008).

Recursos favorecedores ao processo de acessibilidade dos alunos

Verificou-se que um grande percentual de instituições públicas e privadas não possuem recursos como computadores, recursos audiovisuais e materiais em braile, para facilitar o desenvolvimento e a acessibilidade de seus alunos. O recurso mais comum dentro das instituições é o uso de computadores. Tem sido observado que os alunos deficientes aprendem mais em ambientes integrados onde lhes são proporcionados experiência e apoio educacionais adequados, do que quando estão em ambientes segregados. Acreditamos que o uso de recursos implicará em uma perspectiva inclusiva mais satisfatória.

Existência de cursos de capacitação que auxiliam os professores no processo de educação inclusiva, oferecidos pela rede pública ou diretoria da escola

Vemos que, atualmente, a preocupação com a formação de capacitação de mão de obra ainda é muito pequena em todas as regiões. Verificamos que, em todas as escolas pesquisadas, o percentual de queixa de falta de capacitação é maior que 45%, chamando atenção para as redes públicas, que nas duas regiões, apresentam índices de aproximadamente 70%. Esse problema também foi encontrado no processo de inclusão dos estudos analisados. Observa-se que a percepção dos docentes, ao se depararem com

alunos com necessidades especiais, é de despreparo e insegurança frente ao desconhecido. Além disso, o processo da educação inclusiva não deve estar só atento ao aluno, mas também aos docentes que irão atendê-los nas universidades (LIDIO; CAMARGO, 2008).

Quantas vezes ao ano são realizadas atividades para promover a capacitação destes profissionais

Observou-se que a rede pública das duas cidades oferece programa de capacitação com maior frequência do que a rede privada. O investimento da rede privada, na capacitação de profissionais, faz-se necessário, para que projetos específicos sejam passados aos educadores, com maior frequência, tornando-os mais qualificados para assistirem aos alunos deficientes.

Existência de preconceito entre os alunos não deficientes e os inclusos

Quando perguntamos sobre a existência de preconceito em relação aos alunos com necessidades especiais, foi constatada a sua ocorrência, principalmente nas instituições da rede privada de Belo Horizonte. O preconceito ao aluno deficiente também foi mencionado em outras pesquisas, estando, dessa forma, de acordo com os nossos achados. (TESSARO; WARICONDA; BOLONHEIS; ROSA, 2005; BATISTA; ENUMO, 2004).

Observa-se que é necessário que sejam desenvolvidas, nas escolas, atitudes de solidariedade, respeito mútuo, cooperação, amizade e incentivos à inclusão, como demonstração de valores éticos e humanos imprescindíveis para que tenhamos posturas positivas e favoráveis à inclusão do deficiente na escola e sociedade.

Existência de algum projeto específico de inclusão

Os projetos específicos de inclusão são encontrados com maior frequência nas escolas privadas de Belo Horizonte. Já, em Araxá, esse índice é menor, obtendo-se maior porcentagem nas escolas públicas. Essa observação nos mostra que, apesar de os

alunos especiais se inserirem nas escolas de ensino regular, não existe uma proposta pedagógica diferenciada para atendê-los, faltando, muitas vezes, recursos para avaliar o conhecimento e estimular sua aprendizagem. Contrapondo-se a esses achados, a Lei de Diretrizes Educacionais Nacionais assegura aos educandos deficientes um sistema de ensino com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender suas peculiaridades.

As maiores dificuldades encontradas para o desenvolvimento do projeto

Vemos que as dificuldades relatadas da rede pública e privada das regiões pesquisadas são as mesmas, chamando a atenção à falta de capacitação que nas quatro situações pesquisadas aparece como a principal dificuldade. Verificou-se que 46% da rede privada e 36% da pública de Araxá, 37% das escolas privadas e 36% das públicas de Belo Horizonte relataram, como maior dificultador para o processo da inclusão, a falta de capacitação dos educadores. Essa dificuldade também foi confirmada pelo estudo de caso de Melo; Ferreira (2009), sobre o cuidar da criança com deficiência física na educação infantil: perfil e conhecimento dos professores, em que se constatou que, o maior entrave para inclusão deste tipo de aluno, eram o medo e ansiedade dos professores, diante de uma patologia desconhecida, e a falta de orientação por parte de profissionais da saúde quanto aos cuidados especiais frente a essa criança.

Na presente pesquisa, também foi possível concluir que os cursos de pedagogia estão deficitários quanto à formação profissional sobre assuntos específicos, como manuseio de crianças com alterações neurológicas, posicionamento, postura, locomoção que são imprescindíveis para garantir uma inclusão eficiente, assim como constatado também por Melo; Ferreira (2009).

De acordo com a Portaria 1793/94, os profissionais da área de educação e saúde que interagem com portadores de necessidades especiais devem ter, como complemento em seus currículos de formação de docentes, aspectos éticos-políticos educacionais, e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em todas as Licenciaturas. Além disso, nesse estudo também foram relatadas dificuldades semelhantes a das

escolas de Belo Horizonte e Araxá, como questões de acessibilidade e falta de apoio profissional especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo nos mostra que o processo de inclusão nas redes pública e particular tem ocorrido com pouca preparação do ambiente escolar. Quando ocorre alguma modificação, essa se dá apenas na estruturação física, faltando preparação dos recursos humanos, recursos metodológicos e recursos materiais.

As escolas inclusivas devem preocupar-se com o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de aprendizagem, investindo em novas tecnologias, capacitação dos professores, de forma que possam criar currículos e metodologias mais flexíveis, capazes de estimular e avaliar, de acordo com a singularidade de cada aluno.

A partir dos resultados levantados, com relação aos recursos metodológicos e materiais, algumas medidas concretas gerais tornam-se urgentes e, se adequadamente ajustadas, poderão auxiliar no processo de inclusão. Sugerem-se ações como: ampliação do tempo disponível para a realização de provas, aplicação de provas orais, podendo-se recorrer a assessorias legais se necessário; fornecimento do material utilizado em sala de aula com antecedência, bem como os termos técnicos de cada disciplina, para que o aluno assimile o conteúdo da aula a ser lecionada; criação de um horário para atendimento diferenciado ao aluno para que esse possa conseguir acompanhar a matéria. Em alguns casos, faz-se necessário, modificar o formato dos materiais impressos, criando materiais alternativos como textos em áudio, braile ou CD, além de permitir que aulas sejam gravadas, como forma de facilitação da aprendizagem.

Percebe-se que a inclusão escolar não consiste em apenas inserir pessoas especiais dentro da sala de aula, mas necessita da adequação de todo o ambiente físico e humano escolar. Para isso, precisamos de uma mobilização de toda a sociedade, a começar pelo governo, faculdades de educação, educadores e toda a comunidade em geral. Somente dessa forma a inclusão escolar e social será viabilizada.

REFERÊNCIAS

ALVES, LM; CASTRO, PFM; REZENDE, VXM. A contribuição da fonoaudiologia na educação inclusiva em escolas de educação infantil no município de Betim/MG. **Rev Tecer**, p.1-9, 2008.

ANTÔNIO, G. Ensino Fundamental dobra inclusão de aluno com deficiência. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 1C, 05 jan.2009.

BATISTA, MW; ENUMO, SRF. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estud.psicol**, v.9, n.1, p.101-111, 2004.

BRASIL, Constituição. Constituição: **República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Justiça/CORDE. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MJ/CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

ENUMO, SRF. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. **Rev Bras Educ Esp**, v.11, n.3, p.334-335, 2005.

KAFROUNI, R; PAN, M. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: Um estudo de caso. **Interação**, Curitiba, v.5, p. 31-45, 2001.

LEONARDO, NST. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Psicol Esc Educ**, v.12, n.2, 2008.

LIDIO, MV; CAMARGO, MAB. A percepção do docente na inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino superior. **Rev Triang Ens Pesq Ext**, Uberaba-MG, v.1, n.1, p. 04-19, 2008.

MACIEL, MRC. Portadores de Deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo Perspect.**, São Paulo, v.14, n.2, p. 51-56, 2000.

MELO, FRLV; FERREIRA, CCA. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Rev Bras Educ Espec**, v.15, n.1, 2009.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente
UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0819
www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

RAMOS, AS; ALVES, LM. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. **Rev Bras Educ Espec**, v.14, n.2, 2008.

SILVA, CRB. A formação do Fonoaudiólogo: **Desafios e perspectivas para a educação inclusiva**.2007.Dissertação de Mestrado em Educação-PUC-Campinas

SILVEIRA, FF; NEVES, MMBJ. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepção de pais e professores. **Psicol Teor Pesqui.**, v.22, n.1, 2006.

TESSARO, N.S.; WARICONDA, A.S.R.; BOLONHEIS, R.C.M.; ROSA, A.P.B. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Psicol Esc Educ**, v.9, n.1, p. 105-115, 2005.

Lucila Maria de Andrade Vital

Fonoaudióloga graduada pelo Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, Pós-graduação em Linguagem pelo Centro de Especialização Clínica em Fonoaudiologia – CEFAC.

Endereço eletrônico: lucila_fono@yahoo.com.br

Melina Dutra Esteves Pires

Fonoaudióloga graduada pelo Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, Pós-graduação em Linguagem pelo Centro de Especialização Clínica em Fonoaudiologia – CEFAC.

Endereço eletrônico: melina_pires@ig.com.br

Luciana Mendonça Alves

Fonoaudióloga, Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Docente do curso de Fonoaudiologia do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, e do curso de especialização do Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica – CEFAC BH, Minas Gerais.

Endereço Eletrônico: lumendonca@terra.com.br

Artigo recebido em julho/2010

Aceito para publicação em agosto/2010