

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**INCLUSÃO ESCOLAR E A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE
DEFICIENTES MENTAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Eli de Haro Petrechen

São Carlos-SP
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

INCLUSÃO ESCOLAR E A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE DEFICIENTES MENTAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Eli de Haro Petrechen

Orientadora: Profa. Dra Enicéia Gonçalves Mendes

Trabalho apresentado ao Programa de
Pós-Graduação em Educação Especial
Do Centro de Ciências Humanas da
Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para obtenção
do título de Mestre em Educação Especial

São Carlos-SP
2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

P493ie

Petrenchen, Eli de Haro.

Inclusão escolar e a atuação de professores de deficientes mentais do estado de São Paulo / Eli de Haro Petrenchen. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

154 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

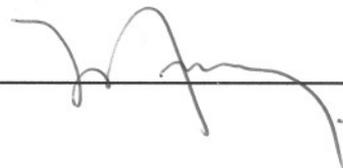
1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Deficiência mental. 4. Escola pública. 5. Prática docente. 6. São Paulo (Estado). I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)

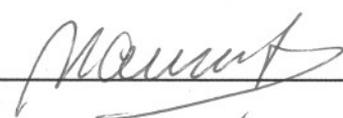


Banca Examinadora da Dissertação de **Eli de Haro Petrechen**

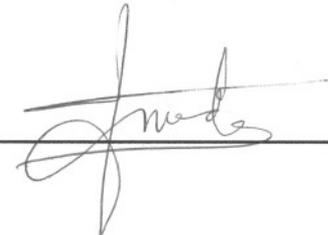
Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira
(UNIMEP)

Ass. 

Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta
(Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Ass. 

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass. 

Dedico este trabalho a memória dos meus pais,

Luiz e Francisca

e a do meu irmão,

Edmur

Se vivos, estariam cheios de orgulho!

Agradecimentos

a DEUS, por me fazer forte para superar a separação e a morte, num dos momentos mais importantes da minha vida, o mestrado.

***O Senhor é meu pastor e nada me faltará.
Em verdes prados ele me faz repousar
Conduz-me junto às águas refrescantes,
restaura as forças da minha alma.***

A Professora Enicéia pelos momentos de orientação, incentivo e atenção. Por ter confiado e acreditado que eu poderia realizar este trabalho e por me apontar caminhos a serem trilhados.

Ao Professor Júlio e ao Professor Mazzotta pela disponibilidade e pelas riquíssimas contribuições dispensadas à este trabalho.

As professoras Maria Amélia (Teacher Mary), Eliane e Telma que muito contribuíram para meu crescimento profissional.

***Fossemos infinitos, tudo mudaria. Como somos finitos, muito permanece.
Bertold Brecht***

Aos meus irmãos – Emir, Edval, Eder, as cunhadas – Regina, Marilda, Marinha, aos sobrinhos – Herla, Kiko, Juliano, Daniela, Liara, Rudi, Gustavo, Marília, Natalia, Ana Carolina, Lígia, Lucas, Edgar, Manuela e aos sobrinhos netos – Beatriz, Heliz, Pedro e Ruan, pelo amor, carinho e apoio incondicional a mim dedicado.

Vocês são a minha alegria... a minha vida!

As queridas primas Ana Emília, Lílian e Mayara e Tia Quinha pela alegria, força, amizade, amor e preocupação que a mim dedicaram (e dedicam).

O amor de vocês aquece a minha alma!

A Camila, Carolina e Letícia pela amizade, cumplicidade e carinho que tanto me faz bem.

Nenhuma de nós é tão boa, quanto todas nós juntas!

A Márcia e a Claudete amigas de lutas (batalhas) por uma educação mais digna para os nossos alunos.

Divido esse trabalho com vocês!

A Soeli e ao Luís, amigos “malas” que todo o tempo me acolheram e me deram força para chegar ao final deste trabalho.

*Se não fosse pela nossa “amizade e união” talvez em algum momento tivéssemos desistido.
Nós vencemos!!!!*

A Aline e a Isa amigas que jamais esquecerei.

Chegamos ao fim, parecia que não iríamos conseguir, mas... CONSEGUIMOS!!!!

A Renata, Heleninha, Cida, Kátia e Manéco pela amizade, alegria e carinho com que me acolheram na Diretoria de Ensino.

Vocês são FÉLAS!!!!

A Néia, pela dedicação e amizade. Amiga de todas as horas.

A Elza e ao Avelino, sempre prontos para o que eu precisasse e pelo carinho a mim dispensado.

... a Augusta, fofa, que só me dá alegria!

A Secretaria de Estado da Educação pela oportunidade de cursar o mestrado através do Programa Bolsa Mestrado.

Ao Professor José Eduardo Corrente pela contribuição “estatística” e pelo incentivo, os quais foram de grande valia.

Ao Professor Moacir Godinho, que em 1981 me indicou o caminho que estou trilhando até hoje: a educação de alunos com deficiência mental.

A Professora Marília Freitas de Campos Tozzoni-Reis que muito contribuiu para minha formação profissional e para o meu ingresso no curso de mestrado. *“Foi super válido!!!”*

As professoras, colegas, que gentil e corajosamente responderam ao questionário, tornando possível esta pesquisa. *“Esta pesquisa é nossa!!”*

A todos os meus alunos e alunas com os quais tive e tenho a oportunidade de conviver e que tanto me fazem crescer. *“É pra vocês que eu fiz esta canção!!”*

Petrenchen, Eli de Haro. Inclusão Escolar e a Atuação de Professores de Deficientes Mentais do Estado De São Paulo. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-graduação e Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. SP. 2006. páginas 154.

RESUMO

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 conquistou-se o instrumento jurídico necessário à luta política para romper com a ideologia da exclusão escolar. Nesse contexto, a educação especial assume um novo propósito e passa a desenvolver na educação um caráter inclusivo. Para se adequarem ao novo paradigma, as esferas federais e estaduais se organizaram e implantaram diretrizes para a organização e atendimento do aluno especial numa proposta inclusiva. O governo do Estado de São Paulo no ano de 2000, reformulou e definiu seu sistema de ensino como inclusivo, propondo novas atribuições ao professor de educação especial que vão desde uma participação ativa no projeto pedagógico da escola, até em fornecer orientações sobre ações para a formação e inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum. Os professores de educação especial, em particular os especializados no ensino de deficientes mentais, da rede de ensino pública estadual são os sujeitos desta pesquisa, que tem como proposta investigar sua atuação frente a política de inclusão escolar deste Estado, bem como levantar o perfil desses professores. Para a coleta de dados realizamos a aplicação de um questionário, via correio, a duzentos professores que atuam nos Serviços de Apoio Pedagógico Especializados (SAPes), sejam na forma de sala de recursos ou classes especiais para alunos com deficiência mental, compreendidas pelas Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) com 61 Diretorias Regionais e pela Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), com 27 Diretorias Regionais. Com o retorno de 41 questionários, sendo 39 válidos e 2 em branco, os quais abrangeram 26 Municípios de 22 Diretorias de Ensino pudemos apresentar de forma descritiva os dados coletados. Os resultados indicaram que nos últimos cinco anos, ou seja após a promulgação da Resolução 95/00, aconteceram mudanças significativas no contexto da Educação Especial da rede e as mais significativas, segundo as professoras, foram: a abertura de salas de recursos, a extinção de classes especiais, a desobrigatoriedade dos laudos psicológicos e médicos e a necessidade da avaliação pedagógica para o encaminhamento de alunos para o atendimento especializado. Como conseqüência das mudanças algumas professoras que atuavam nas Classes Especiais, que não eram efetivas, foram dispensadas, as efetivas foram remanejadas para outras unidades escolares. Quanto aos alunos das classes desativadas, eles foram transferidos para as classes comuns, ou para escolas especiais ou para outras unidades escolares que mantiveram as classes especiais. A implementação do processo apresentou nuances diferenciadas, porém pouco significativas, pois as diretrizes e a ordenação das ações advêm de uma mesma Secretaria. A conclusão do estudo é a de que mudanças estão ocorrendo, porém as evidências apontam que são ações unilaterais, sem participação ativa e efetiva do corpo docente especializado, e que não estão trazendo as mudanças necessárias na atuação dos professores e conseqüentemente, não estão contribuindo nem para a qualidade de ensino nem para a permanência dos alunos com deficiência mental na classe comum ou no ensino regular. Os professores fazem uma série de sugestões para o processo que poderiam ser consideradas.

Palavras chave: inclusão escolar – professores de educação especial – deficiência mental – rede estadual paulista

ABSTRACT

From the directive and national education basis law approved in 1996 the lawful instrument was granted in order to break the school exclusion ideology. Within this context the special education should serve a brand new purpose, developing the inclusive character proposal. In order to adapt to the new paradigm, federal and state institutions organized and set the goals for the organization and orientation for the special student based on the inclusion proposition. In 2000 the Govern of the state of São Paulo restated and defined its teaching system as inclusive, purposing new attributions to the special education teacher as an active participation in the school teaching program to provide orientation on the formation and inclusion of the special needs students in the regular schools. The special education teachers specially those specialized in the mental retardation, from the state public school net are the subjects of this research that aimed to investigate the changes of the performance of the school inclusion politics of such state, as well as to set the profiles of its teachers. A questionnaire was sent through regular mail to 300 teachers who work at the Specialized Pedagogic Support Services (SAPS) in order to get the data from the resources or special classes from the mental disabled students within the Teaching Coordination for the Interior (CEI) and 61 regional head offices and by the Teaching Coordination of São Paulo Metropolitan Region (COGSP) with 17 head offices. 41 forms returned, being 39 fully completed and two without marks. The forms covered 26 counties form 22 regional head offices. We were able to show in a described way the collected data. The results indicated that in the last five years, after the approval of the resolution 95/00, some significant changes happened to the special education net and the most significant ones according to the teachers were the opening of research rooms, the extinction of special classes, the exempt of medical and psychological decisions and the necessity of the pedagogic evaluation for the students direction for the specialized service. As a consequence of the changes some teachers that acted in the Special Classes, that were not effective, were released, the effective ones were redistributed to other school units. The students of the disabled classes, were redistributed to the common classes, or to special schools or to other school units that remained the special classes, the process implementation presented different nuances, however not very significant, because the guidelines and the ordination of the actions result from the same General office of Education (GOE). The conclusion of the study is that the changes are happening, however the evidences point that they are unilateral actions, without effective and active participation of the specialized teacher staff, and that they are not bringing the necessary changes in the teachers' performance and consequently, they are not contributing nor for the teaching quality nor for the students' permanence with mental retardation in the common class or in the regular teaching. The teachers make many suggestions for the process that they could be considered.

Key words: school inclusion, special education teachers, mental disabled, paulista state net

SUMÁRIO

1.	Apresentação	14
2.	Introdução	20
	2.1. O Processo de Inclusão Educacional	22
	2.2. A Educação Especial: Estrutura e Funcionamento	27
	2.3. Os serviços de Educação Especial junto a Educação Comum	29
	2.4. O Aluno com Deficiência Mental	31
	2.5. A Formação do Professor Especializado no Ensino de Deficientes Mentais	35
	2.6. A Educação Especial no Estado de São Paulo	42
	2.7. Caracterização do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado	49
3.	Método	54
	3.1. Participantes	55
	3.2. Campo de Estudo	56
	3.3. Caracterização da amostra	56
	3.4. Materiais	57
	3.5. Procedimentos de Coleta de Dados	58
	3.5.1. Procedimentos Éticos	58
	3.5.2. Elaboração do instrumento	59
	3.5.3. Distribuição dos questionários	62
	3.5.4. Monitoramento dos retornos	64
	3.6. Organização e Análise dos Dados	67
4.	Resultados e Discussão	68
	4.1) Perfil dos Professores	68
	4.2) Formação Acadêmica	69
	4.3) Experiências no Magistério Comum e Especial	73
	4.4) Mudanças Decorrentes da política de Inclusão Escolar da SEE	76
	4.5) Atribuições e atuações atuais	83

4.6) Opinião das professoras	98
5. Considerações Finais	108
6. Referências Bibliográficas	112
Anexos	119

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Relação do número de Professores com os respectivos Municípios e Diretorias de Ensino	57
QUADRO 2 – Escalas de avaliações que definem os extremos	62
QUADRO 3 – Número de questionários enviados por Municípios e Diretorias de Ensino	65
QUADRO 4 – Retorno dos Questionários	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trajetória das Classes Especiais e Salas de Recursos	51
Figura 2 – Proporção de professores que atuam na Educação Especial – área de deficiência mental, segundo a denominação dada aos cursos de graduação	70
Figura 3 – Número de cursos apresentados em nível de Formação Continuada ...	73
Figura 4 – Professores que apresentaram mudanças na forma de atuar com a Política de Inclusão	77
Figura 5 – Nível de satisfação dos professores em relação ao apoio da Secretaria da Educação e das Escolas que atuam	104
Figura 6 – Considerações sobre formação inicial e preparo para atuar no processo de inclusão	105

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Envolvimento dos professores nas atribuições dos SAPES	83
TABELA 2 – Suportes oferecidos durante a carreira no magistério estadual	93
TABELA 3 – Situação funcional dos professores de alunos com Deficiência Mental	95
TABELA 4 – Grau de entrosamento e satisfação no ambiente escola	98

LISTA DE ANEXOS

- ANEXO 1 – Listagem de Escolas Estaduais com Classes para “Deficientes Mentais”**
- ANEXO 2 – Solicitação junto ao DHRU/SEE das unidades escolares onde atuam os Professores de Educação Especial Habilitados em Deficientes Mentais**
- ANEXO 3 – Mapas demonstrativos das Divisões Regionais da Secretaria de Estado da Educação**
- ANEXO 4 – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSCar**
- ANEXO 5 – Termo de Consentimento Livre e Informado enviado para a Secretaria de Estado da Educação**
- ANEXO 6 – Termo de Consentimento Livre e Informado enviado para os Professores**
- ANEXO 7 – Questionário**
- ANEXO 8 – Caracterização dos Participantes**

1. APRESENTAÇÃO

*“Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido em primeiro lugar, um problema da vida prática”
Maria Cecília Minayo*

Este estudo tem sua origem na prática de dezesseis anos de magistério para deficientes mentais, sendo quinze deles junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, efetivando-me em 1994.

Após a diplomação em Pedagogia com habilitação para deficientes mentais, em 1985, e durante o tempo no magistério, procurei sempre buscar minha formação continuada, por entender que o conhecimento e a aprendizagem não são estanques, principalmente quando se trata de promover o desenvolvimento de crianças com deficiência mental.

Em todos esses anos atuando em educação especial e desde 1988 como professora na rede pública estadual, pude experienciar diversas fases da relação entre os procedimentos legais, a atuação docente e a prática da educação especial. Essas questões que envolvem a escolarização do educando com deficiência mental e a prática da Educação Especial, desde então, permearam meu caminho profissional; porém o que mais me incomodava era a questão das possibilidades da minha atuação enquanto professora especializada, em promover de fato a inserção, seja ela nos moldes da anterior integração e/ou da atual inclusão, dos meus alunos com deficiência mental no contexto escolar para que eles obtivessem sucesso e uma vivência mais digna.

Quando, sob o paradigma da integração, os professores especializados foram exaustivamente repreendidos e acusados como co-responsáveis pelo insucesso da inserção dos alunos com deficiência na escola comum, pelos equivocados encaminhamentos de tantos alunos para as classes especiais e pelo fracasso desse modelo de atendimento em classes especiais, eu ali estava, vivenciando todo esse contexto tão pesquisado, estudado e discutido. O que eu presenciava nas escolas onde trabalhava estava muito descontextualizado do que eu havia idealizado e também do que estava sendo proposto pelas determinações da Secretaria da Educação e pelos debates e discussões que pautavam a literatura da área da Educação Especial.

Como inúmeras outras classes especiais para deficientes mentais, a minha também ficava em um canto qualquer da escola. Meus alunos em determinada época foram proibidos de fazer o recreio junto com demais, as matrículas eram feitas sem os devidos encaminhamentos, as avaliações psicológicas eram pouco esclarecedoras e eu dificilmente tinha acesso a elas. Quantos alunos ali estiveram sem apresentar qualquer indicio de deficiência mental!

Era esse o contexto que me incomodava, pois entendia ser meu papel não só o de docente, ou seja, de alfabetizadora e transmissora de conteúdos para que os alunos daquela classe pudessem ser inseridos nas classes comuns, como também tinha um papel que extrapolava o âmbito da sala de aula. Entendia e entendo, que meu papel era o de educadora especializada pronta para mediar a vida escolar do meu aluno.

Os diretores, os coordenadores pedagógicos alegavam que tinham muitos alunos “normais” para se preocuparem, e os alunos com deficiência ficavam sempre em segundo plano e dificilmente eram atendidas suas necessidades. Isso acontecia também para as pessoas envolvidas na sua escolarização: as professoras e seus pais.

Os supervisores e assistentes pedagógicos responsáveis pela área da Educação Especial na Diretoria de Ensino, não eram especialistas e nem tinham formação na área, portanto demonstravam ter a mesma visão do todo que compreende um aluno com deficiência mental, dificultando todo o trabalho pedagógico que poderia de fato integrá-lo.

Não quero dizer que eu era detentora da resolução de todos os problemas ou que tinha a varinha de condão para resolver todas as questões advindas desse contexto, mas, pela minha formação, tinha (tenho) um outro olhar sobre aqueles alunos, um olhar contextualizado da realidade que envolve o educando com deficiência mental, um olhar que o percebe como ser humano, com as mesmas necessidades e perspectivas de crescimento e respeito pessoal que qualquer outra pessoa. Um olhar que por vezes resultaria em respostas e efeitos mais concretos para a realidade deles.

Porém, eu pouco ou quase nada podia fazer, mesmo sendo professora e especialista na área, e isso me preocupava e me angustiava. Eu indagava, argumentava, discutia, até brigava, mas só conseguia ser a “professora problema” da escola e da Diretoria de Ensino.

Após a promulgação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e da difusão dos conteúdos da Declaração de Salamanca, sabíamos que mudanças estavam por vir, inclusive comentava-se que a educação especial iria acabar na rede pública estadual. Estávamos adentrando na era da “inclusão”. Numa visita da Secretaria de Educação

à escola em que eu trabalhava, indaguei a ela sobre o destino incerto da educação especial. A resposta foi que a educação especial não iria acabar, mas que iria haver uma reestruturação profunda no ensino dos alunos com deficiência.

Contudo, as preocupações no transcorrer do meu trabalho docente voltaram-se para a complexidade da atuação profissional em realizar o seu papel de especialista. Essas questões se tornaram ainda mais polemicas para mim, quando em 2001, tive a oportunidade de vivenciar a reestruturação da educação especial, agora sob o novo paradigma da educação, a inclusão, na Diretoria de Ensino, na qual a unidade escolar em que atuava era jurisdicionada. Pude verificar que apesar das diretrizes e dos dispostos legais que embasavam a nova proposta da Secretaria de Educação para a educação especial, as ações praticadas pelos responsáveis, não eram condizentes e tão pouco coerentes com o que estava sendo proposto.

Nesse ano estava concluindo meu curso de especialização em Psicopedagogia e trabalhava com uma classe especial, formada por alunos entre 9 a 14 anos, e havia outras três classes especiais funcionando na mesma escola. Nessa época a Diretoria de Ensino contava com seis classes especiais, distribuídas em três municípios, sendo que quatro estavam no município de Botucatu, uma no município de Porangaba e a outra no município de Laranjal Paulista.

Não tínhamos orientações e assistência da diretoria de ensino. Os supervisores responsáveis tinham contato apenas com a diretora da escola, que não nos informava de nada do que estava se passando. Passamos a perceber um certo clima de perplexidade, e após uma avaliação, a qual não sei precisar o tipo, de todos os alunos que freqüentavam as classes especiais feita pelas supervisoras responsáveis, apenas duas classes permaneceram abertas.

A minha classe foi então transformada em sala de recursos e uma outra de Laranjal Paulista foi mantida como classe especial. Os alunos das quatro classes mantidas na escola onde trabalhava foram transferidos para o Projeto de Aceleração da Aprendizagem, divididos em duas turmas, 3ª e 4ª séries e 5ª e 6ª séries, onde são mantidas até os dias de hoje, porém em outra escola que atende o Ciclo II e com outras séries: 5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries.

Vale ressaltar que nós, professoras especialistas responsáveis pelas classes avaliadas, não tivemos participação alguma no processo de avaliação e tão pouco pudemos colaborar ou entender essas mudanças. Devo destacar que foi um processo exaustivo de inquietação da nossa parte em relação ao destino dos nossos alunos, pois na realidade eles continuaram agrupados, mas em salas diferenciadas e ainda, com professores sem nenhuma formação em educação especial.

Em 2002, já trabalhando com a sala de recursos, fiquei esperando até meados do mês de abril (as aulas tiveram início no mês de fevereiro) para que a direção da escola, juntamente com a supervisão, estabelecessem os alunos que deveriam ser atendidos por mim. Dos alunos que passei a receber apenas três eram egressos de classes especiais, e foram enviados sem encaminhamento. Os outros alunos da escola eram encaminhados através de uma carta feita pela professora da classe comum, com o aval da diretora da escola, onde constava apenas de indicação do que o aluno deveria “aprender” na sala de recursos.

Então angustiada, apreensiva e completamente desestimulada, percebi que as novas propostas, mais uma vez, não estavam condizentes com a minha atuação. Questionei-me então, como estaria sendo a atuação dos outros professores da rede. Estariam eles em condições melhores de atuação? Estariam em situação igual ou parecida com a minha? Como estaria sendo implementado esse processo de inclusão em outras localidades da rede? Qual estaria sendo o papel desses professores nas suas escolas? Como estariam atuando? Como estariam se comportando diante das novas atribuições? O que estavam realmente fazendo? Foi permitido a eles participarem das mudanças?

Surgiu a partir dessas indagações o interesse em realizar um estudo para investigar e esclarecer o movimento e as condições de atuação dos professores habilitados em deficiência mental, face às novas atribuições advindas do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas da rede estadual. E essas preocupações me levaram a ir em busca de mais conhecimentos, conduzindo-me a elaboração de um projeto de pesquisa para tentar ingressar no mestrado.

Assim, em 2004 fui aprovada no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Paulo. Concomitante, em função da temática do meu projeto, ingressei no grupo de pesquisa “GP-FOREESP – Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial”, que integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão, de alguns docentes, alunos de graduação de vários cursos e de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR.

O grupo de pesquisa tem se dedicado a produzir estudos com o intuito de contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida a população alvo da educação especial, sendo que no presente, a temática da inclusão escolar tem sido priorizada entre outros motivos porque partimos do pressuposto de que a construção de sistemas educacionais inclusivos seria a única alternativa para melhorar o equacionamento do problema do escasso acesso à escola e da baixa qualidade da educação especial no país.

Contudo, entendendo que “o conhecimento é uma necessidade enquanto modo de “iluminação” da realidade, não se pode agir a não ser que se “veja” o caminho” (LUCHESE, 1984).

Dessa forma, pretendo compreender nesse estudo, as condições em que meus colegas, os professores especializados no ensino de deficientes mentais, estão atuando na rede de ensino do Estado de São Paulo em face ao processo de inclusão escolar, com bases no que a literatura e a legislação da área de Educação Especial tem apontado para o papel e a função da Educação Especial de alunos com deficiência mental. E assim, quem sabe... poder ver o (um) caminho.

Século XXI - Ano de 2006 (d.C.)

“Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas as outras com espírito de fraternidade.”
Declaração dos Direitos Humanos. Art. 1º , 1948

2. INTRODUÇÃO

Os assuntos propostos para o desenvolvimento deste estudo são freqüentemente abordados dentre os inúmeros problemas que preocupam os acadêmicos da área da Educação Especial e dos que atuam diretamente no atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais, neste caso especificamente os alunos com deficiência mental. Entretanto, esses assuntos não se esgotam em si mesmos, surgem sempre novos pontos divergentes aos imperativos já existentes.

Discussões a respeito do processo de inclusão educacional, dos conceitos de Educação Especial e de Deficiência Mental e sobre formação de professores especializados levantam questões que trazidos para o contexto da educação escolar pública tecem um panorama onde demandam problemas e discussões ainda mais amplas, uma vez que ainda não se tem ao certo a compreensão real do paradigma da inclusão educacional.

Nesse sentido, na atualidade o pesquisador da área de Educação Especial pode verificar que o termo "inclusão" passou a acomodar vários significados (FUCHS & FUCHS, 1994). Num dos extremos, encontram-se aqueles que defendem a colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, apenas e unicamente na classe comum, da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num *continuum* de serviços de apoio de ensino especial. No outro lado encontram-se aqueles que utilizam o termo apenas para rebatizar as práticas já existentes.

Diante de tal espectro de concepções julgamos importante definir alguns princípios que norteiam os estudos empíricos do grupo de pesquisa GP-FOREESP (Mendes, 2004 e 2006) , e adotados neste trabalho, em síntese seriam:

- 1) Uma política de inclusão escolar é um imperativo moral e legal para o sistema brasileiro, e sendo essa uma questão de valor, o momento agora para a pesquisa é de como implementar e aperfeiçoar e não de questionar sua validade;
- 2) Traduzir a educação inclusiva das leis, dos planos e intenções para a nossa realidade requer produção de conhecimento e prática e essa é uma tarefa para a pesquisa científica, e mais especificamente, para as universidades brasileiras;
- 3) O futuro da Educação Inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços,

- familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum que seria a de para garantir uma educação de melhor qualidade para todos;
- 4) Embora não se discuta a perspectiva filosófica da inclusão, na prática, as propostas políticas de educação inclusiva devem ser continuamente escrutinadas;
 - 5) Na prática o princípio da inclusão escolar pressupõe que a primeira colocação seja na classe comum da escola onde seria matriculado o estudante se não tivesse necessidades diferenciadas; admitindo-se, entretanto, a possibilidade de serviços de apoio (como professores especializados e serviços centrados na classe comum). Caso a colocação em classe comum não seja bem sucedida, e tendo se esgotadas todas as possibilidades de apoio, ou ainda se for opção da família, admite-se também a escolarização combinando ou não classes comuns com classes de recursos, ou classes especiais e mesmo escolas especiais;
 - 6) Adotar diretrizes políticas com vistas à inclusão escolar não implica em propor a destruição do sistema que existe, e deve-se manter a estrutura vigente a fim de não agravar o problema político da falta de acesso à escola para essa parcela da população;
 - 7) Educar crianças com necessidades educacionais especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante para que o estudante com necessidades educacionais especiais atinja seu desenvolvimento pleno, e não apenas para prover oportunidades de socialização ou mesmo para provocar mudanças atitudinais nos outros em busca do respeito à diversidade;
 - 8) Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar;
 - 9) A defesa da educação inclusiva não elimina a existência de alunos com necessidades educacionais especiais, ou a necessidade de produzir conhecimento sobre a realidade destes alunos, ou ainda a necessidade de formar profissionais que atuarão nesta área, e portanto, a Educação Especial, enquanto área de produção de conhecimento científico permanece tendo preservadas tanto sua identidade quanto sua relevância;
 - 10) A principal questão da educação inclusiva é como melhorar a educação para todos os alunos e não onde os alunos com necessidades educacionais especiais serão escolarizados.

Norteados por tais pressupostos o presente trabalho é mais um dos projetos desenvolvidos no âmbito do grupo para produzir conhecimento sobre a temática da inclusão escolar, e mais especificamente sobre a atuação do profissional especializado frente a esse processo.

Isto posto, procuraremos neste estudo refletir as especificidades da Educação Especial, como coadjuvante no processo de escolarização das crianças/alunos/educandos com

deficiência mental, e numa perspectiva descritiva abordar o professor especialista que atende a essa clientela, focalizando sua atuação diante de um sistema de ensino público cuja proposta é a inclusão de todos os alunos na escola.

2.1. O Processo de Inclusão Educacional

Parece-nos inconcebível adentrarmos a um novo milênio, a um novo século, e ainda estarmos batendo á porta da sociedade mundial solicitando o respeito, a consideração e a aceitação dos muitos seres humanos que diferem da condição considerada normal imposta por essa mesma sociedade no decorrer dos séculos.

De acordo com a história da humanidade muitas foram as maneiras e formas de tratamento dadas aos deficientes e muitos são os autores que tratam desse contexto (JANNUZZI, 1997, 2004; FERREIRA, 1995, AMARAL, 2001; MAZZOTTA, 2003). Diferem-se as concepções, as ideologias, as culturas, porém a identificação do diferente, do deficiente, do incapaz está cristalizada em todas elas. Cristalizou-se em todas as formas de sociedade.

Modificar a forma do ser humano de olhar o outro, teve como seu principal articulador, segundo consta a história, um homem chamado Jesus de Nazaré, que viveu há dois mil anos atrás. Podemos considerá-lo como divisor de águas das práticas sociais. Jesus de Nazaré chamava para si os diferentes. Desde então, verifica-se na história da humanidade que identificar os direitos do ser humano para o próprio ser humano, apresenta-se como questão árdua para muitos que concebem os outros como seres iguais a si e a todos, sejam eles como forem.

A Declaração dos Direitos Humanos de 1948, apresenta-se um marco para as conquistas e para as muitas (re) evoluções que hoje assistimos em nossas sociedades, como por exemplo, a luta em busca de uma sociedade inclusiva, onde caibam todas as pessoas, independentemente de sua raça, nacionalidade, cor e sexo, uma sociedade que contemple também as pessoas com deficiências. Nesse sentido, a inclusão vem em decorrência de insatisfações com o sistema social, o qual tem mantido permanentemente pessoas a margem da sociedade. Portanto a inclusão se apresenta como forma de reverter um quadro de

desigualdade, controle e segregação das pessoas que em algum ponto diferenciam-se da camada social dita como normal.

A literatura aponta que o discurso passa a ser pautado na diversidade inerente a sociedade, considerando os princípios éticos e morais como os da igualdade e solidariedade.

Dentre todas as possibilidades de participação social consideramos a inclusão educacional um importante fator a ser agregado na luta dos direitos e por uma sociedade mais digna e justa. Entretanto, a inclusão educacional é algo que ainda tem de ser construído, elaborado, sistematizado, pois se difere dos paradigmas que até hoje permeiam as ideologias e políticas em que são feitas a educação e a sociedade.

No contexto mundial dos movimentos de lutas a favor do direito a educação, encontramos subjacentes a esses, movimentos para a educação das pessoas com deficiências. Inicialmente, e por um longo período, de modo segregado a educação dos deficientes era proferida em instituições que nem sempre zelavam para o aprendizado acadêmico, mas sim num sentido de custódia. Segundo Stainback (1999), nesses locais as pessoas com deficiências eram mais controladas do que ensinadas. A idéia era de que nas instituições, em ambientes segregados, as pessoas com deficiência poderiam ser mais bem cuidadas e protegidas, portanto eram confinadas à parte da sociedade mais ampla (ARANHA, 2000).

Com os adventos das revoluções e reformas ao longo da história a sociedade avança com a formação de novas idéias e diferentes visões de mundo e de homem, e nessa perspectiva, vão se verificando mudanças relacionadas à pessoa com deficiência. Mendes (2001) aponta que concomitantemente, a evolução e ao avanço dos estudos científicos nas áreas da medicina, da filosofia e da educação e, bem como, com a difusão do capitalismo, a democratização do ensino e conseqüentemente a expansão das escolas públicas abrem espaço para um novo e diferente modelo no entendimento da pessoa com deficiência, uma visão mais humanista das deficiências, causando impactos na ordem social e movimentam a busca por melhores condições de vida para os membros da sociedade geral.

Nas décadas de 50 e 60, nos Estados Unidos, em defesa pelos direitos a educação, pais de alunos com deficiência juntamente com um grupo de professores da educação especial começam a reivindicar e defender os direitos dos alunos com deficiências de aprender em ambientes escolares mais normalizados, junto com seus pares.

Pela primeira vez, e em uma base ampliada, as restrições impostas pelas instituições segregadas, pelas escolas especiais e pelas classes especiais, foram apresentadas como problemáticas. **A roda da mudança havia começado a girar** (STAINBACK, 1999, p.39, grifo nosso).

Sobre a defesa e a garantia do direito a educação encontraremos a partir de então, muitos movimentos locais e mundiais a favor de que cada vez mais a pessoa com deficiência faça parte, de fato, da escola, da comunidade e da sociedade da qual é partícipe. Nas décadas de 70 e 80 o direito de todas as crianças consideradas deficientes, principalmente as com deficiência mental, terem acesso à educação gratuita e adequada foi intensificado, e a integração dessas crianças nas escolas de ensino regular ganhava cada vez mais adeptos por todo o mundo.

O processo de integração escolar pressupõe a inserção do aluno em vários níveis, onde o sistema educacional provê meios mais adequados para atender os alunos com deficiência (MENDES, 2000). Nesse sentido as pessoas com deficiência tinham o direito de conviver socialmente com as demais pessoas, porém deviam ser preparadas, em função de suas peculiaridades, para viver em sociedade (ARANHA, 2000).

Ferreira (1995) denuncia que ao contrário da normalização e integração, os sistemas de ensino operam no sentido de contribuir com os princípios da “anormalização” e segregação, reproduzindo a deficiência e impedindo assim, o acesso dos alunos a escola.

Na mesma perspectiva, Mendes (2000) esclarece que no âmbito educacional o termo integração passou a significar na prática a mera colocação de alunos com deficiência juntamente com alunos não deficientes na mesma escola, e as políticas oficiais de integração escolar resultaram, muitas vezes, em práticas de segregação total ou parcial, o que acabou gerando discussões, inquietações e reações na busca de outras formas de assegurar a participação dessas pessoas neste e em outros contextos.

No início dos anos 90 somam-se a esse contexto movimentos de organizações mundiais em prol da “Schools Are for Everyone” (As Escolas São para Todos), dentre eles dois são de extrema importância para o cenário educacional mundial: a Conferência Mundial de Educação realizada em Jomtiem, Tailândia, em março de 1990, da qual é proclamada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, onde foi apresentado o documento denominado “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”.

Uma subsequente a outra, porém ambas, as conferências, mobilizaram e impulsionaram o compromisso de todos os países a elaborarem novas propostas no sentido de reformar os seus sistemas de ensino em direção a prática da educação inclusiva. A Conferência Mundial sobre Educação para todos objetivou renovar e garantir o direito à

educação a todos, independentemente de suas diferenças particulares (BRASIL, 1990). Na Conferência de Salamanca foram estabelecidos como principais objetivos a inclusão de todas as crianças do mundo nas escolas e a reforma do sistema educacional para tornar esse propósito possível (BRASIL, 1994).

O encontro de Salamanca ocorreu para alertar e para assegurar que aprendizes com necessidades educacionais especiais sejam incluídos nos planos locais e nacionais de educação, assegurando-lhes a abertura de todas as escolas, que devem se transformar em centros prazerosos de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2004, p.32).

O Brasil, como outros países, assumiu os compromissos constantes desses documentos impulsionando e expandindo as atenções ao atendimento educacional de todos os alunos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais especiais. Assim, dá-se um novo rumo ao processo de escolarização das pessoas com deficiências, passa-se agora a pensar e fomentar a construção de políticas públicas voltadas à inclusão de todas as crianças na escola.

O direito da pessoa com deficiência à educação em nosso país, está garantido pela Constituição Federal de 1988, porém em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, conquistou-se o instrumento jurídico necessário à luta para romper com a ideologia da exclusão escolar.

Uma nova tarefa se apresenta à educação, que deve ser organizada, agora, sob o paradigma da inclusão. Isto significa uma mudança de postura da educação em relação à educação especial.

A inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para promover uma educação de qualidade a todas as crianças (MENDES, 2002, p.64).

Assim, iniciou-se a construção de práticas pedagógicas e sociais voltadas a educação inclusiva, cumprindo os dispostos legais e político-filosóficos. Mendes (1999) afirma que o termo inclusão passa a comportar diferentes interpretações, assumindo inclusive sinônimos e antônimos, consensos e divergências entre os termos “integração”, “educação inclusiva” e “inclusão”, porém consolida-se a necessidade de mudança de postura por parte dos profissionais da área de educação, em relação a quem, para que e por que se educa o

aluno com necessidades especiais (OMOTE 2003; FERREIRA, 2004; MAZZOTTA, 2002). Silva (2001) considera que o discurso que subsidia o direito de todos a Educação, numa perspectiva da inclusão escolar, está se colocando para a educação especial sem que sequer, a proposta da integração tenha sido efetivada.

Contudo, os novos termos inclusão e necessidades educacionais especiais, referem-se a uma modificação na compreensão dos papéis até então assumidos tanto pela escola quanto pelos seus alunos e pela comunidade, pois, quem deve ser modificado agora é a escola, para que possa atender as necessidades educacionais do aluno especial: “Em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos” (BRASIL, 2001, p. 14).

Portanto, a inclusão educacional é apontada na literatura como um processo que está posto em nossa sociedade e está garantido legalmente, dele não se pode mais retroceder. Como salienta Carvalho (1997, p. 4) “*a inclusão é um processo e, como tal, deve ser paulatinamente conquistada*”. Um novo paradigma se sobrepõe a uma antiga e arraigada cultura.

Doze anos já se foram da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e tem-se constatado através de dados estatísticos, apresentados principalmente por órgãos governamentais, que o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais tem evoluído muito pouco, demonstrando que o acesso a escola para estes indivíduos continua baixo.

Nesse sentido, as pesquisas na área da Educação Especial tem demonstrado que grande parte dos estudos e das discussões foram em torno da inclusão dos alunos com necessidades especiais. Em análises recentes sobre essas pesquisas no Brasil, Mendes (2005) ressalta a preocupação em relação a “se estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas?”.

[...] a inclusão escolar no Brasil ainda é uma perspectiva a ser buscada e nossa preocupação tem sido a de não reforçar um simulacro, pois o debate acirrado, o crescente volume de pesquisas sobre o tema e as propagandas desenfreadas das políticas educacionais podem estar criando a ilusão de que a inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais esteja de fato chegando em nossas escolas. Acreditamos que na verdade podemos estar produzindo e alimentando o “fantasma” da inclusão, o que paradoxalmente, pode reforçar a sensação de ameaça e resistência do sistema as mudanças (p. 12).

Ainda nesse sentido, Omote (2004) sugere que algumas situações e práticas escolares vistas e declaradas como inclusivas, apresentadas em pesquisas, em relatos de experiências ou ainda as anunciadas na perspectiva do politicamente corretas, podem estar sendo equivocadamente compreendidas, e portanto, denuncia a possibilidade de estar ocorrendo: *“uma mera inserção do aluno deficiente em classes comuns a título de inclusão; a migração de alunos deficientes no sentido inverso do que ocorria no passado recente; a institucionalização da normificação; e o desvirtuamento de objetivos precípuos da educação escolar”*.

Contudo, a inclusão enquanto paradigma apresenta-se como proposta de mudança social que se efetiva através de processo. Um dos meios para que se dê esse processo é a educação, a qual se encontra hoje ainda embaraçada com as tarefas advindas desse novo modelo.

Cabe, portanto aos envolvidos com a educação, mais propriamente com a educação escolar, conduzir progressivamente as transformações necessárias para o funcionamento da escola e para o exercício de práticas educativas que favoreçam a todos os alunos, para que assim se avance cada vez mais e sempre nesse processo.

2.2. A Educação Especial: Estrutura e Funcionamento

A Educação Especial, segundo Mazzotta (2002), quase sempre foi tratada como serviço à parte da Educação Geral, uma vez que esta Educação vem sendo vista por educadores, administradores e legisladores, apenas sob elementos e fatores intra-escolares, ou seja, apresentam uma visão descontextualizada dos fatores extra-escolares (social, econômico, e cultural), que assim como a Educação Geral, também está inserida. Porém, tem-se percebido, nos últimos anos, esforços para colocá-la como alternativa de educação escolar no contexto da Educação Geral.

Foi somente na década de 60 que iniciativas governamentais sistemáticas de uma política de Educação Especial começaram a surgir em nosso país (MENDES, 2000). Antes porém de adentrarmos ao contexto da Educação Especial propriamente dita e ao apoio que dela emana para os que dela fazem uso, vale um adendo para reflexão:

Educação Especial e excepcionalidade são condições necessariamente mediadas pela Educação Comum, ou seja, sem a mediação da educação comum não há excepcionalidade e nem educação especial. (MAZZOTTA, 1993, p. 139, apud MAZZOTTA, 2003, p. 39)

Com bases legais fundamentadas na Constituição Federal de 1988, na Lei 10.172 de 2001 (Plano Nacional de Educação), na Lei 8.069 de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei 9.394 de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e do Decreto 3.298 de 1999 (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) e com bases político-filosóficas na Declaração Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), e na Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), a Educação Especial apresenta-se atualmente no Brasil, como parceira da educação geral na construção de um sistema educacional inclusivo.

A Educação Especial está, então definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educacionais especiais. Como modalidade de educação escolar deve organizar-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica a fim de cumprir os dispositivos legais e políticos filosóficos que permeiam a educação nacional (BRASIL, 2001).

Nessa mesma perspectiva, Gonzáles (2002), na busca em definir o conceito de Educação Especial, considera:

Na atualidade a Educação Especial é entendida como uma parte integrante do sistema educativo geral que centra seu interesse nas necessidades que apresentam os alunos para alcançar o principal objetivo da escola, que é possibilitar a aprendizagem de todos os seus alunos. (p. 50)

Em face dessas definições buscamos considerar sobre o “especial” da educação especial na escolarização dos alunos. Segundo Ferreira (1995):

Em termos gerais, o “especial” da educação escolar se explicita quando o sistema educacional recorre, para atender a necessidades dos alunos, aos seguintes itens, total ou parcialmente:

- a) conteúdo especial;
- b) método especial;
- c) material didático especial;
- d) pessoal especializado (tanto em termos de competências específicas do professor como pela necessidade de atuação de equipe interdisciplinar em

vários casos ou áreas no raciocínio que a complexidade das deficiências e – porque não dizer? – do processo de inserção do indivíduo na comunidade requer a contribuição de diferentes áreas profissionais) (p. 17-18).

No contexto educacional sob a perspectiva da inclusão que hoje se apresenta a Educação brasileira, assim como a Educação Geral, a Educação Especial tem metas a cumprir, tais como garantir educação, e promovê-la com qualidade (MENDES, 2000). Essa autora considera ainda que numa perspectiva histórica a meta ulterior da Educação Especial seria a de “garantir uma educação de qualidade para a conquista da cidadania”. A fim de cumprir essas metas, ou ao menos possibilitar o cumprimento, e atender as necessidades educacionais especiais dos alunos, é previsto nos parágrafos 1º e 2º, do Artigo 58 da LDBEN/96, a existência de apoio especializado no ensino regular e de serviços especiais separados quando não for possível a integração.

Isto posto, devemos considerar em que consistem os serviços de apoio oferecidos pela Educação Especial aos alunos com necessidades educacionais especiais, e como estão organizados.

2.3 Os serviços de Educação Especial junto a Educação Comum

Os serviços de Educação Especial estão legalmente sustentados em nosso país pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, pelo Parecer CEB/CNE 17, de 03 de Julho de 2001 e pela Resolução CNB/CEB 02, 11 de Setembro de 2001 e especificamente no Estado de São Paulo pela Indicação CEE/CEF/CEM 12, de 13 de Outubro de 1999, pela Deliberação SE/CEE 05, de 03 de Maio de 2000 e pela Resolução SE 95, de 21 de Novembro de 2000.

Nesta perspectiva legal vigente, de acordo com o Parecer CEB/CNE 17, de 03 de Julho de 2001, o qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, temos como base que a educação especial deve ocorrer:

Em todas as instituições escolares que ofereçam os níveis, etapas e modalidades da educação escolar previstos na LDBEN, de modo a propiciar o pleno desenvolvimento

das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno, mediante um projeto pedagógico que contemple, além das orientações comuns – cumprimento dos 200 dias letivos, horas aula, meios para recuperação e atendimento do aluno, avaliação e certificação, articulação com as famílias e a comunidade – um conjunto de outros elementos que permitam definir objetivos, conteúdos e procedimentos relativos à própria dinâmica escolar (BRASIL, 2001).

Essas escolas, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos. Assim, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, serviço itinerante, classes hospitalares e em ambiente domiciliar extraordinariamente.

Para a definição das ações pedagógicas, a escola deve prever e prover, em suas prioridades, os recursos humanos e materiais necessários à educação na diversidade. É nesse contexto que a escola deve assegurar uma resposta educativa adequada às necessidades educacionais de todos os seus alunos, em seu processo de aprender, buscando implantar, quando necessário, os serviços de apoio pedagógico especializado necessários, oferecidos preferencialmente no âmbito da própria escola.

Serviço de apoio pedagógico especializado são os serviços educacionais diversificados para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Para o atendimento de alunos com deficiência mental, esses serviços podem ser desenvolvidos:

- a) nas classes comuns – mediante atuação de professor da educação especial;
- b) em salas de recursos – nas quais o professor da educação especial realiza a complementação (no caso da deficiência mental) curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos para o atendimento dos alunos matriculados nas classes comuns;
- c) atendimento itinerante – no qual o professor especializado, em trabalho articulado com os demais profissionais da escola, presta serviço de orientação e supervisão pedagógica através de visitas periódicas às escolas;
- d) classe especial – na qual o professor especializado presta atendimento direto ao aluno oportunizando-lhe acesso ao currículo da base nacional comum.

Assim sendo, os recursos da Educação Especial devem ser vistos e utilizados como conjunto de recursos com que os professores podem contar para favorecer a escolarização de seus alunos.

A presença de recursos de Educação Especial , num sistema escolar integrado, é a garantia para acomodar na escola uma ampla gama de variação de diferenças individuais apresentadas por todas as crianças escolarizáveis (OMOTE, 2000, p.59).

2.4. O Aluno com Deficiência Mental

Ao longo da historia da humanidade, o conceito de deficiência vem sendo construída tendo como base o modelo de homem ideal, o homem perfeito, e em todos os tempos e lugares autores discutem esse, e outros relativos a esse, como o conceito de deficiência mental.

O contexto da educação do indivíduo com deficiência mental sempre foi muito complexo e isso pode ser observado na variação da terminologia ao longo do tempo (anormal, oligifrênico, subnormal, retardado, idiota, imbecil, débil mental, excepcional, deficiente mental), nos temas controversos, como por exemplo, medidas através de escalas de inteligência, valores de quociente intelectual, classificações, conceitos, teorias, definições etc. Outra linha complexa de investigação tem sido o de etiologia (orgânica, ambiental, social, estruturais, a psicológicos, médicos, pedagógicos) e também da discussão sobre o onde eles devem estudar de que natureza tem que ser o ensino (educação especial, terapêutica, assistencial, custodial, comum, etc).

Mudam-se as terminologias, cresce o número de autores. Mas na atualidade ainda há muita indefinição sobre quem é o sujeito com Deficiência Mental, integrante da Educação Especial.

A definição de deficiência mental vem se alterando através dos tempos. Da ênfase ao enfoque clínico até os dias de hoje onde é enfatizada a avaliação das condutas adaptativas, ou seja, os aspectos sociais. Num primeiro momento seria oportuno considerar o apontamento de Mazzota (1987), o qual destaca a importância de manter a “deficiência mental descaracterizada do resultado de uma doença, mesmo que aquela advenha desta”.

Atualmente, a definição mais amplamente aceita e mais difundida é a da Associação Americana de Retardo Mental (American Association of Mental Retardation - AAMR, 2002).

Retardo Mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento atual do indivíduo. É caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com relativa limitação associada a duas ou mais áreas de conduta adaptativa indicadas a seguir: comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O retardo mental se manifesta antes dos 18 anos (Luckasson, Coulter, Polloway, Schalock, Snell, Spitalmik e Stark) (ALMEIDA, 2004).

Esta definição está baseada na abordagem multidimensional, onde é permitido avaliar os avanços e as mudanças do indivíduo, de acordo com o crescimento presente, mudanças ambientais, atividades educacionais e intervenção terapêutica (ALMEIDA, 2004), e traz um conceito de deficiência mental onde o indivíduo é visto de modo global e funcional, o que significa transpor o conjunto de condições apresentadas por ele para a interação com o ambiente em que se encontra (EMMEL, 2002).

Em nível nacional, o termo “retardo mental” encontrado na literatura é substituído por “deficiência mental”, uma vez que esta apresenta uma menor conotação pejorativa em nossa realidade (MENDES, 2005). Essa mesma autora faz alusão a falta de diretrizes para diagnóstico dessa condição no Brasil, pelo fato de não termos escalas para avaliação das condutas adaptativas próprias ou traduzidas e normatizadas, e também porque os testes de QI em uso, não foram padronizados ou adequados a nossa realidade:

Ao se tentar definir quem são tais educandos e quais são suas necessidades, não podemos ignorar, também, que nossos instrumentos de detecção são ainda imprecisos, que existem casos onde as demandas ambientais são irrealistas e que oportunidades de aprendizagem que o ambiente oferece ao sujeito são limitadas (1995, p. 243).

Não obstante, uma das tarefas mais difíceis imputadas à Educação Especial, ainda na atualidade, é o diagnóstico da deficiência mental (MENDES, 1995, MATOS, 1994, MACHADO, 1997, PICCHI, 1999).

Nas décadas de 70 e 80 e até meados de 90, especificamente no Estado de São Paulo, o diagnóstico dessa população para fins educacionais, estava amparado pela Resolução SE 247 de 30/09/1986, que dispunha que nas escolas estaduais de 1º e 2º graus, havia necessidade de avaliação específica, a qual deveria ser feita por equipe interdisciplinar ou na impossibilidade desta, por psicólogo e avaliação educacional de responsabilidade do professor

e do diretor da escola. Porém, muitos alunos eram atendidos nas classes especiais sem apresentar sequer diagnóstico que justificasse seu encaminhamento, ou ainda os relatórios de encaminhamentos elaborados num modelo médico psicológico, enfatizavam a dificuldade de aprendizagem estar no próprio aluno (PICCHI, 1995).

Neste contexto público estadual, Mattos (1994, p. 47) apontou que na realidade cotidiana das escolas públicas, “alunos chegam às classes especiais por diferentes motivos, encaminhados por diferentes agentes e, geralmente, sem diagnóstico”, permitindo o entendimento de que não existiam critérios pré-estabelecidos para acionar esse processo de encaminhamento.

No entanto, a Secretaria da Educação sob a orientação técnica do Serviço de Educação Especial da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, expressava-se claramente sobre esta questão, através do documento “Subsídios Relativos à Avaliação de Crianças e Jovens Suspeitos de Excepcionalidade para fins Educacionais” (SÃO PAULO, SE/CENP, 1979), que estabelecia critérios para a identificação, classificação e avaliação para encaminhamento dos alunos aos serviços da Educação Especial. Para o encaminhamento de alunos com deficiência mental o Psicólogo era o profissional credenciado para realizar a avaliação diagnóstica, que eram especificamente instrumentos padronizados como os teste de inteligência, ou seja, QI.

Contudo, podemos identificar a partir dos apontamentos acima, que embora houvessem critérios pré-estabelecidos para o levantamento e encaminhamento do aluno com deficiência mental por parte da SEE, esses critérios não eram levados em conta ou não eram devidamente considerados pelos profissionais envolvidos nos encaminhamentos, para os fins necessários.

A partir do final da década de 90 e adentrando no novo milênio, novas orientações em relação ao diagnóstico e encaminhamento dos alunos com deficiência mental foram estabelecidos pelas diretrizes da educação especial.

No estado de São Paulo as determinações das Novas Diretrizes da Educação Especial apontaram para uma nova prática de avaliação, onde a compreensão do processo de construção do conhecimento particular de cada aluno fosse considerado em relação a ele próprio, aos seus pares e ao professor. Portanto, a decisão de encaminhar um aluno aos serviços de apoio da Educação Especial passou a ser de responsabilidade da equipe pedagógica da unidade escolar a qual o aluno está matriculado. A esta avaliação devem ser envolvidos também os pais e os profissionais da área da saúde que prestam atendimento ao referido aluno.

É considerada como equipe pedagógica uma equipe de profissionais da educação com diferentes enfoques e áreas de atuação, neste caso, constituída por: professor da classe comum, professor da educação especial, professor coordenador, assistente técnico pedagógico de educação especial e do ensino fundamental e supervisor de ensino (SÃO PAULO, 2001, p.9). E ainda, para a avaliação pedagógica, são apresentados ao professor e a equipe pedagógica, roteiros de observação que os subsidiarão na análise do encaminhamento.

Novas determinações em relação à proposta de diagnóstico e encaminhamento de educandos com deficiência mental ao serviço especializado vem sendo solicitadas ao longo dessas últimas décadas por muitos autores (por exemplo, TOREZAN e CAIADO, 2000; OMOTE, 2000; MATTOS, 1994; MAZZOTTA, 1987; MENDES, 1995; PICCHI, 1995 entre outros) cujos estudos a respeito revelavam tanto uma falta de diretriz quanto a ausência de parâmetros para uma avaliação pedagógica nesse segmento.

Temos hoje uma indefinição na legislação sobre o conceito e diagnóstico da deficiência mental, o que, aliás, sugere investigações mais intensas por parte dos pesquisadores da área.

Os problemas educacionais apresentados pelo aluno com deficiência mental implicam pedagogicamente em condições favoráveis de aprendizagem para que possam apresentar respostas educacionais positivas. Esses indivíduos apresentam necessidades educacionais especiais, e de direito devem ter acesso ao atendimento prestado pela educação especial, que pressupõe atendimento especializado com professores habilitados na área de educação especial. Entretanto, sem procedimentos e critérios adequados e bem definidos para identificá-los torna-se difícil organizar serviços de apoio.

Analisando a história do estudo das características, dos determinantes e dos processos de aprendizagem dos indivíduos classificados na condição de deficiência mental Mendes (1995), concluiu que não há sustentação para a unicidade de um conceito genérico, supostamente baseado na existência de um déficit intelectual, que seja suficiente para explicar a enorme variabilidade encontrada entre os indivíduos que cabem na categoria de deficiência mental. Neste sentido a autora ressalta que não existe o fenômeno da "deficiência mental", mas sim eventos diferenciados agrupados em uma única rubrica com base em critérios culturais convencionados, e que seria portanto, mais apropriado falar em "deficiências mentais" e descartar a idéia de que existe continuidade entre as diferentes subcategorias utilizadas atualmente para classificar a condição.

2.5. A Formação do Professor Especializado no Ensino de Deficientes Mentais

*Para se atingirem resultados mínimos não
podemos esquecer que a variável mais
significativa da intervenção pedagógica é
o professor.
Vitor da Fonseca*

Segundo Mazzota: (1982) um dos grandes axiomas da educação especial diz que “os programas não devem ser iniciados ou continuados a menos que se disponha de pessoal bem preparado e competente”. Em nosso país, desde 1972, quando foi instalado no Estado de São Paulo, o primeiro curso de nível superior para a formação de professores especializados (MAZZOTTA, 1993), as discussões e os debates sobre a formação de professores especializados constituiu-se um dos principais aspectos da Educação Especial. Até então, a formação desses professores se dava em nível de 2º grau através de curso de especialização após o Curso Normal.

Especificamente no Estado de São Paulo, objeto de nosso estudo, houve uma crescente abertura de cursos para a formação de professores, e no prazo de apenas 10 anos haviam 15 instituições as quais ofereciam 21 cursos de habilitação para todas as áreas de deficiências: mental, auditiva, física e visual, sendo que 11 deles eram voltados para a área de deficiência mental. E nesse espectro houve abertura de investimentos na produção de pesquisas nessa área de Educação Especial, até então inexistentes. (MAZZOTA, 1982; MAZZOTTA, 1993; ENUMO, 1985; PARIZZI, 1993).

Devido ao aumento de demanda e conseqüentemente a ampliação do atendimento, a exigência de professores especializados fora sendo incorporado legalmente para que, aos alunos com deficiências fossem garantidas melhores condições e qualidade de ensino.

Para tanto a Secretaria de Educação estabeleceu convênios com universidades para capacitar seus professores de modo a cumprir os dispositivos legais, afastando da sala de aula, anualmente, 15 professores para cursarem as habilitações, sem prejuízo de vencimentos e das vantagens de seu cargo. O convênio foi efetivado com a Universidade Estadual “Júlio de

Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Marília em 1977 e com a Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, em 1980 (MAZZOTTA, 1982).

As bases em que se estruturavam esses cursos foram alvos de estudo para autores como Emuno (1985), Parizzi (1993) e Dal Pogetto (1987).

Emuno (1985) verificou que não havia entre os cursos de formação para o magistério de deficientes mentais um consenso das abordagens sobre deficiência mental, e tão pouco, apresentavam uma formação curricular homogênea. Parizzi (1993) em análise sobre um curso de formação para professores de deficientes mentais, sugeriu que a habilitação impõe um distanciamento em relação à realidade a ser depois vivenciada na escola, o que demonstra uma desvinculação entre a teoria e a prática profissional. Esses apontamentos demonstram a inexistência de uma tendência geral para a formação de professores especializados em deficiência mental.

Mazzotta (1993) em levantamento feito nesses cursos apurou que as tendências em que estavam firmadas as bases de formação de professores para deficientes mentais eram estritamente clínicas, ou seja, tendência médico-pedagógica, tendência médico-psicopedagógica e tendência pedagógica psicológica. Vale destacar que, segundo o autor, os cursos que apresentaram uma tendência nitidamente pedagógica eram para a formação de professores para deficientes visuais e auditivos.

Nesse contexto, Ferreira (1995) e Raiça e Oliveira (1990) apresentaram subsídios, dos quais podemos considerar que o professor especializado exercia um papel de propositor de técnicas metodológicas de ensino para a transmissão de conteúdos determinados por currículos do ensino comum, geralmente apresentados por órgãos governamentais específicos da educação especial, o que poderíamos compreender como execução de uma Pedagogia Terapêutica, uma vez que o tratamento especial a ser dado aos alunos com deficiência mental tinha bases no diagnóstico clínico.

Num estudo mais recente sobre a formação de professores em educação especial Benda (2001) constatou que passados alguns anos ainda estamos enfrentando as mesmas disparidades em relação a formação de professores em Educação Especial.

Infelizmente a universidade pouco contribuiu, pelo menos para os profissionais aqui analisados, para que hoje pudessem estar atuando com a educação especial. Não querendo dizer com isso que a universidade tenha a responsabilidade de ser a única fonte de conhecimento para um profissional, mas que a universidade tem que repensar a grade curricular de seus cursos e não mais continuar alheia a uma população tão significante (BENDA, 2001, p. 51)

Na atualidade considera-se que para atuar nas salas que prestam serviço de apoio pedagógico especializado os professores serão classificados na seguinte conformidade:

- a) Faixa I – portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação na respectiva área da educação Especial;
- b) Faixa II – portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com cursos de especialização, com, no mínimo, 120 horas na área de Educação Especial;
- c) Faixa II – portador de outras Licenciaturas com pós-graduação – strictu sensu – na área de Educação Especial;
- d) Faixa IV – portado de diploma do Ensino Médio, com habilitação para o magistério e curso de especialização na área de Educação Especial (SÃO PAULO, 2000, p. 29).

Desse modo, são considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras (BRASIL, 2001)

Nessa nova perspectiva, a formação de professores especializados passa a enfrentar novos desafios, embora ainda nem mesmo tenha superado os antigos e pendentes, autores como Mendes (2002), Omote (2001), Ferreira (1999), Prietto (2003), Denari (2003) concordam mutuamente que para atender as necessidades especiais do alunado com deficiência, essa questão precisa ser repensada, e com urgência.

Porém, é consenso também, entre esses autores que a formação de professores para a educação especial não deve ter apenas a docência como fim, mas deve-se prever que esses professores estejam aptos a:

“[...] agir seja como gestores na construção de um sistema educacional inclusivo, seja como orientador dentro de cada escola, seja no acompanhamento ao professor e ao aluno, seja como suporte, seja como planejador de estratégias e recursos especiais” (DENARI, 2003, p. 123)

E conforme aponta Prietto (2003) , desenvolvendo atividades como:

“orientar outros professores e demais profissionais sobre programas de ensino, currículo e adaptações curriculares, atividades pedagógicas para serem desenvolvidas com esses alunos em turmas do ensino regular; atuar em cargos administrativos em diversos órgãos dos sistemas públicos de ensino; realizar atividades de acessória e acompanhamento do planejamento e implantação de políticas educacionais públicas que visem atender com qualidade esses alunos” (PRIETO, 2003, p. 149)

Nesse sentido, Oliveira (2004) considera necessário:

Garantir uma sólida formação acadêmica que propicie a competência necessária para refletir sobre a prática educativa e atuar consistentemente para alterar a realidade objetiva, transpondo os limites impostos por uma perversa política sócio-econômico-cultural de exclusão exige tempo e aprofundamento reflexivo (p. 242).

Nesse contexto, a perspectiva da inclusão, por certo, desestabilizou as estruturas organizacionais da educação brasileira, mexendo com todos os sistemas de ensino, básico e superior, e com os profissionais que dele fazem parte, dentre eles o professor especializado ou habilitado para trabalhar junto à educação especial.

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) traz novas referências em relação ao contexto que se apresenta ao professor especializado no processo de inclusão:

“A alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a adaptação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo”. Sugere ainda que ao professor especializado deva ser-lhe permitido o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos as necessidades educacionais especiais. (BRASIL, p. 29)

Partindo dessa perspectiva o papel do professor especialista abre-se agora, para propiciar apoio e intervir em ações favoráveis que promovam no contexto escolar a inclusão dos alunos especiais, e não apenas atendê-lo no ambiente que antes apenas o integrava á escola, tais como as classes especiais, por exemplo.

Nesse sentido, a literatura especializada, nacional e estrangeira tem dedicado grande parte dos seus estudos e discussões qualificando e apurando o perfil deste profissional mediante a inclusão escolar, bem como o seu papel junto a educação especial e aos requisitos necessários para sua atuação e a sua importância no processo educacional inclusivo.

Gortázar (1999) sugere que *“uma vez que a escola está para atingir objetivos educacionais nas crianças, as finalidades da educação são as mesmas para todas as crianças as “normais” e as portadoras de necessidades especiais”*. Para que este objetivo seja atingido faz-se necessário prover a escola de serviços e recursos, e indica que *“o mais importante desses recursos é sem dúvida a incorporação à escola da figura do professor de apoio”*, sendo que o mesmo possa atuar de modo a proporcionar possibilidades diversificadas que beneficiem o desenvolvimento de processo: aprendizagem, habilidades sociais, em todas as crianças.

Stainback & Stainback (1999) consideram que os professores de educação especial devem exercer um papel de facilitador da inclusão: *“esse professor tem aqui sua tarefa redefinida mostrando-se como colaborador de todos os professores e provedor de serviços relacionados”*.

Omote (2001) destaca que são os professores especializados *“que tem a possibilidade de manter um contato mais prolongado com as crianças deficientes em idade escolar, e na perspectiva do ensino inclusivo podem constituir-se em importantes intermediários entre os alunos deficientes e os educadores em geral, interpretando as necessidades e particularidades especiais daqueles para estes”*.

Mendes (2002) atribui aos professores de educação especial um papel de propositor e articulador do modelo de “Ensino Colaborativo”, que juntamente com o professor regular, sejam *“responsáveis em orientar, planejar e analisar programas, planos e ações com o fim de propiciar aprendizagens na escola como todo”*.

O Ensino Colaborativo ou co-ensino vem sendo apontado por Wood (1998), Friend (2002), Federico, Herrold, & Venn (1999), Mendes (2005b), como uma estratégia de prestação de serviço na área da Educação Especial. Cook e Friend (apud MENDES, 2005b) definem co-ensino como: *“dois ou mais profissionais dando instruções substantivas para um diverso ou misto grupo de alunos num único espaço físico”* (p.6) que nesse caso, classe comum.

A Division for Learning Disabilities (2001) refere-se ao co-ensino como um modelo que emergiu como uma alternativa bastante popular aos modelos de sala de recursos ou escolas de educação especial e como um modo de atender a inclusão escolar de estudantes com deficiências, que tem como objetivos: 1) tornar disponível uma maior variedade de alternativas de instruções; 2) aumentar a participação de alunos com deficiências; 3) aperfeiçoar as performances resultantes dos alunos com deficiências.

Neste sentido, o co-ensino traz para os educadores do ensino comum e do ensino especial, a oportunidade de dividir o papel que tem sido tradicionalmente individual, desenvolvendo atividades como elaborar objetivos, dividir decisões, resolver problemas, avaliar o aprendizado dos alunos, entre outras. Atuando nessas condições os professores devem começar a pensar a sala de aula como “nossa” sala (RIPLEY, 1997).

Esse tipo de colaboração, quando eficaz, não só beneficia todos os estudantes, mas também renova o entusiasmo de ambos os professores (ARGUELES; HUGHES & SCHUM, 2000). Os estudos e pesquisas sobre o ensino colaborativo vem sendo aplicando sobretudo, com educandos com deficiência mental.

Indicações na maneira de atuar do professor especializado vêm sugeridas também nas diretrizes nacionais para a educação especial:

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório (BRASIL, 2001).

Ferreira (1998) argumenta que quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, faz referência à previsão de “*professores com especialização adequada em nível médio ou superior*”, está propondo o desafio de entender o papel do professor especializado em uma proposta integradora, e juntamente com Nunes (apud FERREIRA, 1998) que nesta proposta teoricamente faz-se necessário um profissional mais polivalente.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo corrobora nessa mesma perspectiva, e com o objetivo de proporcionar aos alunos com necessidades especiais experiências que os auxiliem a superar as dificuldades no processo educacional e oferecer o apoio pedagógico para a manutenção do nível de aprendizagem necessário a um desempenho adequado, imputa ao professor habilitado as seguintes atribuições:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II – elaborar plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou região, atendidas as novas diretrizes da educação especial;
- III – integrar os conselhos de classe/ciclo/série e participar das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivos (HTPCs) e outras atividades coletivas programadas pela escola;
- IV – orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns;

- V – elaborar cuidadosamente uma programação que atenda às necessidades individuais e específicas dos alunos;
- VI – registrar os dados que forneçam pistas para uma análise e avaliação do desempenho dos alunos no tocante às suas dificuldades, aptidões e habilidades;
- VII – adotar, para o registro de dados, a observação sistemática, utilizando para isso gráficos, anedotários e outros instrumentos;
- VIII – avaliar os alunos sem perder de vista a dificuldade que motivou o encaminhamento, e constatada a superação dessa dificuldade, libera-lo da frequência à Sala de Recursos;
- IX – planejar, criar e experimentar situações que favoreçam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e perceptivo-motor dos alunos;
- X – criar condições que permitam aos portadores de necessidades educacionais especiais o acesso e a permanência na escola, desenvolvendo técnicas específicas;
- XI – fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade;
- XII – proporcionar maiores possibilidades de convívio dos alunos com todos os seus colegas dentro da escola, da família e da comunidade;
- XIII – orientar os alunos quanto às possibilidades no campo profissional;
- XIV – oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns (SÃO PAULO, 2000, p.19)

Caberão ainda, ao professor habilitado em deficiência mental as atribuições específicas:

- desenvolvimento dos aspectos cognitivos e motores dos alunos através de atividades individualizadas e diversificadas;
- orientação visando as condutas sociais adequadas através da participação nos eventos da escola e da comunidade;
- retomada de conteúdos através de estratégias diferenciadas e enriquecedoras;
- adaptação de recursos, métodos, estratégias com vistas a uma intervenção pedagógica eficaz nos aspectos em que os alunos apresentarem defasagens (SÃO PAULO, 2001, p.21).

No entanto, nas leituras empreendidas para este estudo ficou claro para nós, a dicotomia entre o como deve ser o perfil e o papel do professor especializado para atuar no panorama educacional que hoje se apresenta sob a perspectiva da inclusão escolar, e o professor real, aquele que está em plena atividade prática na Educação Especial do alunado com deficiência mental. Contudo, a redefinição do papel desse professor já foi estabelecida tanto pelos acadêmicos quanto pela legislação, resta-nos, portanto, verificar se de fato o professor especializado está realizando essas atribuições na sua prática escolar.

Cabe ressaltarmos aqui um novo fato ocorrido recentemente no cenário educacional nacional, que diz respeito à formação do professor especializado em Educação Especial. Em 15 de maio próximo passado, começou a vigorar através da Resolução CNE/CP 01, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia,

licenciatura, a qual estabeleceu a extinção das habilitações nos cursos de Pedagogia desestabilizando assim, toda a estrutura da formação de professores especializados.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entraram em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução (BRASIL, 2006).

Uma vez que a formação de professores para atuar nas áreas da Educação Especial acontecia, geralmente, nos cursos de Pedagogia, deparamo-nos, a partir de então, com um contexto completamente indefinido, abrindo um novo desafio para estudos, debates e discussões, tanto no âmbito acadêmico, quanto no âmbito político-educacional, á respeito de como serão formados os futuros professores para atuar na Educação Especial.

2.6. A Educação Especial no Estado de São Paulo

A educação para alunos com necessidades educacionais especiais no Estado de São Paulo tem suas primeiras evidências por volta de outubro de 1917, quando houve a menção de oferecer atendimento educacional especializado para alunos com deficiência mental. Porém foi somente em 1930 que esse tipo de atendimento foi efetivado através das criações da “escola de anormais” instalada no edifício que abrigava o serviço de Inspeção Médica Escolar e da “classe especial de anormais” instalada no Grupo Escolar do Belém (Mazzotta, 1982).

Sob a influência do “Movimento de Reconstrução Educacional do Brasil” em 1932, o “Código de Educação”, instituído pelo Decreto Estadual 5.881 de 21 de abril de 1933, apresentou modalidades de atendimentos educacionais especializados no âmbito da educação escolar das escolas públicas e nele se identificam as primeiras alusões sobre a adoção de uma política de atendimento a alunos com deficiência no Estado de São Paulo.

Em 1938 foi criada a Secção de Higiene Mental Escolar, a qual recebeu a atribuição de organizar a assistência médico-pedagógica aos “débeis mentais”, bem como oferecer preparo técnico especializado. Com o serviço educacional especializado o atendimento aos educandos com deficiência mental, em classes especiais, foi se expandindo. Em 1954 elas somavam 21 salas distribuídas pelos grupos escolares da cidade de São Paulo (Mazzota, 1982).

Porém, foi somente no final da década de 50 e início dos anos 60 que tais classes especiais ganharam notoriedade sendo regulamentadas, e assim, foi criado por decreto em 1963 o “Setor Pedagógico Especializado no Ensino de Deficientes Mentais”. Nesse momento o atendimento educacional a alunos com outras deficiências era oferecido e coordenado por órgãos específicos, vinculados tanto a saúde como a educação.

Através do Decreto 47.186, de 21-11-1966, foi criado o “Serviço de Educação Especial”, o qual passou a ser responsável único pelo atendimento especializado na área da educação. Mazzota (1982) comenta o seguinte sobre este fato:

[...] foi criado o Serviço de Educação Especial, subordinado ao Departamento de Educação, com a atribuição de estabelecer as diretrizes e normas para as várias áreas de “excepcionalidade” atendidas na rede oficial de ensino. O novo órgão incorporou o Setor Pedagógico da Seção de Higiene Mental do Serviço de Saúde Escolar, o Serviço de Educação de Surdos-Mudos e os programas de educação de deficientes visuais e físicos, custeados pelo Estado e desenvolvidos por entidades particulares. (p. 61)

Seguindo a legislação vigente o “Serviço de Educação Especial” foi sendo incorporado, reestruturado e redefinido vinculando-se em 1969 ao “Departamento de Ensino Básico da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal”. Em 1976 com a reestruturação da Secretaria da Educação passou para a “Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas” (CENP).

Nessa ocasião, aos alunos considerados “excepcionais”, matriculados na rede estadual de ensino, eram previstas ofertas de serviços de ensino itinerante, sala de recursos e classe especial. O atendimento ao aluno com deficiência mental era feito em classes especiais, que atendiam no máximo 15 alunos, sendo que deveria ser mantido um mínimo de oito para não haver a ocorrência de transferência da classe para outra unidade escolar, ou para a classe especial não ser suprimida¹.

Com base nos princípios da integração escolar e pautada numa avaliação médico-psicológica as classes especiais instaladas em escolas comuns eram então a única alternativa de atendimento para os alunos deficientes mentais, cuja meta era o preparo do aluno com deficiência mental para ser inserido em uma classe comum, compatível com seu nível de escolaridade.

¹ São Paulo (Estado), Resolução SE 73 – de 23 de Junho de 1978. Publicada no D.O.E. de 23/06/78. Retificada por publicações por D.O.E. de 26/10/78 e 17/11/78.

No início dos anos 90, num estudo junto a Secretaria da Educação, Bissoli (1997) apresentou dados de uma realidade onde as classes especiais para deficientes mentais somavam 1.432 salas, as quais atendiam um total de 15.356 alunos, sendo que 55% desses alunos, segundo o autor, não se caracterizavam claramente como clientela da educação especial.

A classe especial passou portanto a cumprir o papel inverso, pois ao invés de preparar seus alunos para a inserção nas classes comuns, passou a receber os alunos indesejados pelo ensino regular, que eram os que tinham dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, repetentes, etc, quebrando assim, o movimento pretendido de inserção do aluno deficiente mental no ensino comum. Assim, ela favoreceu o fluxo inverso, que era o de exclusão do aluno do ensino comum que passou a ser encaminhado para o ensino especial. O atendimento que inicialmente se pretendia ser transitório, passou a ter caráter permanente, fixando o educando na classe especial por períodos indefinidos (MAZZOTTA, 1993; OMOTE, 2000; entre outros).

As conseqüências desse movimento na contramão da educação especial, passaram a reforçar o caráter segregativo, estigmatizando e influenciando negativamente a vida de muitos alunos. Diante de tal realidade, educadores passaram a discutir e criticar esse tipo de organização de atendimento. Para autores como Patto (1990), Moysés e Collares (1994) Torezan e Caiado (1995) Machado (1997) e Ferreira (1995), a classe especial passou a ser considerada como um recurso que segregava, e eles identificaram um outro ponto bastante problemático que era a forma pouco criteriosa que as avaliações estavam sendo feitas, encaminhando equivocadamente alunos para as classes especiais.

Nesse contexto, a Secretaria da Educação suspendeu temporariamente a instalação de mais classes especiais e propôs-se a desenvolver o projeto “Redefinição do Atendimento Educacional no Estado de São Paulo”, objetivando assegurar:

- condições que viabilizassem uma análise mais cuidadosa e efetiva dos diferentes casos/situações encontradas;
- a adoção de medidas que respondessem com adequação e pertinência à natureza do atendimento demandado pelas características do alunado que apresentassem dificuldades no processo ensino-aprendizagem (fosse portador ou não de deficiência mental) e,
- a conseqüente reorganização da rede de educação especial, para atender com prioridade e eficácia os alunos que comprovadamente dela necessitassem. (BISSOLI, 1997)

Para esse debate Omote (2000) considerou que as críticas a essa modalidade de serviço especializado foram remetidas a alvos equivocados, pois segundo esse autor:

“Não é a classe especial que segrega o aluno. O fechamento de classes especiais não irá resolver nenhum problema se segregação. Não é o recurso que precisa ser combatido, mas o seu mau uso é que precisa ser reconhecido e urgentemente corrigido” (p. 52).

Reforçando tais discussões, vieram posteriormente os movimentos sociais mundiais baseados na proposta política de inclusão escolar, e uma nova visão foi se sobrepondo a educação especial. As propostas educacionais direcionadas pelo princípio da inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais, e para atender a esse novo contexto os sistemas de ensino deveriam ser reestruturados, e novas ou diferentes filosofias e ideologias, deveriam pautar os planos e propostas de ensino.

O Estado de São Paulo, através da Secretaria de Estado da Educação visando promover um sistema inclusivo em consonância com a legislação vigente, e antecipando-se ao Governo Federal, reformulou e redefiniu seu sistema de ensino fixando diretrizes e normas para a educação especial dos alunos com necessidades educacionais especiais em sua rede de ensino. Com a proposta de envolver todos os profissionais da rede de ensino, o Estado reconheceu a educação especial como modalidade de ensino perpassando todo o fluxo escolar, caracterizando-a como um conjunto de recursos que deveriam ser organizados e disponibilizados no sistema de ensino e suas unidades escolares, aos alunos que necessitassem de apoios educacionais diferenciados da maioria.

O Conselho Estadual de Educação, através da Indicação CEE 12/99 CEF/CEM, a Deliberação CEE 05/00, ambas homologadas pela Resolução SE 95, de 21-11-2000, fixou normas gerais para a educação especial no sistema de ensino do Estado de São Paulo, dispôs sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino, e estabeleceu ainda, sob o âmbito legal, que o atendimento educacional para tais alunos deveria ser feito nas classes comuns das escolas estaduais em todos os níveis de ensino.

Com o intuito de se estabelecer como um sistema inclusivo a Secretaria da Educação considerou a necessidade de um período de transição para se adequar ao novo paradigma. Uma das situações apontadas que requeriam atenção especial era a dos alunos que estavam em classes especiais para alunos considerados deficientes mentais. Como medida a ser tomada para essa e outras questões, foi proposta a organização do “Centro de Apoio Pedagógico Especializado” (CAPE) para gerenciar as questões relativas à educação especial,

oferecer suporte e gerenciar, implantar e acompanhar projetos que visassem ao processo de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais na rede estadual de ensino.

A Resolução SE 95, de 21-11-2000, sustentou legalmente a reestruturação da Educação Especial e destacou a criação dos “Serviços de Apoio Pedagógico Especializado – SAPes”, os quais se configuram como uma estrutura de atendimento, através do qual a escola se organizaria para oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais os recursos necessários. Os SAPes poderiam então se apresentar sob a forma de sala de recursos e classe especial.

A referida Resolução alterada pela Resolução SE 8, de Janeiro de 2006, dispõe:

Artigo 8º - A implementação do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) tem por objetivo melhorar a qualidade na oferta da educação especial da rede estadual, mediante uma reorganização que favoreça a adoção de novas metodologias nas classes especiais bem como a inclusão gradativa do alunado em classes comuns do ensino regular.

Parágrafo único – Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) serão implementados por meio de:

I – aulas ministradas por professor especializado, em sala de recursos específicos, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que o aluno freqüentou a classe comum da própria escola ou de unidade diversa;

II – aulas ministradas por professor especializado, em atendimento itinerante;

III – aulas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser inseridos nas classes comuns do ensino regular. (SÃO PAULO, 2006, D.O. p. 15)

Isto posto, foram estabelecidas as atuais propostas de atendimento especializado a ser oferecido, pela Secretaria da Educação de São Paulo junto aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino regular comum.

Nesse contexto o processo de escolarização do aluno com deficiência mental no ensino regular deveria ocorrer no fluxo normal, comum, da rede de ensino numa perspectiva inclusiva, onde a meta seria o progresso e o aprimoramento da qualidade de ensino de todos os alunos (SÃO PAULO, 2000).

Assim, segundo as normas, uma vez que o aluno com deficiência mental é matriculado no ensino regular, a sua escolarização deve seguir os mesmos critérios estabelecidos para qualquer aluno da rede de ensino.

O Ensino Fundamental do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo está organizado em ciclos (Ciclo I – 1ª a 4ª série, Ciclo II – 5ª a 8ª série), sob Regime de

Progressão Continuada², o qual adota medidas de recuperação e reforço e Correção de Fluxos/Ciclos. Considera-se, também no ensino fundamental a possibilidade de aceleração da aprendizagem através do Projeto de Aceleração³, cujo objetivo é eliminar a defasagem entre série e idade regular de matrícula, oferecendo condições para que os alunos avancem no trajeto escolar. Tal projeto é aberto também para atender aos alunos com deficiência mental egressos das classes especiais, e alcançando a idade de 15 anos o aluno (com ou sem necessidades especiais) pode ser encaminhado para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), para que possa concluir o ensino fundamental.

Por fim, caberia ressaltar que a escolarização do aluno com deficiência mental sob esses parâmetros, não tem a garantia de qualidade de ensino e o sucesso da aprendizagem desses alunos, e eles possivelmente não atingem os mesmos índices de aproveitamento dos demais alunos. Trata-se, portanto de processos estanques, isto é, quando uma possibilidade se esgota apresenta-se outra paliativa, até que não exista mais possibilidades e o aluno com deficiência mental acaba saindo da escola. Isto ocorre especificamente no ensino fundamental e, na maioria das vezes, sem que tal aluno sequer tenha atingido conceitos mínimos à formação básica de cidadão, e quiçá ter condições para progredir no trabalho e em estudos posteriores, embora tivesse esse direito garantido pela LDBEN:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Omote (2001) sugere que a rede pública de ensino apresenta dificuldades em promover a escolarização de alunos que apresentam desempenho escolar diferente da média da população estudantil, demonstrando com isso o profundo desencontro existente entre a intenção do Estado, expressa em documentos oficiais e a realidade educacional de alunos deficientes. Nessa mesma direção Mendes (2001) esclarece que por mais pertinente e apropriada a legislação, por si só não reverte representações e práticas arraigadas.

Desse modo, podemos identificar a evasão escolar permeando o processo de escolarização dos alunos com deficiência mental, corroborando com a exclusão desses alunos numa época em que se defende sua inclusão no contexto escolar, educacional, e social.

² Deliberação CEE 9/97 – Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.

³ Reorganização da Trajetória Escolar: Classe de Aceleração

Diante desses fatos, devemos pensar em propostas que demandem resultados educacionais mais positivos para esse alunado. Entendemos que os serviços de apoio que a educação especial oferece devem ser indicados de acordo com as necessidades de cada aluno, ou seja, alguns alunos não se beneficiariam simplesmente por estarem inseridos na classe comum, outros ainda não se beneficiariam por estarem na escola comum, em classes especiais, estudos recentes como o de Capellini (2004), demonstra essa realidade. Cada caso é um caso, e com a participação efetiva das pessoas que estão envolvidas com esse aluno, escola, pais, psicólogos, neurologistas, e outros mais, possam discutir e decidir em conjunto e com responsabilidade a melhor possibilidade para o atendimento educacional deste aluno.

O apoio oferecido na sala de recursos com certeza é de fundamental importância para o sucesso do aluno com deficiência mental no percurso escolar, porém, do modo como está sendo realizado, com a oferta de matrícula e sem garantia de qualidade de apoio, continuam comprometidos os pressupostos da inclusão escolar.

Concordamos com as considerações apresentadas no documento “Subsídios para os Sistemas de Ensino, na Reflexão de seus Atuais Modelos de Avaliação”⁴, onde é explicitado que as salas de recursos, por exemplo, podem estar se desviando das suas finalidades na medida em estão sendo reorganizadas como classes especiais, pois nem sempre se desenvolve nelas a programação necessária para atender as reais necessidades do aluno com deficiência mental que frequenta a classe comum. Assim, podemos estar incorrendo nos mesmos equívocos do passado.

De modo geral podemos concluir que faltam organização e critérios mais específicos para o encaminhamento dos alunos com deficiência mental aos SAPEs, bem como definir como poderá ser feito o suporte para os alunos inseridos exclusivamente na classe comum.

Desta forma percebemos que as mudanças que se anunciam ainda são conservadoras, porque tendem meramente a transformar as antigas classes especiais em classes de recursos, e mantendo paralelos os sistemas de Educação Especial e Regular. Estando em classe comum, com ou sem apoio de classe de recurso, agora renomeada de sala de apoio pedagógico, não há previsão de mudanças no ensino proporcionado na classe comum, que dificilmente irá conseguir responder às necessidades diferenciadas de tais alunos.

Uma forma alternativa de apoio à escolarização em classe comum, que na literatura vem sendo denominada como ensino colaborativo ou co-ensino (CAPELLINI, 2004;

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Especial. p. 30-31. Brasília:MEC;SEESP, 2002

ZANATA, 2004; MENDES, 2006), seria uma estratégia a ser investigada no sentido de se tentar qualificar o ensino na classe comum. Porém não é algo fácil de implementar, pois estaremos lidando com territórios demarcados, dentre outros problemas. Mas... isso não é impossível, a colaboração também se aprende.

Contudo, esta seria uma outra interface do contexto educacional dos alunos com deficiência mental que caberia ser investigada e discutida com urgência.

2.7. Caracterização do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado – SAPE

A estrutura de atendimento dos SAPEs mantidos pelas escolas públicas estaduais, pode ser organizada através de provisões do tipo “Sala de Recursos” ou “Classes Especiais”, conforme estabelecem as “Diretrizes da Educação Especial do Estado de São Paulo” e a Resolução 08/06, que define:

Sala de Recursos: constitui-se em espaço educacional integrado aos demais ambientes da escola, destinado a complementar ou suprir as atividades escolares dos alunos matriculados em classes comuns da própria unidade escolar ou em unidade diversa, que necessitem de recursos didáticos específicos e de professores especializados, o qual poderá atuar, também, de forma itinerante. Esta sala deve ser constituída por alunos que apresentam deficiência, matriculados em classe comum e que requerem atenção individualizada para superar dificuldades significativas no processo educacional, pontuais ou sistemáticas, que interferem em sua integração no grupo, além de necessitarem dos recursos e materiais específicos que tornem imprescindível a mediação do professor especializado. Este tipo de atendimento deve, portanto ser necessariamente, combinado com a classe comum, e poderá também o professor desta sala prestar atendimento itinerante.

Ensino Itinerante: modalidade de recurso considerada como auxílio especial, onde o professor especializado, deverá desenvolver atividades de apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais, em trabalho articulado com os demais profissionais da escola.

Classe Especial: constitui-se em agrupamento sistemático de alunos com o mesmo tipo de necessidade especial, sob a responsabilidade de professor especializado. Essas classes devem ser formadas por alunos portadores de deficiência com acentuados comprometimentos e que requerem alteração significativa de currículo, além de material pedagógico específico, estratégias pedagógicas diferenciadas, alto grau de individualização do processo ensino-aprendizagem e com a mediação do professor especializado (p. 15).

O encaminhamento dos alunos para a utilização da sala de recursos é feito mediante a elaboração, por parte do professor do ensino comum, de uma avaliação

pedagógica que justifique a medida, sendo que essa avaliação deverá estar baseada no levantamento de hipóteses e sugestão de intervenções.

Para o encaminhamento às classes especiais é exigida a permanência do aluno na classe comum combinada com a sala de recursos, por um período suficiente que permita serem esgotadas todas as possibilidades nesse nível. Porém, a avaliação para este encaminhamento deve ser feita por equipe interdisciplinar, constituída em nível de Diretoria de Ensino, sendo composta por professor da classe comum, professor da sala de recursos, professor coordenador, assistente técnico pedagógico de educação especial e do ensino fundamental e supervisor de ensino.

Uma vez encaminhado para a classe especial o aluno deficiente mental deve ter sua matrícula efetivada nessa classe. A Resolução SE 8, 26 de janeiro de 2006 determina que o período de funcionamento estabelecido para as classes especiais é igual ao da jornada de uma classe comum, ou seja, cinco horas diárias, com turmas de até 15 alunos, obedecendo a um mínimo de 10 alunos, com frequência diária. Diferentemente da sala de recursos, onde o atendimento tem uma periodicidade variável, dependendo do ritmo e das necessidades dos alunos, devendo obedecer ao seguinte sistema:

- o funcionamento da sala de recursos será de 25 aulas semanais, para atendimentos individualizados ou de pequenos grupos com turmas entre 10 e 15 alunos, de modo a atender alunos de 2 ou mais turnos;
- as aulas do atendimento itinerante, a serem atribuídas ao docente como carga suplementar, serão desenvolvidas em atividades de apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais;
- o apoio oferecido aos alunos, em sala de recursos ou no atendimento itinerante, terá como parâmetro o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 horas diárias (SÃO PAULO, 2006, p. 15).

Avaliando o contexto descrito, podemos considerar que no Estado de São Paulo houve mudanças, supostamente em direção a um atendimento educacional mais inclusivo para os alunos com deficiência, especificamente para os com deficiência mental. Porém, faz-se necessário adentrar na prática cotidiana em que essas diretrizes estão sendo praticadas, para sabermos como está sendo esse movimento nas escolas e salas de aula.

De fato o que se supõe é que o aparato político-filosófico do movimento de inclusão, apresentado por meio de resoluções e decretos, não são necessariamente concretizados pelo sistema de ensino estadual, ou seja nas escolas. Nesse sentido Januzzi (1992) considera que a legislação é:

Um horizonte a ser atingido mesmo porque em nosso contexto o aspecto legal tem sido, através dos tempos, considerando sempre uma hipótese de trabalho e não cumpre, como nos ditos países desenvolvidos, a legislação de conquistas já vivenciadas. (p.75)

Os dados apresentados pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE)⁵, referentes a trajetória das classes especiais e das salas de recursos no sistema estadual estão apresentados na Figura 1. Infelizmente, esses os únicos dados referentes aos SAPES que tivemos acesso, não tendo sido possível precisar nos dados o quanto de tais serviços são para portadores de deficiências mentais. Entretanto, é provável que a grande maioria dos alunos em classes especiais, atuais ou mesmo extintas, sejam de alunos considerados deficientes mentais.

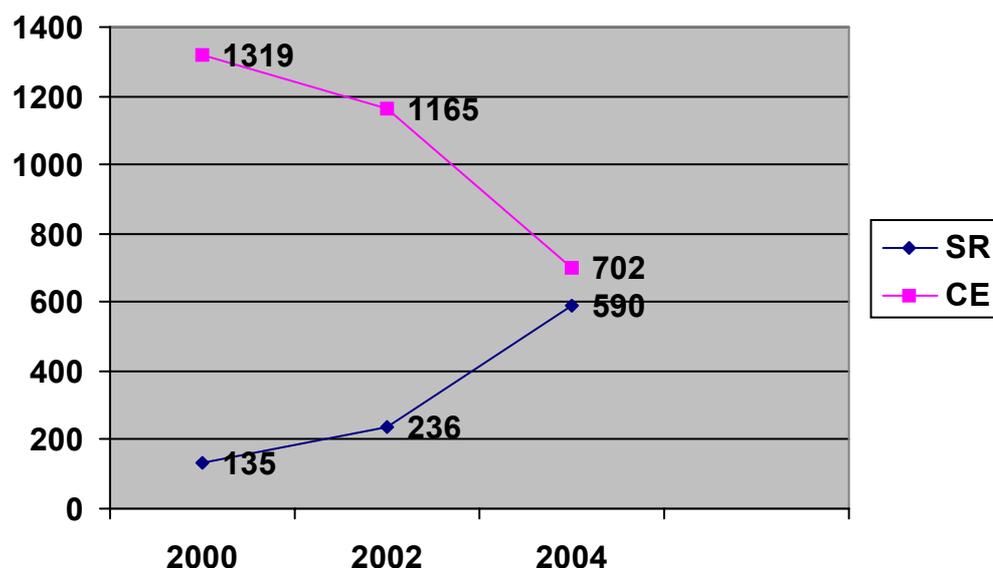


Figura 1 – Trajetória das Classes Especiais e Salas de Recursos no período de 2000 a 2004

No ano de 2000 havia 1554 classes (1319 especiais e 135 de recursos) que se configuravam como espaços para a escolarização de alunos com necessidades especiais. Quatro anos depois, o impacto da política estadual educacional resultou em 1292 classes (702 especiais e 590 de recursos).

⁵ Dados apresentados em orientação técnica na Diretoria de Ensino – Região de Botucatu, por representantes técnicos em outubro de 2005 (mimeogr.)

Assim, verifica-se que houve neste espaço de cinco anos o desaparecimento de 617 classes especiais, acompanhado de um aumento de 455 salas de recursos em funcionamento.

Entretanto, no conjunto observamos que houve uma diminuição total de 162 serviços de ensino especial, que muito provavelmente eram classes especiais que foram extintas.

Tais dados nos remetem a pensar que muitas classes comuns, com professores comuns devem estar atendendo alunos com necessidades especiais sem nenhum tipo de apoio especializado, e que muitos desses alunos podem ter sido encaminhados para escolas ou instituições especializadas, reforçando mais uma vez o papel da contra-mão da educação especial e do paradigma da inclusão.

Os dados sobre a evolução dos serviços de apoio pedagógico na rede estadual nos últimos quatro anos apontam ainda duas tendências claras para o futuro: a extinção gradual das classes especiais, associada ao crescimento das salas de recursos. Portanto, é muito possível que muitas classes especiais estejam se transformando em salas de recursos.

Mendes (1999) chama a atenção para esse tipo de contexto e considera que em nome da “inclusão”, programas e serviços de educação especial podem estar sendo fechados, tais como as classes especiais nas escolas públicas, por exemplo, com a finalidade de economia para os cofres públicos.

Assim, diante deste contexto de transformação dos serviços de apoio, onde ocorre o fechamento de classes especiais ou sua transformação em classes de recursos parece interessante investigar como o professor de ensino especial está atuando, considerando tanto a mudança no lócus de atuação (da classe especial para a sala de recursos) quanto no tipo de atuação, que envolve atender alunos que freqüentam duas classes (comum e de recursos), com arranjo de turmas e modos de ensinar diferenciados.

Além disso, é preciso considerar também que muitos professores ainda continuam atuando em classe especial. Será que é diferente o tipo de atuação do professor especializado em um ou outro tipo de serviço? Está o professor exercendo as funções pedagógicas que lhes são atribuídas? Como isso se dá em um ou no outro tipo de serviço?

Finalmente caberia questionar, considerando o processo de mudança, qual foi o seu papel no processo enquanto especialista? Coube-lhe participar, como membro de uma equipe pedagógica dos processos decisórios em relação ao encaminhamento de seus próprios alunos?

É nessa perspectiva que nos empenhamos para a realização deste estudo que parte de questões advindas das novas perspectivas da atuação do professor especialista como apoio à prática pedagógica da inclusão. Levantamos então a seguinte questão geral: Como estariam atuando os professores de educação especial, especializados para atuar com alunos com deficiência mental na rede estadual de ensino face às novas atribuições advindas da política de inclusão escolar adotada na rede estadual paulista?

Portanto, o objetivo deste estudo, além de descrever o perfil desses professores especializados em deficientes mentais das escolas da rede pública estadual, consistiria em analisar a sua atuação acerca das atribuições apresentadas pela política de inclusão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, bem como da literatura condizente, segundo a percepção dos mesmos.

Propomos ainda como objetivos específicos:

1. investigar como os professores especialistas em deficientes mentais dos SAPEs, tem vivenciado a implementação da prática do processo de inclusão;
2. identificar o campo de atuação desses professores;
3. identificar em que condições vêm se efetivando as relações de apoio deste professor com a comunidade escolar da escolar comum;
4. comparar a atuação desses professores com as atribuições legalmente colocadas à eles, e com as tendências apontadas pela literatura da área.

Diante do suposto entendemos que os resultados desta pesquisa poderão nos mostrar a relação entre os pressupostos legais e a prática pedagógica. Entende-se que a relevância deste trabalho tem aqui o seu ponto chave, pois, poder-se-á levantar condições reais a serem refletidas para a construção de um sistema educacional inclusivo que demande qualidade e sustente a permanência do aluno com deficiência mental no ensino regular, bem como promover reflexões acerca das Diretrizes para a Formação de Professores em Educação Especial, seja na graduação como na formação continuada.

3. MÉTODO

Agimos entendendo e entendemos agindo! Dois atos nossos que, evidentes, saltam-nos aos olhos, imediatamente, quando nos colocamos a mirar o nosso modo de ser. Na medida em que agimos, buscamos compreender o mundo no qual e com o qual agimos e, reorientar nossa ação, “iluminados” pelo entendimento conseguido.

Cipriano Luckesi

Ao realizarmos esta pesquisa nosso pensamento esteve voltado para levantar dados da realidade concreta em que está estruturada a prática educacional dos professores especializados que atendem os alunos com deficiência mental, frente à política educacional voltada à inclusão de todos os alunos. Fomos em busca de informações que possam tanto anunciar como denunciar (LUCKESI, 2000) o trabalho pedagógico desses professores no contexto da educação comum e especial, ambas inclusivas. Anunciar e denunciar com o sentido de anunciar ações e práticas favoráveis ao processo de inclusão e disseminá-las e, denunciar pontos que evidenciem o processo de exclusão para que se possa tomar consciência e refletir sobre práticas pedagógicas excludentes.

Nessa perspectiva, entendemos, com o auxílio de Saviani (1994), estar colaborando para a conscientização do compromisso histórico que cada indivíduo deve assumir, considerando a especificidade da educação e a intencionalidade implícita do ato educativo, nas relações pedagógicas. Intencionalidade que instrui, constrói, forma e transforma o indivíduo, que transforma a humanidade, e conseqüentemente promove quebra de preconceitos e mudança de valores, construindo uma sociedade mais receptiva que acolha a todos os seres humanos.

Enquanto verificação de uma realidade que busca produzir conhecimentos para a promoção de ações educacionais adequadas, consideramos que devemos partir das realidades concretas, vividas pelos educadores, para não incorrerem em suposições ou deixarmos-nos envolver ou confundimos-nos com a nossa realidade.

Nessa busca e produção de conhecimento concreto nos deparamos com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Estamos então, inseridos num campo social em busca de interpretar, entender os significados das ações e relações de um grupo de indivíduos, descrevendo seus aspectos, suas características, seus pensamentos e suas opiniões.

Portanto, estamos fazendo uma investigação, uma pesquisa que se caracteriza como quantitativa.

Dentro dessa perspectiva, entendemos estar desenvolvendo um estudo descritivo, pois buscamos reconhecer num grupo de professores (professores especialistas em deficientes mentais), a forma como eles se relacionam com a organização política e educacional da comunidade de que fazem parte (professores da rede de ensino do Estado de São Paulo). “*O estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade*”, considera Triviños (1987).

Apresentamos, portanto um estudo descritivo do tipo *estudo de caso* (TRIVIÑOS, 1987), aqui caracterizado por um lado, em aprofundar a descrição do referido grupo de professores e por outro pelo fato de que trataremos também aqui com dados quantitativos, através de levantamentos estatísticos, porém, desconsiderando uma análise estatística mais sofisticada desses dados. Ao nos referirmos a este trabalho como estudo de caso estamos considerando que conhecendo mais profundamente a realidade em estudo (a rede pública estadual paulista) estaremos colaborando cientificamente para a promoção e formulação de novas hipóteses que darão seqüências a outros estudos e, por conseguinte na promoção de realizarmos ações pedagógicas condizentes a uma realidade concreta, mais coerentes com a proposta da inclusão de alunos com deficiência mental no âmbito educacional.

3.1. Participantes

Participaram deste estudo 39 professores que atuam nas salas de Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) para Deficientes Mentais, nas modalidades de Classe Especial e Sala de Recursos, da rede regular de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), entre os anos de 2004 a 2005.

3.2. Campo de Estudo

O campo de estudo investigado está constituído pelas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental, que mantêm o Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE), na modalidade de sala de recursos e/ou de classes especiais para deficientes mentais.

As escolas estão compreendidas pela Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) com 61 Diretorias Regionais e pela Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), com 27 Diretorias Regionais⁶, identificadas a partir de levantamento junto ao Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação (Anexo 1).

A relação das Escolas Estaduais com SAPEs para Deficientes Mentais foi solicitada, ao Diretor Técnico de Departamento - DRHU (Anexo 2). A relação continha um número de 580 unidades escolares que tinham esse tipo de serviço.

Uma vez que não obtivemos a informação sobre o número de salas/professores em funcionamento nas referidas escolas, consideramos então, a amostragem por agrupamento (COSBY, 2003), ficando entendida a representação de um professor por unidade escolar. Considera-se, portanto que havia um universo de 580 professores de educação especial para deficientes mentais na rede estadual de ensino.

A determinação das regiões, abrangidas nesta pesquisa, foi feita de modo a contemplar as diferentes regiões do Estado, a fim de obter dados sobre experiências diversificadas e a diversidade dos sujeitos.

3.3. Caracterização da amostra

Esta pesquisa contou com a participação de 41 professores contemplados em 26 Municípios de 22 Diretorias de Ensino, sendo que 39 questionários foram devidamente respondidos e 2 questionários em branco, conforme demonstra Quadro 1.

⁶ Dados colhidos através do site da Secretaria da Educação em Junho/2004 – www.educacao.sp.gov.br

QUADRO 1: Relação do número de Professores da amostra com os respectivos Municípios e Diretorias de Ensino

NÚMERO DE QUESTIOÁRIOS	DIRETORIA DE ENSINO	MUNICÍPIO
3	X	94/51
7	VIII	12/69/1
1	XLIX	107
1	II	3
1	L	109
1	XL	95
1	XLII	95
1	XXVII	55
2	XLVIII	104
1	XXXIV	77
1	XLVII	45
1	IV	6
1	IV	6
2	XXV	26/98
1	L	87
1	XXXII	68
1	XLI	95
1	XLIII	95
1	XX	44
1	XII	19
5	XXIV	47/13
1	XXII	46
1	XXXI	61
1	XVIII	33
1	XXXIII	8

Pode-se verificar em anexo, para melhor visualização da amostra, desenho demonstrativo das Diretorias Regionais de Ensino, em mapas do Estado de São Paulo (Anexo 3).

3.4. Materiais

Para a realização desta pesquisa foram necessários os seguintes materiais: 300 questionários impressos, 300 envelopes, 600 selos e Caixa Postal – Assinatura do Serviço de Caixa Postal junto a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

3.5. Procedimentos de Coleta de Dados

O delineamento desta pesquisa envolveu cinco etapas, abaixo relacionadas e que serão detalhadas a seguir:

- 1^a Etapa: Procedimentos Éticos
- 2^a Etapa: Elaboração do instrumento
- 3^a Etapa: Distribuição dos questionários
- 4^a Etapa: Monitoramento dos Retornos
- 5^a Etapa: Organização e Análise dos Dados

3.5.1. Procedimentos Éticos

O primeiro passo foi a submissão do projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSCar Sendo o mesmo aprovado (Anexo 4)., iniciou-se o procedimento para a coleta de dados.

O segundo passo foi o envio do Termo de Consentimento Livre e Informado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Anexo 5) com o propósito de obtermos autorização para o desenvolvimento da pesquisa junto rede estadual de ensino.

Seguindo os tramites processuais indicados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), enviamos, em setembro de 2004, um ofício ao Dirigente Regional de Ensino, Região de Botucatu para que o mesmo desse seqüência ao referido ofício junto as instâncias superiores. Em março de 2005, como não havíamos ainda sido informados sobre alguma resposta sobre o referido ofício, solicitamos aquela Diretoria de Ensino que nos fornecesse uma posição a respeito. Foi então que soubemos que o processo não havia seguido para os órgãos competentes, estando arquivado naquela Diretoria, pois ao tomar ciência o responsável indicou o arquivamento sem responder à solicitação.

Após tomarmos conhecimento do ocorrido, o senhor Dirigente de Ensino, em 08 de março de 2005, providenciou o envio do mesmo a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI). Recebemos, no dia 15 do mesmo mês, para tomarmos ciência a seguinte resposta

assinada pela assistente técnica da CEI: “Retorne a D.E. de Botucatu com proposta de arquivamento”. Portanto, não obtivemos nenhum tipo de resposta em relação ao ofício de consentimento.

A partir de então, buscamos contato com os órgãos administrativos responsáveis, respeitando e estabelecendo a ordem hierárquica, para obtermos o consentimento. Os órgãos aos quais buscamos contato foram a Diretoria de Ensino – Região de Botucatu, a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGESP) e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Comunicamos-nos através de telefone, e-mail, por escrito (ofício registrado enviado pelo correio), e pessoalmente com as coordenadorias pedagógica e jurídica da CENP.

Porém foi somente em junho de 2005 que entendemos que não receberíamos uma resposta, nem positiva nem negativa, por parte da Secretaria Estadual de Educação. Passamos então, a elaborar um novo Termo de Consentimento, agora direcionado aos professores participantes desta pesquisa.

O terceiro e último passo foi o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 6) aos professores alvo desta pesquisa. O referido Termo foi como parte integrante do questionário, o qual deveria ser assinado por cada professor, caracterizando assim o conhecimento do estudo e o consentimento para uso dos dados a serem coletados.

3.5.2. Elaboração do instrumento

Como instrumento para o levantamento dos dados desta pesquisa, foi elaborado um questionário (Anexo 7).

A escolha do questionário como instrumento para o levantamento dos dados se deu em virtude das funções e características que apresenta: “*descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social.*” (RICHARDSON, 1999), indo ao encontro das necessidades desta pesquisa, a qual se propunha a descrever as características e verificar algumas das variáveis do grupo de professores especialistas em deficientes mentais que atuam na rede de ensino do Estado de São Paulo. Pretendeu-se também, construir como sugere Bogdan e Biklen (1994) um instrumento onde os dados apresentassem elementos

necessários para pensar de forma adequada e profunda sobre os aspectos de vida que nos dispomos a explorar.

Porém, devemos considerar as vantagens, apontadas por Richardson (1999), que o questionário, como instrumento para coleta de dados, apresenta:

1. O questionário permite obter informações de um grande número de pessoas simultaneamente ou em um tempo relativamente curto;
2. Permite abranger uma área geográfica ampla, sem ter necessidade de um treinamento demorado do pessoal que aplica o questionário;
3. Apresenta relativa uniformidade de uma medição a outra, pelo fato de que o vocabulário, a ordem das perguntas e as instruções são iguais para todos os entrevistados;
4. No caso do questionário anônimo, as pessoas podem sentir-se com maior liberdade para expressar suas opiniões;
5. O fato de ter tempo suficiente para responder ao questionário pode proporcionar respostas mais refletidas que as obtidas em uma primeira aproximação com o tema pesquisado;
6. A tabulação de dados pode ser feita com maior facilidade e rapidez que outros instrumentos. (pg. 205)

Para base e sustentação teórica na elaboração, construção e aplicação dos questionários, elegemos na literatura as orientações de três autores, Richardson (1999), Cosby (2003) e Babbie (2003).

O questionário contemplou tanto as perguntas abertas quanto as fechadas, permitindo assim, aos professores entrevistados mais liberdade de respostas. As questões para a confecção do questionário, foram elaboradas a partir de temáticas sobre a experiência, a prática, a formação e a atuação dos referidos professores frente ao processo de inclusão dos alunos deficientes mentais no ensino comum. Foram considerados nessa etapa os três tipos de perguntas sugeridos por Cosby (2003): de atitudes e crenças, de fatos e dados demográficos e de comportamento.

Contando ainda, com o auxílio de trabalhos realizados por Billingsley, Carlson, Klein (2004), Picchi (1999), Godoy (2002), Parizzi (1993) e Enumo (1985) as questões foram elaboradas e distribuídas nos seguintes tópicos/temas, de modo a levantar dados sobre: a) Identificação, b) Formação Acadêmica, c) Experiência como Educador, d) Experiência na Educação Especial, e) Experiência em Educação Especial junto a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, f) Condições de Trabalho, g) Ambiente Escolar, h) Sua Opinião.

Na temática Identificação foram levantadas questões referentes ao município em que trabalha, diretoria de ensino a que pertence, idade, sexo, raça e o caráter da função que exerce junto a Secretaria da Educação, efetiva ou Ocupante de Função atividade (OFA)⁷.

Na temática Formação Acadêmica procuramos levantar dados sobre a formação do professor quanto ao curso de graduação, pós-graduação e formação continuada, bem como as instituições, ano de conclusão e carga horária dos referidos cursos.

Na temática Experiência como Educador pretendemos apurar a experiência do professor no magistério comum e em educação especial. Tempo de atuação, instituições, ano e ocupação foram os itens requeridos.

Na temática Experiência em Educação Especial junto a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo buscamos conhecer o campo de atuação e as condições em que esta vinha se realizando desde o ano de 2000, com a promulgação da Resolução SE 95, de 21/11/2000, a qual dispunha sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino.

Na temática Condições de Trabalho levantamos dados referentes a acúmulo de cargo, situação funcional, permanência no cargo até aposentadoria, desempenho profissional e o entrosamento com a equipe escolar.

Para finalizar levantamos algumas questões abertas onde o professor ou a professora pudesse expressar “Sua Opinião” em relação a questões como: a política de inclusão; as dificuldades encontradas para favorecer o processo de inclusão do aluno com deficiência mental; sugestões para o currículo dos cursos de nível superior que formam profissionais com habilitação para deficientes mentais, as funções do professor habilitado em deficientes mentais para favorecer o acesso e a permanência desses alunos no ensino regular. Foram envolvidas nesse item também, questões como o grau de satisfação em relação ao apoio que lhe é dispensado pela Secretaria da Educação e pela escola onde atua. Levantamos ainda questões referentes ao fornecimento ao apoio recebido para trabalhar com a inclusão do aluno com deficiência mental e seu preparo para atuar no processo de inclusão desses alunos.

Como última questão abrimos um espaço onde o professor ou professora pudesse falar sobre sua profissão, seu trabalho, a política de inclusão e sobre observações a cerca do questionário em questão.

Todos os cuidados referidos pelos autores para a elaboração e reprodução de um questionário num processo de pesquisa científica, foram observados: sua aparência, sua

⁷ OFA – Ocupante de Função Atividade, servidores admitidos em caráter temporário. Lei SE 500, 13-11-1974. São Paulo (Estado)

formatação, o trato na elaboração e na organização seqüencial das questões e sua impressão gráfica. Uma versão preliminar desse instrumento foi submetida a quatro juizes, todos pesquisadores da área da educação especial com conhecimento da estrutura e do funcionamento do sistema estadual de ensino.

Em alguns momentos, o questionário apresentava questões que sugeriam um grau de participação e envolvimento dos professores no seu campo de atuação, bem como para medir suas atitudes. Foram então, elaboradas Escalas de Avaliação apresentadas em quatro alternativas de resposta com rótulos para definir os extremos, conforme apresentado no quadro 2 (Cosby, 2003).

QUADRO 2 – Escalas de avaliações que definem os extremos

1	2	3	4
MUITO	-	-	NENHUM

Procuramos enfim, elaborar um instrumento onde os dados apresentassem elementos necessários para pensar de forma adequada, para aprofundarmos nos conhecimentos sobre os aspectos de vida do grupo que nos dispusemos a explorar (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

3.5.3. Distribuição dos questionários

Uma vez que não obtivemos a autorização da Secretaria da Educação para desenvolvimento do estudo, pois contávamos que o envio dos questionários aos professores se efetivasse através do próprio órgão responsável pela Educação Especial, optamos então pela aplicação do questionário, pelo método de envio através do correio, mesmo sabendo que este formato apresenta a desvantagem da baixa taxa de retorno. Entendemos que via correio seria o jeito de abrangermos o grande número de professores existente na rede, os quais estão distribuídos em diversas regiões geográficas do Estado. O questionário seguiu selado dentro

de um envelope endereçado para a escola, aos cuidados do professor de educação especial para deficientes mentais, conforme ilustrado abaixo.

EE momomomomomomom
Rua momomomomo, xxx
Cep: xxxxxxxx – Município - SP

A/C:- Profa Educação Especial
para Deficientes Mentais

Tomamos o cuidado de enviar o questionário já selado, uma espécie de questionário *autopostável*⁸, uma vez que, ao consultarmos os Correios para o envio como postagem de mala direta, fomos informados de que esse tipo de serviço só poderia ser contratado por pessoas jurídicas. Por entendermos que não seria um procedimento adequado fazer com que aos participantes desta pesquisa ocorressem ônus, nos posicionamos a favor de que os questionários seguissem então, selados dentro de um envelope, como citamos acima. Assim, ao receber o questionário o participante preencheria, fecharia e o colocaria em qualquer caixa ou posto dos Correios.

As orientações de como proceder para devolução do questionário, após seu preenchimento, constavam juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Informado, do mesmo impresso do questionário. A orientação sugeria o seguinte:

Peço-lhe que ao terminar de preencher o questionário feche-o e coloque-o na caixa do correio mais próxima, não precisa selar. O folheto já está selado.

Para facilitar a coleta do retorno dos questionários contratamos o serviço de Caixa Postal dos Correios, na cidade de Botucatu sob o número 123, estabelecendo assim o endereço de retorno.

Selecionamos então, as Diretorias de Ensino, bem como seus respectivos municípios e demos início ao envio dos questionários.

⁸ Questionário *autopostável* – o questionário é feito de tal modo que o endereço do escritório da pesquisa e a postagem estejam impressos no envelope e, após completar o questionário, ele pode ser deixado no correio sem necessidade de envelope (BABBIE, 2003. p. 248)

3.5.3. Monitoramento dos Retornos

Primeiramente fizemos um teste para verificar se não teríamos problemas com o retorno dos questionários, principalmente com o valor da postagem. Colocamos um questionário numa caixa postal de outra cidade e no prazo de dois dias recebemo-lo sem nenhum problema.

Os primeiros questionários foram enviados para os professores e professoras das Diretorias de Ensino de Bauru e Botucatu e seguindo para as demais Diretorias, abrangendo um total de 51 Diretorias e 109 municípios, conforme demonstra o Quadro 3.

QUADRO 3 – Número de questionários enviados por Municípios e Diretorias de Ensino

NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS ENVIADOS	DIRETORIA DE ENSINO	MUNICÍPIO
13	VIII	1/12/72/69
03	X	15/59/94
01	I	42
13	II	89/3
08	XL	95
04	XLI	95
04	XLII	95
01	VI	20
08	VII	11/23
05	XXIV	47/13
07	XXVI	10/50/39/105
05	XXVII	55/29/60
03	XXXIV	76/77/99
07	XXXVI	32/25/91
02	L	109/87
02	LI	53/82
07	XLIX	107/80/35/37/78/64
13	XLVIII	18/104
07	XLVII	45/38/70
04	XLV	100/36
06	XXXIX	96
14	XXXII	68
06	IV	84/6/30
06	V	56/7
02	XXXVII	92
03	XIII	21/41
04	XXXVIII	93/86
09	XVII	24/31/5
14	XXV	48/101/34/63/108/97/106/62/98
01	XXIX	40
11	XVI	27/65/85
08	XX	4/44/103
09	XXVIII	57/79/81
01	XXXV	90
04	XLI	95
03	XII	19/28
03	III	67
03	XI	16/9
02	XXX	58/83
17	XLIII	95
06	XVIII	33
01	XXI	49
02	XXI	46/73
01	XXXI	61
01	XLVI	101
07	XXXIII	8/71
06	IX	66/2/52/17/14
08	XIV	22/59/88/43
08	XV	54/74
04	ITÚ	75
05	XLIV	95
08	XIX	33

Gostaríamos de destacar aqui, a grande angustia que nos acometeu durante essa etapa, pois com a ausência da reposta da Secretaria da Educação, o professor respondente deixaria agora, de estar no anonimato. Mesmo sendo esclarecido da sua privacidade em relação à identidade, sabíamos, pela nossa própria experiência junto aos professores da rede, que muitos se sentiriam constrangidos ao terem que se identificar perante a autorização do Termo. Juntando a esse fato, a falta de hábito em participar de pesquisas, ou de responder a questionários, creditasse ao baixo retorno dos questionários.

Verificando junto à literatura, as dissertações e teses desenvolvidas nesse mesmo contexto, rede estadual de ensino, encontramos a pesquisa de Pichhi desenvolvida em 1999, a qual descrevia um levantamento com professores de educação especial, professores ensino comum, supervisores e alunos com deficiência mental, feito junto a mesma Secretaria de Educação. Constatamos neste estudo que Pichhi obteve um retorno de quase 100% dos questionários. Vale destacar que a pesquisadora contou com o apoio e a ajuda dos Assistentes Técnicos (AT), hoje Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP), e Supervisores de Ensino responsáveis pela Educação Especial, lotados nas Diretorias de Ensino, o que facilitou a viabilização do alto índice de retorno.

No nosso caso, contamos apenas com a boa vontade e disposição de cada professora, e com a espontaneidade de uma ATP da área de Educação Especial e de uma Supervisora de Ensino as quais nos garantiram um retorno de 100% da sua regional. Além do fato da identificação, temos também a consciência das dificuldades ou desvantagens implícitas nesse instrumento de levantamento de dados, como a perda ou o esquecimento do questionário.

Contudo, obtivemos um retorno de 39 questionários preenchidos e 2 em branco, conforme mostra o Quadro 4:

QUADRO 4 – Retorno dos Questionários

NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS	DIRETORIA DE ENSINO	MUNICÍPIO
3	X	94/51
7	VIII	12/69/1
1	XLIX	107
1	II	3
1	L	109
1	XL	95
1	XLII	95
1	XXVII	55
2	XLVIII	104
1	XXXIV	77

1		XLVII	45
1		IV	6
1		IV	6
2		XXV	26/98
1		L	87
1		XXXII	68
1		XLI	95
1		XLIII	95
1		XX	44
1		XII	19
5		XXIV	47/13
1		XXII	46
1		XXXI	61
1		XVIII	33
1		XXXIII	8
2	Branco:	VIII	12
		XXXIV	77

Os questionários recebidos eram numerados e tabulados para melhor visualização das respostas e para facilitar a análise. As respostas foram dispostas seguindo a ordem do questionário. Foram destacadas em tabelas diferenciadas as respostas de cunho dissertativo.

3.6. 5ª Etapa: Organização e Análise dos Dados

Para o tratamento dos dados levantados consideramos análise qualitativa e quantitativa, observando tanto o controle quanto a evolução da e na verificação das hipóteses, buscando traçar um perfil dos professores especialistas em deficientes mentais que atuam, hoje, no sistema estadual de ensino público paulista.

A organização das informações coletadas está sendo feita segundo Bardin (1977): pré-análise, análise do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A análise estatística feita neste estudo foi a de frequências de respostas para as variáveis quantitativas e análises descritivas para as quantitativas. O programa utilizado foi o SPSS for Windows, 12.0.

4. RESULTADOS

A descrição dos resultados foi organizada nos tópicos abaixo relacionados e serão detalhados a seguir:

- 1) Perfil dos Professores
- 2) Formação Acadêmica
- 3) Experiências no Magistério Comum e Especial
- 4) Mudanças Decorrentes da política de Inclusão Escolar da SEE
- 5) Atribuições e atuações atuais
- 6) Opinião das professoras

4.1. Perfil dos Professores

Dos 39 professores que responderam ao questionário, 100% eram do sexo feminino, sendo que 56% se declararam de raça branca, 8% de negra, 2% mestiças (italiana, portuguesa e indígena) e 2% como morena (Anexo 8).

A média de idade das professoras esteve em torno de 42,6 anos, com um desvio padrão de aproximadamente 8,23 anos.

Quanto à categoria da função que exerciam, pudemos verificar que apenas 41% dos professores eram Titulares de Cargo Efetivo enquanto que, os outros 59%, eram Ocupantes de Função Atividade (OFA). Podemos observar que os professores efetivos estão em menor número em relação aos contratados e, isto pode ser justificado pelo fato de ter ocorrido no Estado de São Paulo somente dois concursos para provimento do cargo de professores de Educação Especial, tendo sido o primeiro em 1982 e o segundo, e último, em 1994.

O ano de efetivação das professoras variou entre 1981 a 1995, sendo que 23%, foram efetivadas após o último concurso.

4.2. Formação Acadêmica

Para levantar os dados sobre a formação dos professores, apresentamos as faixas relativas à habilitação docente para atuação nos SApEs, referidas no Artigo 11 da Resolução SE 95, de 21-11-2000, que prevê as seguintes classificações:

Faixa I – portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação na respectiva área da Educação Especial;

Faixa II – portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com cursos de especialização, com, no mínimo, 120 horas na área de Educação Especial;

Faixa III – portador de outras licenciaturas com pós-graduação – strictu sensu – na área de Educação Especial;

Faixa IV- portador de diploma de Ensino Médio, com habilitação para o magistério e curso de especialização na área de Educação Especial.

As respostas apresentadas demonstram que 94% das professoras se enquadram na Faixa I (portadoras de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Deficientes Mentais), enquanto que, 2% se enquadravam na Faixa II (portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com cursos de especialização, com, no mínimo, 120 horas na área de Educação Especial), e 4% não responderam.

Além disso, constatou-se que 23% delas apresentavam mais de um curso de graduação, a saber: Psicologia, Normal Superior, Psicopedagogia, Pedagogia Habilitação Deficiente Auditivo, e outra Habilitação (Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar), e 7% não responderam.

Dados do censo escolar de 2005⁹ revelavam que o número de funções docentes com curso superior completo específico na área de educação especial chegava a 77% em nível nacional. Os dados aqui coletados revelam que a rede pública do Estado de São Paulo supera o percentual nacional referente a proporção de professores habilitados.

⁹ Evolução de Função Docentes na Educação Especial – Secretaria de Educação Especial/MEC. Disponível em <http://mec.gov.br/>. Acesso em 20/02/2006

A Figura 2 apresenta a distribuição das professoras em relação ao tipo específico de formação.

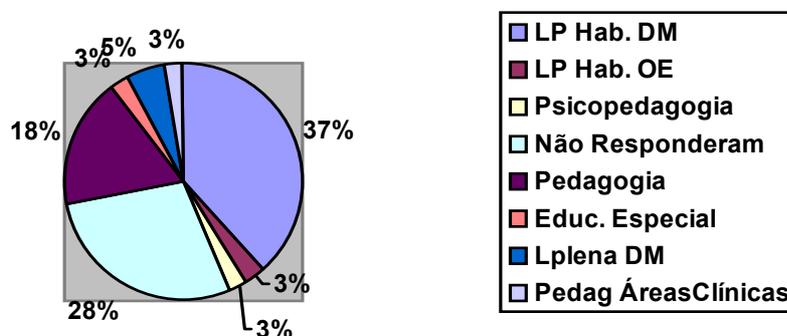


Figura 2 – Proporção de professores que atuam na Educação Especial - área de deficiência mental, segundo a denominação dada aos cursos de graduação

Em relação aos cursos de graduação 44% informaram ter curso de Licenciatura Plena com Habilitação em Deficientes Mentais (LP Hab. DM) e 11% não informaram o curso.

O ano de conclusão da graduação variou entre 1979 a 2003. As instituições da titulação foram: Faculdade “Auxilium” de Filosofia, Ciências e Letras de Lins, UNESP de Marília, UNIMEP de Piracicaba, UNISO de Sorocaba, Faculdades Metropolitanas Unidas de São Paulo, UNITAU de Taubaté, UNESP de Araraquara, PUC de Campinas, UNESP, USC de Bauru, UNICAMP, UNICID, UNICSUL, UNIFRAN, UNIARARAS, UBC. Considerando a instituição apresentada apenas como UNESP ligada ao Campus de Marília ou Araraquara, verificamos que 73% das instituições citadas permanecem as mesmas apresentadas em estudos feitos por Enumo (1985) e por Mazzota (1993).

Do total apenas uma professora informou ter curso de Mestrado concluído em 2001, e Doutorado concluído em 2004, ambos na área de Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos. O fato da porcentagem dos professores com Mestrado e Doutorado ser mínima pode ser explicado, em parte, pela dificuldade de se obter dispensa remunerada junto a Secretaria da Educação, e em parte, pela carga horária que a função de professor dos SAPEs exige que é o cumprimento de cinco horas diárias e duas horas de trabalho pedagógico coletivo semanais (HTPCs), somando um total de 25 horas semanais. Devemos considerar também que as localizações das instituições que oferecem cursos de pós-graduação Stricto

Sensu nem sempre são de fácil acesso para os professores, além do fato de que, os mestres e doutores ao se titularem, poderão ter acesso a empregos de professores no ensino superior e com isso saem da rede estadual.

Devemos destacar que em 2003 a Secretaria de Educação implantou o Projeto Bolsa Mestrado, através do Decreto 48.298, de 23 de Dezembro de 2003 (Dispõe sobre a implantação dos Programas de Formação Continuada, destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação), o qual integra o Programa de Formação Continuada de Educadores, facilitando e viabilizando o acesso e a permanência de professores interessados na continuidade dos estudos se inscreverem junto a programas de mestrado e doutorado¹⁰.

Para o levantamento dos dados relativos a formação continuada, entendemos que esta seja:

[...] toda atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento profissional quanto pessoal, individualmente ou em grupo, que o leve a uma realização eficaz de suas tarefas ou os prepare para o desempenho de novas tarefas (MOREIRA, 2003, p. 126).

Os cursos de Formação Continuada apresentados pelas professoras, são da área de Educação Especial e da área da Educação Geral, e tiveram uma variação grande de carga horária, de sete a 560 horas, e foram concluídos entre os anos de 1987 a 2005.

É necessário entender os diferentes tipos de curso que caracterizaram a formação continuada. Os cursos do tipo Especialização – Lato Sensu, são os que apresentam carga horária igual ou superior a 360 horas e são vinculados a universidades ou faculdades. Os cursos com carga horária igual ou superior a 30 horas são considerados como cursos de extensão e os que apresentam carga horária de até 30 horas são considerados como cursos de atualização, sendo que esses podem estar vinculados a quaisquer outros órgãos ou instituições que não necessariamente as faculdades e universidades, tais como: secretarias estaduais e municipais, diretorias de ensino e associações dentre outros (Vianna, 2005).

Os cursos realizados pelas participantes na área de Educação Especial foram: Encontros, Jornadas e Seminários de Educação Especial, Especialização em Deficientes Mentais, Construindo a Escola Inclusiva, LIBRAS, Especialização em Educação Especial, Seminário sobre Legislação e Integração Social do Deficiente, Curso na Inclusão, Habilitação

¹⁰ Vale ressaltar que na condição de bolsista desse programa é que pudemos estar desenvolvendo esta pesquisa.

em Deficiente Auditivo, Deficiente Visual e Deficiente Físico, Educação na Diversidade, Autista e Psicose, Distúrbio Global de Desenvolvimento, Paralisia Cerebral, Diagnóstico e Tratamento, Psicomotricidade.

Na área de Educação Geral os cursos foram: Psicopedagogia, Magistério em Educação Infantil, Magistério de 1º e 2º graus, Pós-Graduação, PROFA, Alfabetização e Construtivismo, Letra e Vida, Supervisão Escolar, Curso de Alfabetização, Ciências/Matemática/Educação Ambiental, Introdução a Informática, Seminário Internacional, Congresso Educando, Encontro de Educadores Dificuldade de Aprendizagem, Educação/Cultura e Conhecimento, Teia do Saber.

As instituições dos cursos de formação continuada variaram de acordo com as respectivas regiões: APEOESP, CAPE/SEE, Diretoria de Ensino de Bauru, Faculdade N.Sra. do Patrocínio, Faculdade São Luis, FAITA, FIU, Secretaria Estadual de Educação, UNISO, USP, UNIMEP, UNICAMP, UNITAU, USC, MEC, FACCAT, APAE, AACD, APAS, Faculdade Santa Fé do Sul, FUNEC, Instituto Maria Imaculada, UNESP, UNG, Hospital de Reabilitação da USP, Olhos da Alma, Faculdade de Humanidades Pedro II, Faculdade Pereira Bento, Hospital de Sorocaba, Igreja Batista, GRHUBAS, FACITA, FENEIS, DEMEC, ABC Down, Sociedade de Medicina e Prefeituras – órgãos municipais. Tais instituições são tanto públicas quanto privadas, o que sugere indiferença para o fator custo na busca dos cursos, ou seja as professoras demonstraram que vão em busca de cursos independentemente dos gastos que deles demandam.

No geral percebe-se que a maioria das professoras (79%, sendo que 21% não responderam a essa questão) informou ter buscado pelo menos um curso de formação continuada, sendo que algumas chegaram a cursar até cinco, conforme demonstrado na Figura 3, o que indica um investimento na formação continuada por parte dessa amostra de professoras.

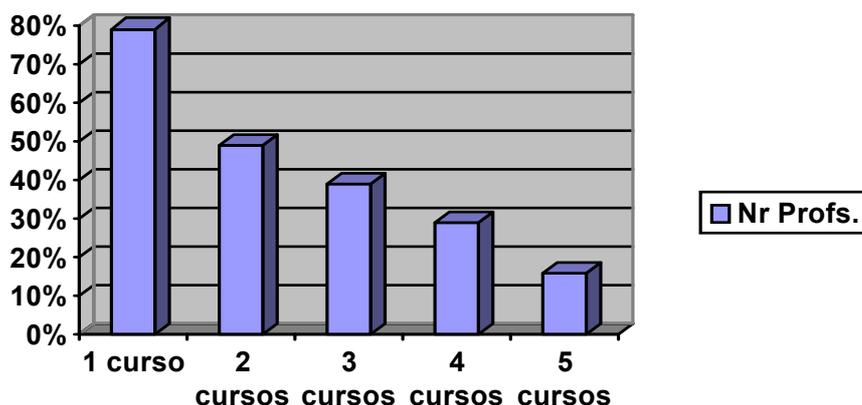


Figura 3 – Número de cursos apresentados em nível de Formação Continuada

4. 3. Experiência no Magistério Comum e Especial

O tempo de atuação das professoras no magistério variou entre 5 á 30 anos, com média de 16,38 de anos no magistério, com um desvio padrão de 6,9 anos.

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, a educação escolar é composta pela educação infantil oferecida em creches e pré-escolas; ensino fundamental, na rede pública estadual oferecido em ciclos: ciclo I atende as quatro séries iniciais e o ciclo II atende as quatro séries finais; ensino médio e educação superior¹¹.

Os resultados informados demonstraram que 46% das professoras trabalharam ou trabalham com educação infantil, das quais 8% em creches, 28 % em pré-escolas e 10% em ambos.

Atuando ou tendo atuado no ensino fundamental foram 67% das professoras, das quais 49% no ciclo I, 2% ciclo I e Educação de Jovens e Adultos e 13% trabalharam com os ciclos I e II.

No ensino médio apenas 20% das professoras atuaram, sendo que 10% na formação para o magistério. Somente 2% apresentaram atuação no nível superior.

¹¹ Art. 21 – Capítulo I, Título IV. Lei 9.394, promulgada em 20/12/1996 - LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O tempo de magistério em Educação Especial variou entre 2 a 30 anos de atuação, apresentando uma média de 14,67 anos trabalhados nessa modalidade de ensino, com um desvio padrão aproximado de 6,47.

As modalidades de atuação apresentadas foram Classe de Alfabetização, Autônoma, Estimulação Precoce, Equoterapia, Classe Especial, Sala de Recursos, Oficina Pedagógica, Coordenação e Direção Escolar.

O local de atuação abrangeu Escolas Estaduais, Escolas Municipais, Diretorias de Ensino, Polícia Militar, Departamento Municipal de Educação, Consultório Particular, ABC Down, APAEs, e outras instituições especializadas sem referência quanto à denominação.

Em relação às funções exercidas foram apresentadas as de Professora, Assistente Técnico Pedagógico (ATP) de Educação Especial e outro, Professor Coordenador Pedagógico (PCP), Diretor de Escola designado, Psicopedagoga, Pedagoga, Coordenadora de Educação Inclusiva.

A experiência como professora de classes especiais e de sala de recursos predominava como forma de atuação na área de educação especial, sendo que os dados mostram que 100% das professoras atuaram ou atuavam nessas duas modalidades de atendimento. Apenas uma professora teve experiência em funções específicas da área de Educação Especial relativa a rede pública estadual como: Assistente Técnico Pedagógico de Educação Especial, e uma outra relativa á rede municipal: Coordenador de Educação Inclusiva. Podemos constatar que a atuação do professor especialista é desempenhada quase que exclusivamente em sala de aula, chamando a atenção para o fato de que nem sempre a função de Assistente Técnico Pedagógico responsável pela Educação Especial é de um especialista da área.

Os professores estavam trabalhando junto a Secretaria de Educação Estadual (SEE) em média há 12,88 (desvio padrão de 6,54 anos), sendo que o menor tempo era de 4 meses (2%) e o maior de 28 anos (2%).

Em relação a modalidade atual de atendimento prestado pelos professores nos SAPEs os dados indicaram que 77% era estruturado sob a forma de sala de recurso com um tempo de atuação que variava de 5 meses a 6 anos; e 18% sob a forma de classe especial, com tempo de atuação entre 4 meses há 22 anos e ainda, uma professora não trabalhava mais em SAPEs e estava no ensino comum como professora municipalizada há cinco anos.

Em relação às mudanças na forma de atendimento ao aluno com deficiência mental os professores foram questionados em relação a dois fatores:

1) Mudanças ocorridas nos últimos 4 ou 5 anos (2000), 72% dos professores responderam que houve mudanças, predominantemente nos anos de 2000 e 2003 e 23% responderam que não ocorreram mudanças.

2) Mudanças ocorridas a partir da Resolução 95/00, 64% dos professores acusaram mudanças e 28% não, sendo que essas mudanças tiveram início no mesmo ano que da promulgação da referida Resolução, ou seja, no ano de 2000.

As mudanças na forma de atendimento, em ambos os casos foram justificadas praticamente da mesma maneira: fechamento da Classe Especial e transferência do aluno para sala do ensino comum, forma do atendimento com agendamento de horário permitindo atender alunos de outras escolas e ainda, trabalho em parceria com direção e coordenação, número de alunos atendidos por hora, atualização de novas maneiras de ensino.

Vale ressaltar que quando questionados sobre mudanças ocorridas nos últimos 4 ou 5 anos, que seria a partir do ano de 2000, 10% responderam que elas não ocorreram, porém, na questão seguinte, indicaram mudanças ocorridas a partir da Resolução 95/2000, portanto, entendemos que mudanças ocorreram, tais como exemplificam os relatos descritos a seguir.

*P3:- “ em relação aos 4 últimos anos: Não em relação a Resolução 95/00:
Sim – Sala de Recursos, atendimento em pequenos grupos (3)”*

*P11:- “ em relação aos 4 últimos anos: Não em relação a Resolução 95/00:
Sim – Avaliação Pedagógica”*

*P10:- “ em relação a Resolução 95/00: Não em relação ao 4 últimos anos:
Sim – a classe especial foi transformada em sala de recursos.”*

*P20:- “ em relação a Resolução 95/00: Não em relação ao 4 últimos anos.
Sim – passei da classe especial para sala de recursos. Antigamente professor efetivo não podia escolher.”*

Esses relatos confirmam que quase a totalidade das mudanças ocorridas em relação a prestação de serviço especializado aos alunos com deficiência mental ocorreu justamente após a promulgação da Resolução SE 95, de 21-11-2000 e a mudança de maior ocorrência foi justamente o fechamento das classes especiais e a concomitante abertura das salas de recursos. Tal Resolução dispunha sobre o atendimento de alunos com necessidades

educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino, estabelecendo a implementação de Sala de Recursos para o atendimento de alunos com deficiência mental como uma modalidade de atendimento que começava a vigorar no sistema de ensino estadual.

Outros professores, porém, atribuíram às mudanças como maior liberdade no atendimento como ilustram os relatos abaixo:

P2:- “Sim – com sala de recursos você se enriquece mais, conhece outras crianças, outras dificuldades, o trabalho é mais profundo, mais gostoso para conhecer a criança.”

P18:- “Sim – dá-se preferencialmente vagas a alunos com dificuldades de aprendizagem ao invés de déficit cognitivo.”

P24:- “Sim – orientação à escola sobre a inclusão.”

P37:- Sim – atendimento junto a comunidade”

P38:- “Sim – atendimento e parceria com os professores da sala comum, utilização da informática como instrumento de apoio.”

4.4. Mudanças Decorrentes da Política de Inclusão da Secretaria da Educação

A Figura 4 apresenta a distribuição do número de professoras que informaram mudanças na atuação após a implementação da política de inclusão na rede regular de ensino.

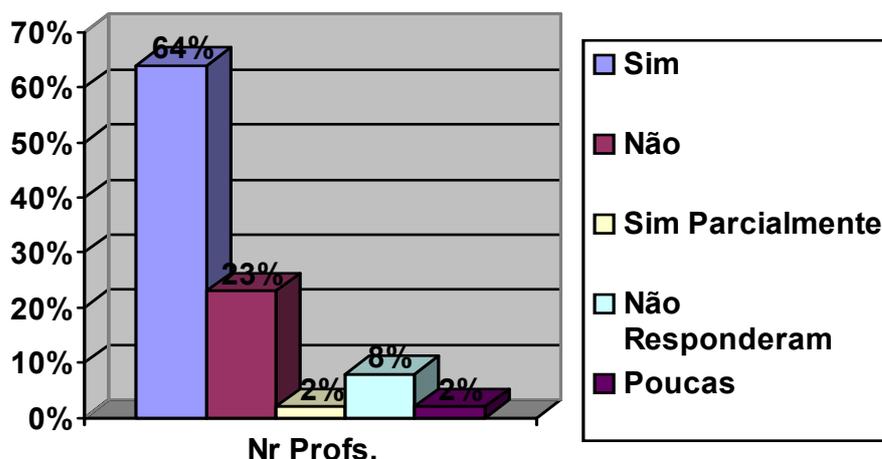


Figura 4 – Professores que apresentaram mudanças na forma de atuar com a Política de Inclusão

Segundo os dados apresentados na Figura 4, 64% dos professores informaram que a política de inclusão trouxe mudanças em sua forma de atuar, 23% consideram que não houve mudança, 2% consideram que houve mudanças parciais e 2% que as mudanças foram poucas.

Analisando as respostas positivas sobre as mudanças trazidas pela política de inclusão percebem-se no relato das professoras que a maior parte é mudanças decorrentes do fechamento ou transformações das classes especiais em sala de recursos, como as já relatadas, porém elas consideram também que as mudanças aconteceram pelo seu próprio envolvimento nas práticas da inclusão escolar possibilitados pela Resolução SE 95/00. A busca de mais conhecimentos para melhora do seu desempenho foi a mudança mais pontuada.

P2:- “Sim – porque gosto do que faço, de conhecer a criança, qual sua dificuldade, eu pesquiso muito e passo através da avaliação minha, como a criança se encontra, a sua dificuldade para o professor da classe e tento ajuda-lo.”

P5:- “Sim – pois fui buscar ajuda tanto em material pedagógico e ajuda “humana” para superar vários obstáculos.”

P6:- “Sim – a necessidade de maiores conhecimentos para adaptação e desenvolvimento do trabalho – necessidade de cursos de atualização.”

P27:- “Sim – muitas, precisei me movimentar, saber mais sobre a sala de recursos para poder fazer um bom trabalho.”

P38:- “Sim – aumentou o meu interesse em entender o processo de inclusão. Participei de cursos.”

Porém, as professoras fizeram ainda, referências sobre a complexidade do atendimento e justificaram o porquê a política de inclusão não trouxe mudanças na sua forma de atuar.

P18:- “O atendimento está ficando complexo, pois atende-se mais crianças com comportamento inadequado do que déficits de aprendizagem.”

P10: “Não – por já estar trabalhando a inclusão há alguns anos.”

P13:- “Não – pois não temos apoio educacional e financeiro efetivo e constante.”

P20:- “Não – não houve grandes mudanças já que os alunos egressos da classe especial tinham acompanhamento (informal) da minha parte.”

P25:- “Não – acredito que nós professores fazemos as mudanças, buscamos ajuda, curso, de acordo com a nossa necessidade.”

Em relação ao nível de participação no processo de mudanças 62% das professoras relataram ter participado ativamente. As professoras qualificaram participação ativa como mudanças na forma de atuar, identificação da sua participação no processo e busca de orientações que complementam a sua formação.

P2:- “Através da avaliação eu passo aos professores onde a criança tem mais dificuldade e juntos ajudamos a criança, indico filmes, textos para eles e como atuar.”

P3:- “Suporte, apoio aos professores que atuam com as crianças nas salas comum.”

P7:- “Trabalhando da melhor maneira com o aluno”

P12:- “Entrosando com o processo e a evolução do ensino-aprendizagem.”

P13:- “O professor participa sempre mesmo não tendo apoio constante.”

P14:- “Através de capacitação no CAPE.”

P18:- “Procurando fazer cursos que nos permitam mais subsídios na preparação didática de atividades.”

P24:- “Gradativamente, com perseverança e estudo.”

P25:- “Através de capacitações.”

Os dados também apontam que 13% dos professores alegam ter participação passiva.

P5:- “tenho participado passivamente, pois estou aprendendo cada dia um pouco.”

P7:- “qualquer aluno especial deve ser tratado com respeito e amor.”

P39:- “A própria D.E. decidia por nós.”

Os dados informam ainda que 10% dos professores alegam que não houve solicitação para sua participação.

P15:- “Não houve solicitação – a mudança veio de cima para baixo e nós tivemos que acatar.”

P16:- “Não houve comunicação.”

P19:- “Soube da mudança 15 dias antes das atribuições das aulas”

Na realidade, mesmo que tenha sido indicada por 62% das professoras, essas respostas não caracterizam participação dessas professoras no processo de mudança em relação ao o que deveria ser estabelecido juntamente com o professor especializado sobre o que seria de fato melhor para os alunos da sua classe, ou ainda sob o aspecto da conceituação de participação ativa considerada como aquela em que se tenha participação ou influência. Consideramos que apenas 8% das professoras tenham participado ativamente do processo de mudanças, com base nos seguintes relatos:

P4:- “A transformação da sala de recursos (fui questionada a respeito – encaminhamento alunos sala regular ...).”

P9:- “Para transformar as Classes Especiais em Salas de Recursos e com capacitação continuada.”

P30:- “Pressionando a transformação de Classes Especiais em Salas de Recursos.”

P38:- “Pedindo a direção da escola para transformar a classe especial em sala de recursos.”

Quase a totalidade das professoras, 97%, relatou ter tido experiência em classe especial. Em relação à situação funcional das classes especiais:

- 51% dos professores relataram que foram fechadas classes especiais na escola em que trabalhavam;
- 2% relatou que a classe foi transformada em sala de recursos;
- 2% não soube responder e
- 41% relataram que as classes especiais permaneceram abertas.

Os dados mostram que 25 classes especiais foram fechadas e além dessas, duas professoras confirmaram o fechamento das classes mas não responderam a quantidade e uma professora indicou que todas as classes especiais de sua escola foram fechadas. Os anos em que essas classes foram fechadas variaram de 1997 a 2005, sendo que no ano de 2004 a frequência de fechamento foi maior.

O simples fechamento das classes especiais e as transformações das classes especiais em sala de recursos apontados nesses dados são justificados pelo fato de ser uma das metas da Secretaria da Educação com o intuito de colocar o maior número possível de alunos com necessidades especiais em classes comuns, dado que há recomendação para que as classes especiais sejam mantidas exclusivamente para alunos com quadros acentuados de comprometimento, cujas necessidades extrapolem as condições ofertadas na classe comum.

Porém, segundo a análise dos relatos das professoras os alunos das classes especiais extintas foram transferidos, uns para o ensino regular em salas comuns da própria unidade escolar e/ou para outras unidades, sendo que nem todos os alunos foram inscritos para acompanhamento em sala de recursos. Os alunos das classes desativadas foram transferidos uns para as APAEs, uns para as unidades escolares que mantiveram Classes Especiais, uns para Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e os outros que frequentavam a 4ª série com apoio da sala de recursos foram para o ciclo II em unidades escolares municipais.

A análise desses dados sugere que as metas atingidas pela Secretaria da Educação, por hora, são em relação aos aspectos quantitativos – número de alunos com necessidades especiais inseridos no ensino regular, os quais estão sobrepondo-se mais uma vez aos aspectos qualitativos – manutenção do serviço especializado, garantia da qualidade dos recursos e permanência e continuidade dos estudos para os alunos com deficiência mental na escola pública estadual.

P1:- “Foi feita a inclusão.”

P4:- “Para classes comuns da mesma escola (freqüentando sala de recursos).”

P12:- “Foram incluídos no ensino comum e alguns casos específicos transferidos para APAE.”

P13:- “Para as salas comuns sem apoio da sala de recursos (esquecidos no fundo da sala, desenhando e pintando).”

P37:- “Para classe comum sem uma anamnese, sem nada. Os professores não estavam preparados.”

P38:- “Muitos foram para o EJA, infelizmente alguns para Aceleração, outros recuperação de ciclo, APAE e outra escola com classe especial.”

Em relação aos professores das classes especiais desativadas os dados demonstram que alguns foram remanejados para as salas de recursos, criadas na mesma unidade escolar, outros na mesma escola atuando no ensino fundamental de 1^a a 4^a série, outros escolheram novas salas na Diretoria de Ensino, outros para as classes especiais que foram mantidas em outras escolas e outros ainda, transferidos para outras unidades escolares. Os professores contratados (OFA) foram dispensados. Os relatos descritos a seguir ilustram algumas das situações funcionais das professoras.

P12:- “Eu fui parar em outra cidade (70km) onde havia ainda a classe especial”

P19:- “Desempregados”

P37:- “Para salas comuns de 1^a a 4^a séries, se pegasse sala, olhe lá! Se não eventual.”

P39: “Para outra escola.”

Dos 39 professores, 73% relataram estar atuando em Sala de Recursos, 21% continuam atuando em Classe Especial, 2% estavam substituindo a direção da escola, ou seja,

atuando como diretora adjunta (substituta), 2% estavam em classe comum em uma escola municipalizada e 2% atuavam como ATP de Educação Especial.

De acordo com os dados coletados podemos dizer que no tocante as metas da Secretaria da Educação em relação à ampliação do atendimento do aluno com necessidades especiais em salas de recursos devemos considerar que estas estão sendo cumpridas, independente das condições de qualidade e a proposta filosófica de inclusão.

4.5. Atribuições e Atuação Atual

Para que sejam atendidos os objetivos propostos pelos SAPES, foram atribuídas ao professor especializado, outras funções que não só a docência. A Tabela 1 apresenta essas atribuições e mostra o grau de participação e envolvimento das professoras.

Antes, porém faz-se necessário colocarmos-nos em relação ao o que entendemos por participação ativa e passiva. Participação ativa é aquele onde o professor é considerado como atuante, agente da prática da ação, aquele que compartilha. Participação passiva é aquela onde o professor não é considerado partícipe da prática da ação, é desconsiderado do processo (AURÉLIO).

TABELA 1 – Envolvimento dos professores nas atribuições dos SAPES

Atribuição	Participo Ativamente	Participo Passivamente	Não participo pq não sou convidada	Não participo pq não quero	Não respondeu
Participação Projeto Pedagógico	62%	23%	13%	--	2%
Integração nos conselhos de classe/série/ciclo	75%	16%	5%	2%	2%
Participação nas HTPCs	90%	8%	--	--	2%
Participação na APM, e/ou outras atividades coletivas	70%	18%	5%	5%	2%
Elaboração de plano de trabalho que contempla as especificidades da demanda existente na unidade escolar e/ou na região	67%	18%	10%	--	5%

Faz planejamento com o professor da classe comum	67% (2% não c/ todos)	8%	13%	--	10%
Atuação dentro da sala comum junto com o prof.	49% (2% em alguns momentos)	24%	10%	--	15%
Orientação da equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns	73% (2% depende do prof.)	13%	2%	--	10%
Elaboração de programas que atendem às necessidades individuais e específicas dos alunos	70%	13%	12%	--	5%
Reunião de pais	93%	2%	--	--	5%
Elaboração de plano individual de trabalho com os alunos atendidos nos SAPEs	82%	8%	5%	--	5%
Elaboração e aplicação de avaliação pedagógica para alunos encaminhados para a Educação Especial	80%	5%	7%	--	8%
Orientação aos alunos com DM quanto às possibilidades no campo profissional	49%	15%	18%	--	18%
Orientação e prestação de atendimento aos responsáveis e à comunidade	67%	18%	7%	--	8%
Promoção de ações que ofereçam maiores possibilidades de convívio dos alunos	82%	8%	5%	--	5%
Planejamento e elaboração de técnicas específicas	65%	25%	5%	--	5%
Planejamento e criação de situações que favoreçam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e perceptivo-motor	64%	26%	5%	--	5%
Elaboração e aplicação de avaliação aos alunos com DM com vistas a liberá-lo da frequência do SAPE	85%	7%	3%	--	5%
Observação sistemática do aluno para registro de	80%	8%	2%	--	10%

dados					
Registro de dados para análise e avaliação do desempenho dos alunos: dificuldades, aptidões e habilidades	83% (2% dificuld em registrar)	5%	2%	--	8%

O professor da rede pública estadual tem a função de desenvolver atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos¹². Nesse sentido as atribuições apresentadas pela Tabela 1 são tarefas relacionadas aos afazeres dos professores enquanto docentes no magistério. Para uma melhor análise, relacionamos as atribuições à três categorias: Atribuições específicas enquanto professor do Quadro do Magistério, Atribuições como articulador do ensino colaborativo e Atribuições específicas enquanto professor do ensino especial.

Atribuições específicas enquanto professor do Quadro do Magistério

Os dados da Tabela 1 demonstram que 62% dos professores relataram ter participado ativamente na elaboração do Projeto Pedagógico da escola, 23 % dizem ter participado passivamente e 13% alegaram que não participaram por não terem sido convidados.

A participação dos professores na elaboração do projeto pedagógico é prevista na LDBEN (Lei 9.394/96) e com o sentido de gestão democrática esse projeto extrapola o contexto administrativo e organizativo da escola. Pressupõe-se que num projeto pedagógico devam ser contemplados todos os aspectos educacionais que possibilitem proporcionar educação escolar a todos os educandos. Nesse sentido consideramos ser esse um importante espaço onde o professor de educação especial possa se manifestar e provocar o coletivo com questionamentos e propostas de ações que sugira a construção de uma identidade institucional que atenda a diversidade. Os dados apresentados sugerem que a maioria dos professores pesquisados teve participação na elaboração do projeto pedagógico de suas escolas, o que não significa que o fizeram influenciando o projeto na direção de contemplar aspectos da diversidade dos alunos.

Em relação a se integrar nos Conselhos de Classe/Série/Ciclo os dados apontam que 75% dos professores relataram ter participado ativamente, 16% participavam

¹² A Organização do Ensino na Rede Estadual: Orientação para as escolas. SEE, São Paulo, 1998

passivamente, 5% informaram não terem sido convidados a participar e 2% não participavam porque não queriam.

Os conselhos de classe e série¹³ são colegiados responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem organizados de forma a: possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre série e turmas; propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem; favorecer a integração e seqüência dos conteúdos curriculares de cada série/classe. Consideramos esse, um momento de fundamental importância para uma atuação e participação ativa do professor especialista, pois é um momento onde ele pode fazer uma avaliação das condições e da evolução da aprendizagem dos alunos com deficiência mental, bem como para refletir e tomar decisões juntamente com os outros professores sobre suas reais necessidades.

A participação dos professores como membro da Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola, e outras atividades escolares coletivas, é de natureza colaborativa, onde o intuito vem a ser o aprimoramento do processo educacional na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade. Os dados indicaram que 70% dos professores relataram participar ativamente, 18% passivamente, 5% não participavam porque não eram convidadas e 5% informaram que não participavam porque não queriam.

As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) para os professores dos SAPEs são de 2 horas semanais, correspondente a sua jornada básica de trabalho de 30 horas semanais, as quais devem ser utilizadas para reuniões, outras atividades pedagógicas e de estudo de caráter coletivo e atendimento a pais de alunos. Os dados demonstraram que a maior parte dos professores (90%) informou participar ativamente das HTPCs, porém, vale destacar que essas horas são remuneradas, e uma vez não as cumprindo acarretaria ao docente falta/aula.

Atribuições como articulador do ensino colaborativo

Entendendo ensino colaborativo como a parceria estabelecida entre professores da educação geral e especial para compartilhar as responsabilidades de ensino (planejamento, avaliação, adaptações, manejo da classe) para estudantes de uma classe (Gatley & Gatley, 2001), consideramos algumas das atribuições legadas aos professores especialistas como características desse modelo de prestação de serviço de educação especial (Mendes, 2005), pois são relevantes para que os professores se empenhem num trabalho mais efetivo para

¹³ Parecer CEE 67/98 – Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. São Paulo

oferecer e garantir condições para que o aluno com necessidades especiais possa avançar no processo de escolarização e socialização. Nesse sentido os dados indicaram que:

- a) 67% das professoras faziam o planejamento com o professor da classe comum, 2% o faziam, porém não com todos os professores e ainda, 18% o faziam passivamente e 10% não o faziam porque não eram convidados;
- b) 49% das professoras atuavam dentro da sala de aula junto com o professor da classe comum, 2% atuavam apenas em alguns momentos, 24% participavam passivamente e 13% não o faziam porque não queriam;
- c) 73% das professoras orientavam a equipe técnica escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns, 2% orientavam dependendo do professor, 13% orientavam passivamente e 2% não orientavam porque não eram solicitadas;
- d) 70% das professoras elaboravam programas que atendiam às necessidades individuais e específicas do aluno, 13% o faziam passivamente, 12% não elaboravam programas porque não eram solicitadas;
- e) 93% das professoras faziam reunião com os pais e 2% participavam passivamente;
- f) 67% orientavam e prestavam atendimento aos responsáveis pelos alunos e à comunidade escolar, 18% o faziam passivamente, 7% não o faziam porque não eram convidados.

Analisando as respostas dadas pelas professoras pode-se constatar que as mesmas informaram que a parceria com o professor do ensino regular vem sendo usada como estratégia para proporcionar melhores condições para a inclusão escolar do aluno com deficiência mental.

Atribuições específicas enquanto professor do ensino especializado

Entendemos que através dessas atribuições o professor, como especializado no ensino de deficientes mentais, poderá promover e oferecer condições que facilitem a adaptação do aluno às exigências do ensino comum e, conseqüentemente, as da sociedade, bem como complementar a sua aprendizagem escolar. Para leitura desses dados, especificamente, devemos considerar participação passiva como aquela em que o professor atua ou faz a atividade sem ter planejamento prévio, ou sem ter sido estabelecida como objetivo. A esse respeito, os dados analisados apontaram que:

- a) 67% das professoras elaboravam um plano de trabalho que contemplava as especificidades da demanda existente na unidade escolar e/ou na região, 18% passivamente, 10% relataram que não participam porque não eram solicitadas;

- b) 82% das professoras elaboravam um plano individual de trabalho com os alunos atendidos nos SAPEs, 8% o faziam passivamente e 5% não eram solicitadas a fazer;
- c) 80% dos professores elaboravam e aplicavam avaliação pedagógica aos alunos encaminhados para a educação especial, 5% o faziam passivamente, 7% não o faziam porque não eram convidados;
- d) 49% dos professores prestavam orientação aos alunos com deficiência mental quanto às possibilidades no campo profissional, 15% o faziam passivamente e 18% não o faziam porque não era solicitado;
- e) 82% dos professores promoviam ações que ofereciam maiores possibilidades de convívio com os alunos, 8% o faziam passivamente e 5% não o faziam porque não é solicitado;
- f) 65% dos professores planejavam e elaboravam técnicas específicas, 25% o fazem passivamente e 5% não eram convidados a fazer;
- g) 64% dos professores planejavam e criavam situações que favoreciam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e perceptivo-motor do aluno, 26% o faziam passivamente e 5% não o faziam porque não era solicitado;
- h) 85% dos professores elaboravam e aplicavam avaliação aos alunos com DM com vistas a liberá-lo da frequência do SAPE, 7% o faziam passivamente e 3% não o faziam porque não era solicitado;
- i) 80% dos professores faziam observação sistemática do aluno para registro de dados, 8% o faziam passivamente e 2% não o faziam porque não era solicitado;
- j) 83% dos professores registravam os dados para análise e avaliação do desempenho dos alunos quanto às dificuldades, aptidões e habilidades, 2% alegavam dificuldade em fazer os registros, 5% o faziam passivamente.

Em relação a esses dados podemos considerar que as professoras estão exercendo ações específicas, as quais os diferem da atuação do professor da Educação Comum e conseqüentemente, considerando e revelando o especial da educação especial: conhecimento específico para articular melhores condições ao aluno com deficiência.

Analisando os dados acima descritos na Tabela 1, podemos constatar que de modo geral as professoras tem se envolvido nas tarefas pedagógicas a eles atribuídas revelando um comprometimento profissional contributivo a uma educação escolar inclusiva.

Quando questionadas á respeito do fornecimento de orientações a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias para favorecer a aprendizagem dos alunos nas classes comuns os dados analisados demonstraram que 56% consideraram que orientavam, 36% orientavam somente quando solicitados e 8% não orientavam. As orientações feitas, na

maioria das vezes, ocorrem nas HTPCs e são relacionadas a dificuldades dos alunos, a adaptações curriculares e a condutas adequadas para o melhor rendimento escolar.

Relatos das professoras que dizem orientar a equipe escolar:

P2:- “oriento os profs do problema, da dificuldade da criança e como ele terá que trabalhar mais ou menos em sala, o trabalho diferenciado às vezes.”

P4:- “adaptação curricular. Forma de avaliar desempenho do aluno. Como trabalhar com certos comportamentos apresentados.”

P8:- “preparar as propostas pedagógicas para obter melhor rendimento com os alunos.”

P9:- “um aluno meu matriculado na 4ª série, muito apático, observei a sala comum, percebi sua maior afinidade e orientei a profa a coloca-lo em trabalho em grupo primeiramente com os alunos que tem mais afinidade.”

P10:- “através da participação nas HTPCs em todas as escolas onde tenho alunos incluídos, procuro envolver e nortear toda a equipe escolar, nas decisões das condutas.”

P16:- “a Equipe Escolar é um pouco resistente as orientações, mas mesmo assim dou o recado de como agirem com esses alunos.”

Algumas professoras disseram que orientavam a equipe escolar somente quando necessário:

P6:- “as professoras sentem-se nas orientações, mas sentem-se também “a parte” do aluno em relação a didática. Ex. estimular o comportamento social.”

P12:- “quando a professora da sala comum me procura ouço as suas intenções com o aluno e procuro ajuda-los quanto as atividades diversificadas.”

P24:- “qual é o tipo de dificuldade e dicas, que estratégias usar para ajudá-lo a supera-las”

Através dos relatos podemos verificar que eram apenas as professoras do ensino comum que recebiam apoio e orientações, desconsiderando dessa forma a composição da equipe escolar, assim como o diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e professores.

Em relação a oferta de apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns verificamos que 49% dos professores referiram oferecer apoio, 33% ofereciam apoio somente quando solicitado e 16% não ofereciam apoio. Os relatos dos professores nessa condição são direcionados especificamente para o contexto aluno/sala de aula/professor comum, no tocante a viabilização operacional do bom aproveitamento dos alunos.

P4:- “valorização do trabalho do aluno. O que trabalhar (adaptação curricular). Como lidar com a criança que apresentam comportamento difícil – como avaliar, ...”

P14:- “operacionalização dos objetivos de acordo com as necessidades/habilidades do aluno incluso.”

P15:- “como lidar com o aluno, como flexibilizar o currículo.”

P16:- “participo das suas aulas, junto com os alunos inclusos.”

P25:- “preparando junto com os professores atividades a serem desenvolvidas e analisar juntos os portfólios.”

Analisando os dados que se referem às orientações prestadas aos pais ou responsáveis pelos alunos e para a comunidade escolar pudemos apurar que 54% dos professores disseram fornecer orientações, 31% ofereciam orientações somente quando solicitadas e 10% não ofereciam orientações. As orientações têm um foco principal que é o encaminhamento dos alunos para outros profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos e médicos. Porém os relatos indicaram também uma atuação na direção dos estudos e de uma melhor integração do aluno com a família e com a comunidade.

P2:- “converso com a família sobre a dificuldade da criança, o benefício que ela tem direito, o remédio que toma, eu quero saber, cobro sempre se ela para de tomar sem ordem médica ou peço para leva-la ao médico ...”

P5:- “pais – busquem seus direitos, como (passe escolar) ajuda gratuita de transportes.”

P9:- “orientação para encaminhamento para fono, psico, etc. Orientação sobre direito ao transporte, etc.”

P10:- “procuro estar sempre em contato com os responsáveis através de visitas domiciliares.”

P20:- “orientações básicas de orientação (regras de convivência, responsabilidade, respeito, etc.).”

P23:- “no caso dos responsáveis em reuniões de pais ou quando necessário mando chamá-los, a comunidade preparei uma palestra no ano passado mas tive poucas pessoas interessadas.”

P27:- “palestras com psicólogas, fonos e enfermeira, na área da saúde, parceria.”

As professoras que ofereciam orientação somente quando solicitado alegavam apresentar dificuldades no trato com as famílias.

P4:- SQS – “Obs: sinto muita dificuldade principalmente com a família.”

P6:- SQS – “na elaboração das tarefas diárias, existe a preocupação de ser orientada pelos pais. Para a comunidade o contato é feito com atividades extra-classe.”

Para favorecer a inclusão escolar dos alunos no ensino regular, as professoras relataram que desenvolviam atividades que envolviam desde conversas com os alunos e sua socialização, conscientização e sensibilização das professoras, bem como a escolha da classe onde o aluno com deficiência mental seria inserido, porém não eram atividades que diferem das relatadas no item anterior, como orientação aos pais e professores.

P2:- “Em primeiro lugar mostro o quanto é bom trabalhar com essas crianças hoje. Procuro sempre conversar com os professores da necessidade, do potencial que aquela criança tem, não abandona-la na classe, inclua em tudo que fizer e observe mais quanto a dificuldade dela. Peço que assistam filmes, TV escola, textos, livros...”

P4:- “Escolha da classe que será incluído (verificando a aceitação do prof que irá recebe-lo). Orientação para inclusão nas atividades coletivas que a escola oferece.”

P9:- “Sensibilização no HTPC, embora em minha escola a resistência é muito grande. 90% dos profs não concordam, se sentem obrigados.”

P8:- “Saber se socializar perante seus colegas. Ser independente em sua locomoção.”

P13:- “ Participação de todas as atividades na escola.”

P15:- “Conscientização do prof da classe comum de valorizar as potencialidades do aluno, atendo-se aos aspectos positivos do seu aprendizado.”

P23:- “os meus alunos participam de todas as atividades em sala de aula ou fora dela. Não ficam de fora em nada (se ficarem eu brigo!).”

P36:- “em todos os trabalhos tenho um objetivo, planifico as tarefas de acordo com a criança é importante trabalhar com a área forte da criança e daí puxar o gancho.”

Considerando suporte como todo apoio informal, técnico e pedagógico vindo do contexto educacional, sob o qual o professor está envolvido, obtivemos os dados apresentados pela Tabela 2, os quais indicaram que no contexto escolar os ATPs de Educação Especial (41%) eram os mais úteis na oferta de suporte, porém não eram todas as diretorias de ensino que mantinham em seu módulo assistentes específico de educação especial, seguidos pelos colegas (36%), diretores (36%) e coordenadores pedagógicos (36%). Em contra partida,

os supervisores de ensino (15%) e o CAPE (15%) foram considerados pouco úteis na oferta de suporte. Vale destacar que em muitas diretorias de ensino são os supervisores de ensino os únicos responsáveis em oferecer assistência aos professores de educação especial.

TABELA 2 – Suportes oferecidos durante a carreira no magistério estadual

SUORTE/VALOR	1 MUITO	2 –	3 –	4 NENHUM	0 Não Res
ASSISTENCIA INFORMAL DE COLEGAS	36%	23%	8%	13%	20%
PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL EM SERVIÇO	10%	26%	10%	25%	29%
ASSISTENCIA SISTEMÁTICA DE PROFESSORES MAIS EXPERIENTES	8%	15%	23%	36%	18%
ASSISTENCIA DE COORDENADOR PEDAGÓGICO	36%	20%	18%	13%	13%
ASSISTÊNCIA DE DIRETOR	36%	23%	13%	13%	15%
ASSISTENCIA TÉCNICA PEDAGÓGICA COM ATPs DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	41%	23%	18%	10%	8%
ASSISTENCIA TÉCNICA PEDAGÓGICA COM ATPs DE OUTRAS DISCIPLINAS	10%	10%	15%	39%	26%
ASSISTENCIA DE SUPERVISORES	15%	13%	33%	21%	18%
ASSISTENCIAS DE OUTRAS INSTITUIÇÕES: UNIVERSIDADES, ONGs,	5%	18%	18%	36%	23%
ASSISTENCIA DO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO – CAPE	15%	33%	26%	8%	18%
ENCONTRO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	29%	33%	20%	10%	8%

Nas questões sobre a demanda das classes especiais e das salas de recursos no tocante aos encaminhamentos e diagnósticos pudemos observar o seguinte:

- 64% das professoras atendiam alunos com deficiência mental leve, sendo que 16% freqüentavam classes especiais e 46% freqüentavam salas de recursos; 31% desses alunos eram atendidos através de encaminhamento e 29% apresentavam diagnósticos;
- 18% das professoras atendiam alunos com deficiência mental moderada, sendo que 6% freqüentavam classes especiais e 12% freqüentavam salas de recursos; 6% desses alunos eram atendidos através de encaminhamento e 8% apresentavam diagnósticos;
- 5% das professoras atendiam alunos com deficiência mental severa, sendo que 2,5% desses alunos freqüentavam classes especiais e 2,5% freqüentavam salas de recursos;

2% desses alunos eram atendidos através de encaminhamento e 2% apresentavam diagnósticos.

É sabido que para que um aluno utilize o serviço de apoio pedagógico especializado, seja em sala de recursos ou em classes especiais, faz-se necessário a elaboração de um encaminhamento que justifique a medida. Atualmente esse encaminhamento se baseia principalmente em avaliações pedagógica elaboradas pelos professores e discutidas pela equipe escolar. O diagnóstico deve ser fornecido por uma equipe médica (neurologista, geneticista, e outros), porém podemos verificar que alunos são encaminhados para esse serviço sem qualquer tipo de justificativa.

Foram levantados dados sobre orientações ou capacitações oferecidas aos professores por órgãos como o CAPE ou Diretoria de Ensino (D.E.), referentes às novas atribuições dos professores especializados, conferidas através da Resolução 95/00, bem como das diretrizes da educação especial. Os dados demonstraram que 77% dos professores receberam orientações do CAPE e da D.E., 18% alegaram não ter recebido e 5% não responderam.

As capacitações e/ou orientações, bem como os órgãos provedores, indicadas pelas professoras tiveram como temas o Plano Individualizado (CAPE/D.E.), Distúrbio Global Desenvolvimento (CAPE), Dislexia (CAPE), Identificação e Atenção as Necessidades Educacionais Especiais: planejamento e ações (CAPE), Inclusão na Escola Regular (D.E.), Mapeamento (CAPE), Mudanças Positivas e Negativas na Educação Especial (CAPE), Teleconferências (D.E.), Troca de Experiências (D.E.), Orientação quanto ao Atendimento (CAPE), Autismo (CAPE), Estudo de Caso (CAPE), Inclusão: caminhando juntos (D.E.), Avaliação Curricular (CAPE), Capacitação Res. 95/00 (CAPE e D.E.). Contudo, esses dados não revelam que foram oferecidas capacitações específicas sobre as atribuições advindas da Resolução em questão.

Em relação a orientações e capacitação recebidas desde seu ingresso na SEE, ou seja, desde que começaram a trabalhar em salas para deficientes mentais as professoras alegaram ter recebido pelo menos uma capacitação ou orientação da Secretaria da Educação através do CAPE (64%) e das D.Es. através das Oficinas Pedagógicas (64%), dos Supervisores (28%) e de outras instituições (10%) como as APAEs e Prefeituras.

As capacitações ou orientações recebidas se referiam a inclusão, estudo de caso, inclusão social, legislação, planos personalizados, distúrbios de desenvolvimento, a deficiência mental, autismo, avaliação curricular, superdotação. Quanto à frequência com que aconteciam as orientações, verificamos que alguns professores foram chamados apenas uma

única, outros até 5 vezes ao ano, sendo que na maioria das vezes quem convocava era a Oficina Pedagógica. Porém, 2% dos professores alegaram que essas orientações/capacitações eram na maioria das vezes confusas e pouco esclarecedoras. Não pudemos identificar se nessas capacitações específicas de educação especial os capacitores ou orientadores tinham formação específica na área.

Em relação a condições de trabalho buscamos levantar um panorama da situação funcional dos professores, conforme mostra a Tabela 3.

TABELA 3 – Situação funcional dos professores de alunos com deficiência mental

Acúmulo de Cargo	Período Trabalho	Salário/Média	Faixa	Nível	Aposenta no Cargo	Desempenho Profissional
41%	49% manhã	R\$ 1.154,84	1 - 7%	I - 20%	Sim - 90%	Excelente -24%
-	23% tarde	-	2 - 59%	II - 30%	Não - 10%	Bom - 75%
-	10% manhã/tarde	-	-	III - 10%	-	Mediano – 2%
-	2% intermediário	-	-	IV - 5%	-	-
-		-	-	V - 2%	-	-

Os dados da Tabela 3 mostram que 41% das professoras acumulavam cargo com outras instituições como APAE, APASPI e CEPRENE (8%), Escolas Municipais (23%), Universidades (2%) e instituições particulares (2%). O período de maior incidência do funcionamento das classes era de manhã (43%), apenas 10% das professoras mantinham o atendimento nos dois períodos de modo a atender alunos de dois turnos ou mais turnos, assim como determina a legislação.

A média de salário dos professores girou em torno de R\$ 1.154,84 com desvio padrão de R\$ 255,70. Os professores que atuam na educação especial, são classificados como Professor de Educação Básica II (PEB – II), diferenciados dos Professores de Educação Básica I (PEB I) pela Licenciatura Plena e pela referida Habilitação na deficiência específica, neste caso Deficiência Mental.

A Faixa e Nível que se encontravam as professoras referiam-se a função e a situação funcional e ao nível de vencimento da classe docente. Considerando os dados informados 59% delas se enquadravam na Faixa 2, ou seja, eram considerados Professores de

Educação Básica II (PEB II) e 7% se enquadravam na Faixa 1, Professor de Educação Básica I (PEB I).

Quanto ao nível, o qual se refere à evolução funcional do professor observa-se que a maior parte das professoras estava no Nível II (30%), ou seja, vinculados a Secretaria da Educação (SEE) há no mínimo oito anos. O enquadramento funcional dos docentes se dá através das determinações da Lei Complementar 836/1997, a qual instituiu o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação.

Artigo 22 - Para fins da Evolução Funcional prevista no artigo anterior, deverão ser cumpridos interstícios mínimos, computado sempre o tempo de efetivo exercício do profissional do magistério no Nível em que estiver enquadrado, na seguinte conformidade:

I - para as classes de Professor Educação Básica I e Professor Educação Básica II:

- a) do Nível I para o Nível II - 4 (quatro) anos;*
- b) do Nível II para o Nível III - 4 (quatro) anos;*
- c) do Nível III para o Nível IV - 5 (cinco) anos;*
- d) do Nível IV para o Nível V - 5 (cinco) anos (SÃO PAULO, 1997)*

Quando questionados sobre a pretensão de permanecer ou não no cargo até aposentar-se, 10% dos professores disseram não ter pretensão de permanecer.

P5:- “Tenho fé em Deus que vou conseguir fazer mestrado (1º passo).”

P9:- “Estou prestando concurso para docente nas universidades públicas.”

P12:- “Pretendo atuar em outra profissão, psicóloga, a qual me formei em 2003.”

P19:- “Não sou efetiva e não terá concurso para a área de Educação Especial.”

E uma professora se declarou em dúvida quanto a essa questão:

P4:- “Me sinto tão desestimulada que penso até em mudanças.”

A respeito do desempenho profissional os professores qualificaram-no como bom (75%), atribuindo as causas como a falta de condições da escola para que o seu desempenho seja maximizado, a condição de se colocar como um eterno aprendiz, poucos encontros com profissionais da área para troca de experiências e avaliação da atuação em serviço, pouca possibilidade de atuar com os professores das classes comuns, professores das classes regulares apresentando resistência ao trabalho do professor especializado.

P2:- “acho que todos os dias estamos aprendendo com eles e com a vida, por isso não sou perfeita, pois estou sempre procurando, investindo, lendo, aperfeiçoando dentro de minha área, gosto de descobrir a criança, achar a solução e isso é um eterno aprender.”

P20:- “sempre precisamos melhorar!!!acredito que buscando mais conhecimentos poderei ajudar mais, portanto, preciso fazer algum curso de extensão (novamente).”

P32:- “conseguir atender a todos os professores que necessitam de orientação para trabalhar com os alunos com necessidades especiais!”

Uma professora avaliou seu desempenho como mediano, pois sentia necessidade de melhorar seus conhecimentos e noções sobre a aprendizagem e desenvolvimento.

Os dados da Tabela 4 referem-se ao grau de entrosamento e satisfação dos professores em relação ao ambiente escolar. Conforme as informações das professoras pudemos apurar que de modo geral elas informaram ter um bom entrosamento e que estavam satisfeitas com as relações presentes no ambiente escolar.

As professoras se relacionavam melhor com os coordenadores pedagógicos (57%), seguidos pelos diretores, por professores de educação especial, pelos outros professores e com os funcionários da escola (54%). Em contrapartida informaram que não estavam tão satisfeitos com os materiais disponíveis para trabalhar (28%), com os supervisores (33%) e ATPs (46%) de educação especial.

TABELA 4 – Grau de entrosamento e satisfação no ambiente escola

	1 MUITO	2 -	3 -	4 NENHUM	0 NÃO RES
Diretor	54%	20%	8%	5%	13%
Coordenador	57%	15%	10%	2%	16%
Materiais disponíveis para trabalhar	28%	36%	16%	5%	15%
Com os outros professores	54%	18%	8%	2%	18%
Com outros professores de educação especial	54%	15%	5%	8%	18%
Com os funcionários da escola	54%	28%	2%	-	16%
Com os supervisores de educação especial	33%	28%	13%	10%	16%
Com o Assistente Técnico Pedagógico de educação especial	46%	20%	13%	8%	13%
Outros....					
Alunos	8%	2%	-	-	87%
Pais		3%			

4. 6) Opinião das professoras

Considerando a questão apresentada referente à **opinião sobre a política de inclusão**, notamos que a maioria das professoras considerou a política de inclusão positiva e necessária, uma questão de direito, de respeito mas, ponderaram que seria necessário ser melhor trabalhada, esclarecida, discutida e orientada para que não se transforme em mais uma falácia de ideologias.

P2:- “um processo, e envolve mudanças em todos nós, por isso é um trabalho longo e desafiador. Igualdade de oportunidades para todos é o nosso desejo futuro.”

P5:- “Inclusão é a escola estar preparada desde o mais simples funcionário até o mais elevado colaborando e tendo muita paciência para ajudar no trabalho físico-cognitivo/social.”

P8:- “uma proposta muito importante, onde é preciso superar os obstáculos do ensino regular.”

P23:- “Excelente, desde que seja vista com maior seriedade pelos nossos superiores. Inclusão sim. Milagre não.”

P27:- “acho ótimo, no começo foi ranger de dentes, hoje acho maravilhoso todos crescem é um processo.”

Algumas professoras expressaram-se negativamente quanto a essa política por temerem que a inclusão possa se tornar mais uma forma de exclusão, uma vez que os professores do ensino comum não foram preparados, e pela demonstração de desconhecimento por parte do governo da realidade escolar.

P1:- “Uma exclusão do aluno, porque o professor da C.Comum não foi preparado para recebê-lo.”

P8:- “Uma proposta muito importante, onde é preciso superar os obstáculos do sistema regular de ensino.”

P10:- “Necessária, se todos os envolvidos forem capacitados.”

P13:- “Ainda vejo os nossos superiores do governo querendo mostrar serviço, e esquecendo de conhecer nossa realidade.”

P15:- “Boa, mas precisamos mais orientação tanto para o prof especialistas, como o prof de C. Comum e precisa ouvir pais, alunos e comunidade.”

P19:- “Precária e sem nenhum suporte pedagógico para os professores da classe regular.”

P37:- “uma utopia, o papel tem tudo bonitinho, a ação é que são elas. Começar de cima para baixo é difícil!”

Em relação as dificuldades encontradas pelas professoras na atuação profissional para favorecer o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência mental, elas relataram que as dificuldades encontradas nesse percurso foram várias, bastante diversificadas e de toda ordem. Elas apontaram: classes comuns com grande número de alunos, falta de interesse dos diretores e professores coordenadores, falta de colaboração dos pais, entrosamento precário com os professores das classes comuns, sentimento de rejeição pelos outros professores, dentre outros. Porém a maior e a mais indicada das dificuldades é a

resistência e falta de habilidade dos professores do ensino regular em receber os alunos em suas salas de aula. As descrições que seguem ilustram os relatos.

P1:- “Classes superlotadas, onde o aluno não recebe o devido atendimento, ou seja, não é trabalhado com um trabalho adequado.”

P5:- “Ter liberdade de falar com os professores em fazer novas adaptações curriculares.”

P10:- “A falta de aceitação da inclusão e de capacitações, principalmente a partir do ciclo II do Ensino Fundamental.”

P12:- “Nessa sala sinto-me exclusivamente excluída ao invés de incluída no processo de interação e participação com os demais integrantes da escola.”

P13:- “Falta de interesse dos diretores para que haja maior entrosamento entre profs, e a ed. especial não seja vista como um atendimento desnecessário.”

P19:- “A resistência dos professores, e achar que a sala de recursos fará milagres com o aluno.”

P29:- “Sinto falta do diagnóstico médico, e as vezes me sinto sufocada pelas outras professoras, pois querem que de o diagnóstico dos seus alunos. Ex. esse tem DM ou não?”

P38:- “Falta de sintonia – Secretaria da Educação – Diretoria – Escola. Transparência nas informações.”

Como sugestões para solucionar as dificuldades encontradas as professoras apresentaram soluções como:

1. capacitação do corpo docente, diretores, professores coordenadores e funcionários das escolas para que a inclusão escolar seja melhor compreendida,
2. estabelecer parceria com as universidades para melhor capacitar,
3. diminuir o número de alunos nas salas comuns onde houver alunos incluídos,
4. aumentar as orientações por parte da DE para os professores especializados,
5. incluir um aluno com deficiência mental somente depois dele ter passado pela classe especial,
6. estabelecimento de parcerias para encaminhamento profissional e;
7. solução para o problema do transporte escolar.

P2:- “Majores orientações para os profs do ensino regular (médico, ...), a falta de informação, o preconceito, o medo do novo, do desconhecido, o trabalho com a diversidade geram barreiras no trabalho e na sociedade.”

P9:- “Sensibilização; O problema do transporte é uma interrogação.”

P13:- “Atualização dos diretores e renovação no quadro de diretores, pois ainda pensam de maneira retrograda.”

P30:- “Redução do número de alunos por sala de aula, capacitação e acompanhamento sistemático da atuação embasada em novos paradigmas.”

P36:- “Que o governo se familiariza-se um pouquinho da realidade de nossas crianças, algumas sabemos que podem se defender, progredir, crescer, desenvolver-se, mas outras sabemos que não, e ai, qual seria o futuro destas crianças?”

P37:- “Que o governo invista muito mais em capacitar professor para assumir uma sala comum com dois alunos especiais inclusos.”

P2:- “Majores orientações para os profs do ensino regular (médico, ...), a falta de informação, o preconceito, o medo do novo, do desconhecido, o trabalho com a diversidade geram barreiras no trabalho e na sociedade.”

P4:- “Reuniões permanentes pela DE com profs de C.Comum e C.Especial (quase não existe); desinteresse de alguns profs por estes alunos.”

P13:- “Atualização dos diretores e renovação no quadro de diretores, pois ainda pensam de maneira retrograda.”

P16:- “Que os professores de classes comuns, sejam capacitados, preparados para receber estes alunos, o que não aconteceu na rede estadual.”

P28:- “Mais investimento de material pedagógico.”

Contudo, as professoras alegam que a atual política educacional deu abertura para o professor da Sala de Recursos para fornecer informações para a escola como todo.

Quando questionadas a apresentarem sugestões para o currículo dos cursos de nível superior que formam professores com habilitação para Deficientes Mentais para uma prática inclusiva, as professoras fizeram referências com base nas interações que estão tendo de estabelecer com a comunidade escolar devido ao paradigma da inclusão. As professoras sugeriram:

1. conteúdos com ênfase a aspectos como: conhecimento da legislação específica,
2. estágios escolares mais diversificados,
3. métodos renovados de ensino para trabalhar com a deficiência,
4. sensibilização,
5. orientação de como trabalhar com pais,
6. orientação de como trabalhar com os professores do ensino comum,
7. estratégias pedagógicas mais inclusivas e vivências diárias de práticas concretas.

P1:- “Técnicas e práticas educativas que favoreçam uma inclusão sem que o aluno não sinta dificuldades para desenvolver o seu aprendizado”.

P2:- “Através de ações de sensibilização da sociedade, convivência na diversidade humana, dentro das escolas inclusivas, das empresas inclusivas e dentro de políticas inclusivas, são os eixos fundamentais para alicerçar o processo de inclusão”.

P12:- “A atuação prática, o esclarecimento da Lei que direciona esse processo ensino aprendizagem, bem como rever novos conceitos de atuação e práticas de ensino”.

P15: “Que o currículo esteja baseado num Educador Inclusivo”.

P20:- “Algo que pudesse ajudar os professores de DM a trabalharem as ansiedades e receios dos professores de classe comum”.

P28:- “Reforçar mais a elaboração de currículo individual.”

P32:- “Inclusão discutida e com prática para todos os profissionais da área da educação.”

P38:- “Curso com enfoque aos direitos humanos, sociais, econômicos e culturais voltados a inclusão.”

P39:- “Mais tempo para a prática.”

Neste sentido, Parizzi (1993) num estudo sobre a formação e a atuação docente em Educação Especial demonstrou precisamente o “distanciamento que a habilitação impõe em relação á realidade a ser depois vivenciada nas escolas”, o que nestes relatos também pudemos observar, porém devemos considerar que a época de formação dessas professoras não foi sob a perspectiva da inclusão escolar.

As opiniões sobre as funções dos professores especializados no ensino de deficientes mentais para atuar de forma a favorecer positivamente o acesso e a permanência desses alunos na escola as professoras emitiram sugestões como atuar em salas de recursos, atuarem juntamente com os professores do ensino regular, trabalhar de modo itinerante junto a outras unidades escolares, capacitação específica para diretores e coordenadores pedagógicos e conscientização com o processo de inclusão.

P1:- “S. Recursos”

P4:- “Estar atuando junto aos profs da sala comum, além de atendimento aos alunos.”

P7:- “Seria trabalhar junto a escola onde o aluno está matriculado na C.Comum, com o apoio diário e não o aluno saindo para outra escola como está acontecendo.”

P12:- “Buscar um trabalho paralelo ou em conjunto com o prof da sala de aula, procurando dentro do período de aula, propor soluções e sugestões de trocas e ajuda.”

P14:- “Já está previsto no Art. 12 da Res. 95. Falta capacitação de coordenadores e diretores para engajar nesse trabalho.”

P20:- “Maior autonomia no que tange a promoção ou retenção do aluno (para que o aluno pudesse freqüentar a série em que está apto).”

P23:- “Gostaria de ter mais “liberdade de decisão” em alguns assuntos que surgem. Tem “coisas” que eu preciso engolir e aceitar que me vem lá de cima, entende?”

P36:- “Permanecer somente os que vão se beneficiar, pois há crianças inclusas jogadas, despreparadas, pelas salas de aula que não conseguem acompanhar a sala e os professores os deixam assim. O papel do professor especial é ficar atento a essas ocorrências, pois o professor deve seguir com o trabalho, mas prestar as crianças inclusas apoio a qualquer atividade, ser facilitador, mediador, tornar apropriado a aprendizagem para cada criança. Portanto não podemos deixar que o nosso trabalho seja jogado, deixado de

lado. Não tendo opção o professor habilitado pode dar um suporte, trabalhar em conjunto com o professor de classe comum.”

P39:- “Que não houvesse tanta discriminação.”

A Figura 5 traz dados sobre o grau de satisfação dos professores em relação ao apoio a elas dispensadas pela Secretaria da Educação (SEE) enquanto professoras de educação especial para deficientes mentais. Pudemos constatar que 57% das professoras relataram que se sentem insatisfeitas, 26% sentem-se satisfeitas, 10% sentem-se muito satisfeitas e 2% sentem-se muito insatisfeitas.

Em relação a satisfação do apoio que lhes eram dispensados pela escola onde trabalhavam, os dados apontaram que 28% das professoras sentiam-se muito satisfeitas, 52% sentiam-se satisfeitos e 10% sentiam-se insatisfeitos e 2% sentiam-se muito insatisfeitos.

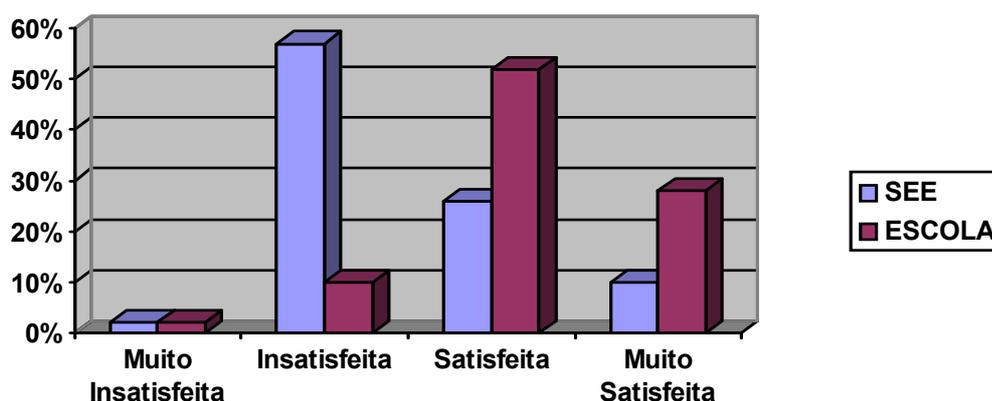


Figura 5 - Nível de satisfação dos professores em relação ao apoio da Secretaria da Educação e da Escolas que atuam

As professoras foram questionadas sobre como percebiam sua própria formação inicial ou continuada para trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência mental na rede regular de ensino. Nessa questão os dados apresentados pela Figura 6, demonstraram que 52% dos professores especializados não consideravam ter tido formação inicial ou continuada para trabalhar com a inclusão dos alunos com deficiência mental, 44% acharam que tiveram e 2% consideraram ter tido em partes.

Outra questão feita foi se as professoras sentiam-se preparadas para atuar no processo de inclusão dos alunos com deficiência mental nas classes comuns. Os dados

apontaram que 90% dos professores consideraram-se aptos. É curioso o fato dos professores alegarem não ter tido formação suficiente, porém sentirem-se preparados para trabalhar com a inclusão escolar dos seus alunos.

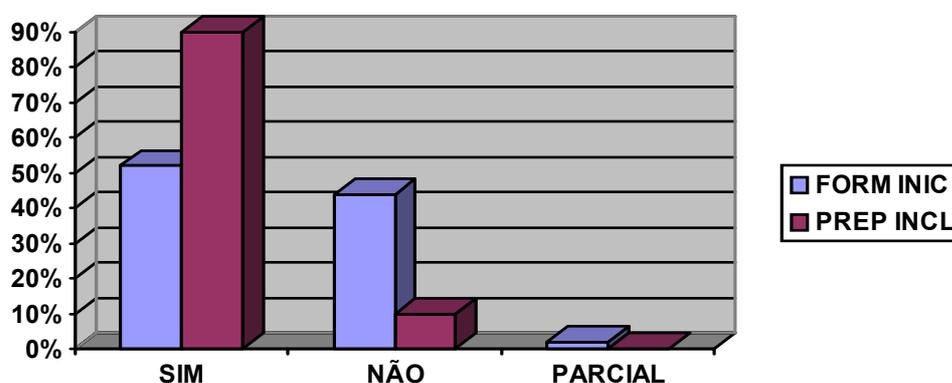


Figura 6 – Considerações sobre formação inicial e preparo para atuar no processo de inclusão

Finalizando a enquete abrimos espaço para que os professores pudessem se expressar livremente sobre sua profissão, seu trabalho e sobre a política de inclusão, algumas relatamos a seguir:

P1:- “Gosto muito do meu trabalho, por isso estou me aposentando neste cargo. Profissão desgastante, sem receber o devido reconhecimento pela sua dedicação. A política de inclusão, sou contra como foi colocada. Não preparou os profs e colocou os alunos com deficiência nas classes comuns sem dar-lhes o apoio para solucionar seus problemas.”

P4:- “ Acho que você não me pegou num dia muito bom. Encontro-me um pouco desanimada, principalmente com o desinteresse de alguns profs, omissão ou não aceitação da família e falta de outros profissionais da área para orientação (psicólogo, fono, ...).”

P6:- “Durante muitos anos, achava que não seria justo com os alunos esta mudança “brusca” de local, dentro da própria escola. Hoje me sinto encantada com o progresso e recuperação dos alunos e a maturidade dos alunos “comuns”, em relação a deficiência.”

P15:- “O que me deixa muito insatisfeita é que cada vez que há uma transformação de uma C.Especial e S.Recursos ou fechamento de uma C.Especial a Secretaria não se preocupa com o profissional. Eu sou efetiva a 15 anos e já fiquei ADIDA por cinco vezes. Mudo de escola e de cidade sem minha vontade, e fico muito revoltada com essa situação e mesmo desestimulada.”

P19:- “Ter mais respeito com o professor da sala de recurso e que nós não somos uma ameaça e sim uma ponte para que a inclusão bem ou mal seja feita consciente.”

P23:- “Amo o que faço. Se o faço é de coração. Gostaria que as pessoas que “mandam” (secretário da Educação, dirigentes, supervisores) se interessassem mais nesse assunto, antes de opinar. Venham ver e saber qual é realmente a realidade. Falar é fácil, fazer é difícil. // Gostaria de ser melhor valorizada (financeiramente, moralmente) mereço ganhar mais, não acha? – SECRETARIA EDUCAÇÃO: Insatisfeita // Sou respeitada como profissional – ESCOLA satisfeita // AMBIENTE ESCOLAR: materiais – precisa melhorar, precisa mais programas de computador já que eles gostam tanto. // Supervisores e ATPs – está melhorando, é complicado pois são pessoas leigas ao assunto de educação especial.”

P36:- “A inclusão deve ser vista com outros olhos, incluir não é tirar o aluno de uma sala “taxada” por muitos de “sala de loucos” e coloca-los em uma sala “comum”. Eu acho que a sala especial deveria ter outra nomenclatura, pois é nesta sala que as crianças conseguem se perceber, e perceber que ela existe, e por motivos de não segregar ela dever estar segregada na sala comum, porque?”

Portanto, há tanto manifestações negativas quanto também algumas positivas sobre a política de inclusão escolar do Estado de São Paulo. Ressalta-se neste rol de depoimentos a situação funcional de professoras de classes especiais desativadas e transformadas em salas de recursos.

P2:- “Adoro o que faço, procuro sempre passar aos outros o que sei, tentar ajuda-los, esclareço dúvidas que às vezes me procuram, mas hoje ainda vejo o preconceito quanto a inclusão, o não aceitar o diferente no grupo, na sociedade. Estou triste, pois se municipalizar poderei ficar sem a classe, o trabalho com eles, como ficarão?”

P5:- “Tenho prazer pelo que faço, amo muito meus amados alunos, sinto na obrigação de fazer o melhor (sei que muitas vezes erro e vou continuar errando) mas não desisto, porque só fazendo é que conseguirei chegar a um objetivo melhor no aprendizado, pois “não” lido com porcas, parafusos e sim com mentes humanas que podem superar obstáculos sendo respeitados em suas necessidades.”

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“... mas tinhamo-lo esquecido por assim dizer, posto de parte, tão custosa é enfrentar uma realidade que desmente ideais proclamados, e mais ainda: ideais pelos quais efectivamente se luta.”

Georges Snyders

Ao emprendermos este estudo, tínhamos em mente conhecer a realidade concreta de como está acontecendo a prática dos professores especializados que trabalham com educandos com deficiência mental da rede pública estadual, frente à política de inclusão proposta pela Secretaria da Educação, bem como levantar o perfil desses professores.

Os dados desta pesquisa sinalizaram que:

1) Em relação ao perfil percebeu-se que o corpo docente que atuava nos SApEs que para educandos com deficiência mental na rede pública do Estado de São Paulo era formado apenas por mulheres, em sua maioria da raça branca, com uma média de idade de 42,6 anos. Menos que a metade possui cargo efetivo, sendo a efetivação se deu até o ano de 1995. Eram professoras que consideravam ter um bom desempenho profissional; que tinham um melhor entrosamento com seus coordenadores, diretores, outros professores de educação especial, professores do ensino comum e funcionários da escola, em detrimento dos assistentes técnicos pedagógicos de educação especial e dos supervisores de ensino responsáveis pela educação especial e ainda, que consideraram os materiais disponíveis para trabalhar insuficiente. Menos da metade delas acumulava cargo com outras instituições; apresentavam uma média salarial de R\$ 1.154,84¹⁴, e funcionalmente a maioria se enquadrava na Faixa 2 e Nível II. A maior parte das professoras trabalhava, na rede, no período da manhã e apenas uma minoria oferecia atendimento, nas Salas de Recursos, nos dois períodos, alternados durante a semana, e a maioria delas pretendia permanecer no cargo até a aposentadoria..

2) Em relação a formação observou-se que essas professoras tinham habilitação ou especialização em nível superior para o magistério de deficientes mentais, portanto apresentavam uma formação do tipo categorial (MENDES, 2002). As quatro professoras

¹⁴ Equivalente a 3,3 salários mínimos de referencia do ano de 2006

formadas há menos tempo graduaram-se entre 2000 e 2003, o que sugeria que a grande maioria não teve em sua formação acadêmica conteúdos ou programas sobre a inclusão escolar, e tão pouco para trabalhar com avaliações de cunho pedagógico voltadas para o encaminhamento dos alunos para os serviços de apoio. Porém, são professoras (todas – 100%) que, independente dos fatores tempo e custos, deram continuidade a sua formação buscando outros cursos específicos que as capacitassem para o processo de inclusão e para o aprimoramento de conhecimentos pertinentes a educação geral.

3) Quanto à experiência anterior no magistério constatou-se que as educadoras atuantes apresentaram uma média de aproximadamente 16,38 anos de experiência no magistério, sendo 14,67 anos (média) no magistério em Educação Especial e 12,88 anos (média) no magistério em Educação Especial junto a Secretaria da Educação. Considerando as experiências, das professoras, em Educação Especial junto a Secretaria da Educação, pudemos verificar que embora todas tivessem trabalhando em Classes Especiais, hoje apenas 21% delas permanecem atuando neste tipo de provisão.

4) Sobre as mudanças decorrentes da política de inclusão escolar da Secretaria da Educação (SEE) observamos que nos últimos cinco anos, ou seja, após a promulgação da Resolução 95/00, aconteceram mudanças significativas no contexto da Educação Especial da rede e as mais significativas, segundo as professoras, foram a abertura de salas de recursos, a desobrigatoriedade dos laudos psicológicos e médicos e a necessidade da avaliação pedagógica para o encaminhamento de alunos para o atendimento especializado. Como consequência das mudanças algumas professoras que atuavam nas Classes Especiais e que não eram efetivas no cargo foram dispensadas, as efetivas foram remanejadas para outras unidades escolares da mesma Diretoria de Ensino. Quanto aos alunos das classes desativadas, foram transferidos para o ensino regular na mesma unidade escolar ou para as APAEs, para as unidades escolares que mantiveram Classes Especiais ou para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), porém não se sabe se esses alunos estariam recebendo apoio das Salas de Recursos. Em relação a essas mudanças 62% dos professores relataram ter participado ativamente desse processo, porém somente quatro professoras foram questionadas a respeito dos alunos.

5) Em relação as atribuições e atuações as professoras indicaram que participam ativamente de todas as atribuições propostas, embora não as desenvolvessem com segurança, porém se contradizem bastante em relação a orientação da equipe escolar e a questões específicas como

a de avaliação para encaminhamento dos alunos para o ensino especial, atendimento e orientação aos pais, a ao apoio técnico ao professor da classe comum. Não percebemos um entrosamento efetivo do professor especializado em relação ao professor comum, aos pais dos alunos, ao professor coordenador e ao diretor da unidade escolar na qual atua, ao ATP e supervisor de educação especial, bem como, como membro de uma equipe pedagógica. Não conseguimos, pelos dados apresentados, construir a imagem do professor de apoio especializado, atuando no sentido de parceiro, facilitador, tutor, assessor e articulador frente ao desenvolvimento do processo de inclusão dos alunos com deficiência mental no contexto escolar.

Nesse sentido, entendemos que apesar das mudanças significativas advindas do paradigma da inclusão educacional, cujas propostas de ações são condizentes a uma educação que atenda na diversidade, parece conseguirmos ter avançado muito pouco, e ainda perante a visão do processo de integração. As professoras fazem indicações incipientes para indicarem atividades favorecedoras da inclusão dos alunos, pois no contraponto não são diferenciadas nem suficientemente significativas para avançar de fato no processo.

Contudo, considerando as questões por nos levantadas no início deste trabalho – Como estaria sendo a atuação dos outros professores da rede? Estariam eles em condições melhores de atuação? Como estaria sendo implementado esse processo de inclusão em outras localidades da rede? Qual estaria sendo o papel desses professores nas suas escolas? Como estariam atuando? Como estariam se comportando diante das novas atribuições? O que estavam realmente fazendo? Foi permitido a eles participarem das mudanças? – as quais nos levaram a esta pesquisa, podem ser respondidas, até o momento, da seguinte maneira:

A implementação do processo apresenta nuances diferenciadas, porém pouco significativas, pois as diretrizes e a ordenação das ações advêm de uma mesma Secretaria, mas fica claro que existiram maneiras diferenciadas de implantação do processo, pois alguns professores foram chamados a participar, foram poucos, mas foram considerados parte do processo educacional dos seus alunos.

Podemos considerar ainda que as ações da Secretaria de Educação em favor da política de inclusão estão se concretizando, porém os dados sinalizam que são ações unilaterais, sem participação ativa e efetiva do corpo docente especializado. São ações que não estão trazendo as mudanças necessárias na atuação dos professores e conseqüentemente, não estão contribuindo nem para a qualidade de ensino nem para a permanência dos alunos com deficiência mental na classe comum ou no ensino regular.

Seria necessário rever alguns pontos que se apresentam ainda obscuros no processo como, por quem e como essas ações estão sendo viabilizadas a partir da Secretaria da Educação para os professores especialistas, pois os objetivos parecem não estarem sendo atingidos, ou melhor, os objetivos estão se dispersando no meio do caminho.

Ao final deste estudo surgiu-me ainda mais uma indagação (como já não bastassem as que eu tinha!): Será que ao aluno com deficiência mental, no meio de todo esse emaranhado de afazeres, está sendo dispensado pelo professor especializado, apoio pedagógico, mínimo que seja, para que sejam atendidas as suas necessidades educacionais? Pois afinal somos e estamos por eles, ou não?

Contudo, após 36 meses de estudos e elaboração deste trabalho, após 20 anos no convívio com e na educação especial, e 43 anos de vivências tenho certeza de que avançamos demasiadamente na desconstrução de alguns conceitos sobre as pessoas com deficiências, principalmente as com deficiência mental. Hoje já não mais as matamos, não as escondemos, não as retiramos do nosso convívio, não desviamos o olhar. Hoje as encontramos em diversos lugares, nos mesmos ambientes que todas as outras pessoas e isso, acredito que é um avanço para a humanidade, estamos fazendo parte de uma facção da história que com certeza base para transformações ainda maiores.

Porém, um longo caminho ainda devemos percorrer em relação a escolarização dos alunos com deficiência mental, muito temos que conhecer, compreender e entender para tornar realidade a prática inclusiva. E creio que a escola é o lócus de germinação da inclusão educacional e social, mas, ainda temos um longo caminho a percorrer...

Não há milagre escolar

Para o futuro eis-nos constrangidos a olhar os factos frontalmente: o milagre que esperaríamos no intimo do nosso coração: a escola como universo preservado, ilhéu de pureza – à porta da qual se deteriam as disparidades e as lutas sociais, esse milagre não existe: a escola faz parte do mundo.

Georges Snyders

6. BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, M. A. **Apresentação e Análise das Definições de Deficiência Mental Proposta para AAMR – Associação Americana de Retardo Mental – no Período De 1908 a 2002.** Mimeo, 2004.
- AMARAL, L. A. Formação Profissionai e Concepção de Deficiência: onde o ponto de encontro? In: MARQUEZINE, M. C. ; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). **Perspectivas Multidisciplinares de Educação Especial II.** P. 65-75. Londrina: Editora da UEL, 2001
- ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. In: E. J. Manzini (Org.) **Educação Especial: Temas Atuais.** Unesp. Marília-Publicações, 2000
- ARGUILLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. **Co-Teaching: A different approach to inclusion.** Principal, 79, p. 48-51, 2000
- BABBIE, E. **Método de Pesquisa de Survey.** 2.ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Persona, 1997
- BENDA, C. A. P. **Um estudo sobre a formação de professores em Educação Especial.** 2001. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001
- BILLINGSLEY, B.; CARLSON, E.; KLEIN, S. The Working Conditions and Induction Support of Early Special Educators. *Exceptional Children*, 70 nr3 333-47 Spr 2004
- BISSOLI NETO, J. Legislação e Situação Atual das Classes Especiais no Estado de São Paulo. In: **Educação Especial em Debate.** São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia, 1997
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Portugal: Porto Editora, 1994
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988
- BRASIL, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (COORDE). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, DF, 1994
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996.** Brasília, DF
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Nacional para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC/SEESP: Brasília, DF, 2001

- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares**: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004, 300 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004
- CARVALHO, R. E. **Dez anos depois da Declaração de Salamanca**. 2004. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/Cape_new/cape_arquivos/eventos1.asp. Acesso em: 10 ago. 2004.
- CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. São Paulo, 1997
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995
- COSBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. Tradução de Paula Inez Cunha Gomide. São Paulo: Atlas, 2003
- DAL POGETTO, M. T. D. P. **Como Professores de Classe Especial para Deficientes Mentais da Rede Estadual de Ensino Percebem sua atuação Profissional**. 1987. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 1987.
- DEMO, P. **PESQUISA: Princípio Científico e Educativo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992
- DENARI, F. E. Formação de Professores e Política Nacional de Inclusão: das teorias e projetos às imagens e práticas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. UNESP: Águas de Lindóia, 2003
- Division for Learning Disabilities. **Currents Practice Alerts**. Issue 6 www.dldcec.or/alerts/, 2001
- DUPAS, M. A. **Pesquisando e Normalizando**: Noções Básicas e Recomendações Úteis para a Elaboração de Trabalhos Científicos. São Carlos: EduFSCar, 2004
- EMMEL, M. L. G. Deficiência Mental. In: PALHARES, C.S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, p.141-153, 2002
- ENUMO, S. R.F. **A Formação Universitária em Educação Especial – Deficiente Mental – no Estado de São Paulo**: suas características administrativas, curriculares e teóricas. 1985. v.1 - v.2. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985
- FAZENDA, I. (Org.) **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992

- FEDERICO, M. A.; HERROLD, W. G. JR.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Exceptional Children**, 32(1), p. 76-82 W SL, 1999
- FERREIRA, J.R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Cadernos Cedes, ano XIX, nr 46, pg. 7-15. Setembro, 1998
- FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 3^a ed. Piracicaba: Unimep, 1995
- FERREIRA, J. R. Políticas Públicas e a Universidade: Uma Avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe, p. 11-35, 2004
- FONSECA, V. **Educação Especial**. 3^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991
- FRIEND, M. A Interview With... **Intervention in School and Clinic**. 37(4), p. 223-228, 2002
- FRIEND, M. & COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, 1(1), p. 69-86, 1990
- FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform. **Exceptional Children**, n.60, p. 294-309, 1994
- GODOY, H. M. **Inclusão de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular Paulista**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002
- GORTÁZAR, A. O Professor de Apoio na Escola Regular. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. v. 3, pg. 322-335. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas- SP: Autores Associados, 2004
- JANUZZI, G. M. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2^a ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1992
- LUCKESI, C. C. et al. **Fazer Universidade: Uma Proposta Metodológica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, A. M. **Crianças de Classe Especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994
- MACHADO, A. M. As Classes Especiais e uma Proposta de Avaliação. In: **Educação Especial em Debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia, 1997

- MATTOS, E. A. **O educador no contexto do diagnóstico integral, para o portador de deficiência mental na escola pública**. 1994. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994
- MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982
- MAZZOTTA, M. J. S. **Deficiência, Educação Escolar e Necessidades Especiais**: reflexões sobre inclusão socioeducacional. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002
- MAZZOTTA, M. J. S. Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectivas. In: SILVA, S., VIZIM M. **Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiência**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Escolar: Comum ou Especial?**. São Paulo: Pioneira, 1987
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Política Públicas**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003
- MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993
- MENDES, E. G. **Bases Históricas da Educação Especial no Brasil e a Perspectiva da Educação Inclusiva**. (texto produzido para a disciplina Educação Especial no Brasil) – mimeo, 2000.
- MENDES, E. G. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a educação especial: inclusão ou exclusão da diversidade? In: BICUDO, M. A.; SILVA, J. C. A. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e continuada**. São Paulo: Editora UNESP, p. 73-90, 1999
- MENDES, E.G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, C.S. e MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, p. 61-85, 2002.
- MENDES, E. G. **Raízes Históricas da Educação Inclusiva** (texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva). UNESP – Marília/SP. Mimeo, 2001
- MENDES, E. G. **A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: Será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas**. Mimeo, 2005
- MENDES, E. G. **Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995
- MENDES, E. G. Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. **Integração**. Brasília, Ano 4, v.24, p. 12-17, 2002

- MENDES, E. G. Colaboração entre Ensino Regular e Especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, J. E. (Org.) **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, p. 29-41, 2005b
- MENDES, Eniceia Goncalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José. (Org.). **Inclusão e Acessibilidade**. Marília-SP, 2006, v. 1, p. 29-41.
- MENDES, Eniceia Goncalves. Construindo um lócus de pesquisa sobre inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia C.a. (Org.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos, 2004, v. 1, p. 221-230.
- MINAYO, C.S. (Org.) (1994) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes
- MOREIRA, H. A Formação Continuada do Professor: as limitações dos modelos atuais. **Comunicações – Caderno do Programa de Pós-Graduação**, Ano 10, nr 1, p. 123-133, 2003
- MOYSÉS, M. A. A. & COLLARES, C. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. **Idéias**. São Paulo: FDE, 1993
- OLIVEIRA, A. A. S. Formação de Professores em Educação Especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs) **Temas em Educação Especial: Avanços Recentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2004
- OMOTE, S. Classes Especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 6, n.1, p. 43-64, 2000
- OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUESINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.A. (Orgs). **Perspectivas Multidisciplinares de Educação Especial II**, p. 45-52. Londrina: Editora da UEL, 2001.
- OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de Educadores: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, p. 153-169, 2003
- OMOTE, S. Inclusão: da Intenção à Realidade. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe, p. 1-9, 2004
- PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 1990
- PARIZZI, R. A. **Formação e Atuação Docente em Educação Especial – o caso de Araraquara**. 1993. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 1993

- PICCHI, M. B. **Da Integração Desejável à Possível do Portador de Deficiência Mental na Classe Comum da Rede de Ensino do Estado de São Paulo**. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 1999
- PICCHI, M. B. **Sala de Recursos para Deficientes Mentais Educáveis no Estado de São Paulo: Razões da Instalação e Condições de Funcionamento**. 1995. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995
- PRIETTO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S., VIZIM M. **Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiência**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003
- RAIÇA, D.; OLIVEIRA, M. T. B. **A Educação Especial do Deficiente Mental**. São Paulo: EPU, 1990
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999
- RIPLEY, S. **Colaboration between general and special education teachers**. Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC. (ERIC document Reproductive Service) [Online]: ED409317. 1997
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. La educación especial a través del desarrollo histórico, social y legislativo: Alguns apuntes para la reflexion. In: SÁNCHEZ PALOMINO, A.; TORRES GONZÁLES, J. A. (Orgs.) **Educación Especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad**. Madrid: Ediciones Pirámide, p. 23-48, 2002.
- SÃO PAULO (Estado) Indicação CEE 12/99 CEF/CEM. Conselho Estadual de Educação. 13 de Outubro de 1999
- SÃO PAULO (Estado) **Deliberação 05/00**. Conselho Estadual de Educação. 29 de março de 2000
- SÃO PAULO (Estado) **Resolução SE 95/00** – 21 de Novembro de 2000. Secretaria da Educação. DOE – 10 de Janeiro de 2001
- SÃO PAULO (Estado) **Novas Diretrizes da Educação Especial**. Secretaria de Estado da Educação. 2001
- SÃO PAULO (Estado) Resolução SE 8, de 26 de Janeiro de 2006. Secretaria da Educação. DOE – 27 de Janeiro de 2006
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1994
- SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21ª ed. São Pulo: Cortez, 2001

- SILVA, S. Educação Especial – Entre a Técnica Pedagógica e a Política Educacional. In: SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 179-191, 2001
- SNYDERS, G. **Escola, Classe e Luta de Classe**. 2ª ed. Lisboa: Moraes Editora, 1981.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1999
- TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M. Classes Especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideais para debate. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V.2, n. 3, p. 31-37, 1995
- TORRES GONZALES, J. A. El concepto de educación especial: aclaraciones al entramado terminológico. In: SÁNCHEZ PALOMINO, A.; TORRES GONZÁLES, J. A. (Orgs.) **Educación Especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad**. Madrid: Ediciones Pirámide, p. 49-62, 2002.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995
- VIANNA, F. M. G. **Política da Inclusão e a Formação de Professores**. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo
- WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, 64, n. 2, p. 181-195, 1998
- ZANATA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004, 185 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004

ANEXOS

ANEXO 1

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

LISTAGEM DE **ESCOLAS ESTADUAIS** COM CLASSES PARA "**DEFICIENTES MENTAIS**"

Nome da Escola	Coord.	Diretoria Regional de Ensino	Município
EE PEDRO LEITE RIBEIRO	CEI	D.E.REG. ADAMANTINA	364-IRAPURU
EE MARIA LOURDES M.FROTA-PROFA	CEI	D.E.REG. AMERICANA	606-SANTA BARBARA D'OESTE
EE LAURA EMMIE PYLES-PROFA.	CEI	D.E.REG. AMERICANA	606-SANTA BARBARA D'OESTE
EE DARCI AP.MATERAZZO-PROFA.	CEI	D.E.REG. AMERICANA	606-SANTA BARBARA D'OESTE
EE DELMIRA OLIVEIRA LOPES-PROF	CEI	D.E.REG. AMERICANA	165-AMERICANA
EE MAURA ARRUDA GUIDOLIN-PROFA	CEI	D.E.REG. AMERICANA	165-AMERICANA
EE MARIO PATARRA FRATTINI-PROF	CEI	D.E.REG. AMERICANA	165-AMERICANA
EE INOCENCIO MAIA-PROF.	CEI	D.E.REG. AMERICANA	606-SANTA BARBARA D'OESTE
EE ANTONIO MATARAZZO-PROF.	CEI	D.E.REG. AMERICANA	606-SANTA BARBARA D'OESTE
EE ANTONIO ARRUDA RIBEIRO-PROF	CEI	D.E.REG. AMERICANA	606-SANTA BARBARA D'OESTE
EE LUIZ ALVES-CEL.	CEI	D.E.REG. AMERICANA	606-SANTA BARBARA D'OESTE
EE MARCELINO TOMBI-PROF.	CEI	D.E.REG. AMERICANA	165-AMERICANA
E0 BENTO PENTEADO SANTOS-PROF.	CEI	D.E.REG. AMERICANA	165-AMERICANA
EE JADYR GUIMARAES CASTRO-PFA.	CEI	D.E.REG. AMERICANA	606-SANTA BARBARA D'OESTE
EE MARIA ELZA A.DOMINGUES-PROF	CEI	D.E.REG. ANDRADINA	522-PEREIRA BARRETO
EE CELDA MELLO OLIVEIRA-PROFA.	CEI	D.E.REG. ANDRADINA	522-PEREIRA BARRETO
EE HIRAYUKI ENOMOTO-COMENDADOR	CEI	D.E.REG. ANDRADINA	522-PEREIRA BARRETO
EE ANTONIO R.MARTINS NETO-PROF	CEI	D.E.REG. ARACATUBA	177-ARACATUBA
EE JOAQUIM DIBO-PROF.	CEI	D.E.REG. ARACATUBA	177-ARACATUBA
EE CARMELIA MELLO FONSECA-PROF	CEI	D.E.REG. ARACATUBA	177-ARACATUBA
EE VICTOR RIBEIRO MAZZEI-MONS.	CEI	D.E.REG. ARACATUBA	177-ARACATUBA
EE IVETE ABDO T.OLIVEIRA-PROFA	CEI	D.E.REG. ARACATUBA	330-GUARARAPES
EE FRANCISCO P.CORREA-CEL.	CEI	D.E.REG. ARACATUBA	592-RUBIACEA
EE SILVESTRE A.NASCIMENTO	CEI	D.E.REG. ARACATUBA	177-ARACATUBA
EE FRANCISCO PEDRO M.SILVA	CEI	D.E.REG. ARARAQUARA	181-ARARAQUARA
EE ANTONIO JOAQUIM DE CARVALHO	CEI	D.E.REG. ARARAQUARA	181-ARARAQUARA
EE NARCISO DA SILVA CESAR	CEI	D.E.REG. ARARAQUARA	181-ARARAQUARA
EE GERALDO H.AZZISACHS-PROF.	CEI	D.E.REG. ARARAQUARA	181-ARARAQUARA
EE ROBERTO VELTRE-PROF.	CEI	D.E.REG. ARARAQUARA	441-MATAO
EE NELSON ANTONIO ROMAO-PADRE	CEI	D.E.REG. ARARAQUARA	441-MATAO
EE CAROLINA FRANCINI BURALI-D.	CEI	D.E.REG. ASSIS	189-ASSIS
EE CLOTILDE C.BARREIRA-PROFA.	CEI	D.E.REG. ASSIS	249-CANDIDO MOTA
EE DORIVAL TEIXEIRA-PROF.	CEI	D.E.REG. BARRETOS	204-BARRETOS
EE ALMEIDA PINTO-CEL.	CEI	D.E.REG. BARRETOS	204-BARRETOS
EE BENEDITO PEREIRA CARDOSO-PF	CEI	D.E.REG. BARRETOS	204-BARRETOS
EE MACEDO SOARES-EMBAIXADOR	CEI	D.E.REG. BARRETOS	204-BARRETOS
EE FAUSTO LEX-PROF.	CEI	D.E.REG. BARRETOS	204-BARRETOS
EE SAGRADOS CORACOES	CEI	D.E.REG. BARRETOS	204-BARRETOS
EE JOSE VENANCIO DIAS-CEL.	CEI	D.E.REG. BARRETOS	268-COLINA
EE FABIO JUNQUEIRA FRANCO	CEI	D.E.REG. BARRETOS	204-BARRETOS
EE JOAO BARONI	CEI	D.E.REG. BARRETOS	204-BARRETOS
EE MARTA AP.H.BARBOSA-PROFA.	CEI	D.E.REG. BAURU	209-BAURU
EE FRANCISCO ANTUNES-PROF.	CEI	D.E.REG. BAURU	209-BAURU
EE JOAQUIM DE MICHIELI-PROF.	CEI	D.E.REG. BAURU	209-BAURU
EE LUIZ BRAGA-PROF.	CEI	D.E.REG. BAURU	209-BAURU
EE SILVERIO SAO JOAO-PROF.	CEI	D.E.REG. BAURU	209-BAURU

EE JOSE VIRANDA-PROF.	CEI	D.E.REG. BAURU	209-BAURU
EE ANTONIO XAVIER MENDONCA-PF.	CEI	D.E.REG. BAURU	209-BAURU
EE MANOEL GONCALVES-PROF.	CEI	D.E.REG. BAURU	156-AGUDOS
EE JOAQUIM T.PIZA ALMEIDA-CEL.	CEI	D.E.REG. BAURU	538-PIRAJUI
EE JACYRA MOTTA MENDES-PROFA.	CEI	D.E.REG. BAURU	542-PIRATININGA
EE ANTONIO F.MENEZES-VEREADOR	CEI	D.E.REG. BAURU	209-BAURU
EE DIOGO GARCIA MARTINS-EXPED.	CEI	D.E.REG. BIRIGUI	160-ALTO ALEGRE
EE ADOLFO HECHT	CEI	D.E.REG. BIRIGUI	226-BRAUNA
EE MARIO FROTA ESCOBAR-PROF.	CEI	D.E.REG. BIRIGUI	425-LUIZIANIA
EE LUIZ CHRISOSTOMO OLIVEIRA	CEI	D.E.REG. BIRIGUI	521-PENAPOLIS
EE AUGUSTO PEREIRA MORAES	CEI	D.E.REG. BIRIGUI	521-PENAPOLIS
EE NAYR BORGES PENTEADO-PROFA.	CEI	D.E.REG. BIRIGUI	214-BIRIGUI
EE AMERICO VIRGINIO SANTOS-PF.	CEI	D.E.REG. BOTUCATU	224-BOTUCATU
EE QUINZINHO DO AMARAL	CEI	D.E.REG. BOTUCATU	412-LARANJAL PAULISTA
EE JOSE MAURICIO ROCHA-DOM	CEI	D.E.REG. BRAGANCA PAULISTA	225-BRAGANCA PAULISTA
EE LADISLAU LEME-CEL.	CEI	D.E.REG. BRAGANCA PAULISTA	225-BRAGANCA PAULISTA
EE ARACY BUENO CONTI-PROFA.	CEI	D.E.REG. BRAGANCA PAULISTA	190-ATIBAIA
EE SOPHIA VELTER SALGADO-PROFA	CEI	D.E.REG. CAMPINAS LESTE	244-CAMPINAS
EE ARTHUR SEGURADO	CEI	D.E.REG. CAMPINAS LESTE	244-CAMPINAS
EE CASTORINA CAVALHEIRO-DONA	CEI	D.E.REG. CAMPINAS LESTE	244-CAMPINAS
EE ANTONIO F.GONCALVES-PROF.	CEI	D.E.REG. CAMPINAS LESTE	244-CAMPINAS
EE FRANCISCO ALVARES-PROF.	CEI	D.E.REG. CAMPINAS LESTE	244-CAMPINAS
EE FRANCISCO BARRETO LEME	CEI	D.E.REG. CAMPINAS LESTE	244-CAMPINAS
EE CARLOS GOMES	CEI	D.E.REG. CAMPINAS LESTE	244-CAMPINAS
EE THOMAS ALVES-DR.	CEI	D.E.REG. CAMPINAS LESTE	244-CAMPINAS
EE REGINA COUTINHO NOGUEIRA	CEI	D.E.REG. CAMPINAS LESTE	244-CAMPINAS
EE C.B.MELLO ALBUQUERQUE-PROFA	CEI	D.E.REG. CAMPINAS LESTE	244-CAMPINAS
EE NEWTON SILVA TELLES-PROF.	CEI	D.E.REG. CAMPINAS LESTE	244-CAMPINAS
EE GERALDO ALVES CORREA-PROF.	CEI	D.E.REG. CAMPINAS LESTE	244-CAMPINAS
EE MARIA ALICE C.RODRIGUES-PFA	CEI	D.E.REG. CAMPINAS LESTE	244-CAMPINAS
EE DANTE ALIGHIERI VITA-PROF.	CEI	D.E.REG. CAMPINAS LESTE	244-CAMPINAS
EE CONJUNTO VIDA NOVA III	CEI	D.E.REG. CAMPINAS OESTE	244-CAMPINAS
EE CARLOS CRISTOVAM ZINK-PROF.	CEI	D.E.REG. CAMPINAS OESTE	244-CAMPINAS
EE BARRETO-DOM	CEI	D.E.REG. CAMPINAS OESTE	244-CAMPINAS
EE JOAO G.GUIMARAES-PROF.	CEI	D.E.REG. CAMPINAS OESTE	244-CAMPINAS
EE PROCOPIO FERREIRA	CEI	D.E.REG. CAMPINAS OESTE	244-CAMPINAS
EE NELI H.ASSIS ANDRADE-PROFA.	CEI	D.E.REG. CAMPINAS OESTE	244-CAMPINAS
EE JOAO FIORELO REGINATO-PROF.	CEI	D.E.REG. CAMPINAS OESTE	244-CAMPINAS
EE ADOLPHO ROSSIN-MAJOR	CEI	D.E.REG. CAMPINAS OESTE	244-CAMPINAS
EE CELESTE PALANDI MELLO-PROFA	CEI	D.E.REG. CAMPINAS OESTE	244-CAMPINAS
EE MARIO JUNQUEIRA SILVA-PROF.	CEI	D.E.REG. CAMPINAS OESTE	244-CAMPINAS
EE RUY RODRIGUEZ	CEI	D.E.REG. CAMPINAS OESTE	244-CAMPINAS
EE AUGUSTO CASTANHO	CEI	D.E.REG. CAPIVARI	253-CAPIVARI
EE BENEDITA WAGNER CAMPOS-PROF	CEI	D.E.REG. CAPIVARI	353-INDAIATUBA
EE MARIA CECILIA IFANGER-PROFA	CEI	D.E.REG. CAPIVARI	353-INDAIATUBA
EE HEBE ALMEIDA L.CARDOSO-PROF	CEI	D.E.REG. CATANDUVA	483-NOVO HORIZONTE
EE MOACYR DE FREITAS-PROF.	CEI	D.E.REG. CATANDUVA	483-NOVO HORIZONTE
EE JOSE D'OLIVEIRA BARRETO-PF.	CEI	D.E.REG. CATANDUVA	260-CATANDUVA
EE SANTOS AGUIAR-PROF.	CEI	D.E.REG. CATANDUVA	260-CATANDUVA
EE PEDRO TEIXEIRA DE QUEIROZ	CEI	D.E.REG. CATANDUVA	483-NOVO HORIZONTE
EE MARIA JOSE DE OLIVEIRA-PROF	CEI	D.E.REG. CATANDUVA	483-NOVO HORIZONTE
EE INACIO DA COSTA	CEI	D.E.REG. CATANDUVA	367-ITAJOBI
EE LUIZ DUMONT-DR.	CEI	D.E.REG. CATANDUVA	604-SANTA ADELIA

EE IVONETE AMARAL S.ROSA-PROFA	CEI	D.E.REG. FERNANDOPOLIS	304-FERNANDOPOLIS
EE CARLOS BAROZZI	CEI	D.E.REG. FERNANDOPOLIS	304-FERNANDOPOLIS
EE FRANCISCO ARNALDO SILVA-CEL	CEI	D.E.REG. FERNANDOPOLIS	304-FERNANDOPOLIS
EE OTHAYDES LUIZ ARANTES	CEI	D.E.REG. FERNANDOPOLIS	355-INDIAPORA
EE LESBINE DE SOUZA ALKIMIN	CEI	D.E.REG. FERNANDOPOLIS	552-POPULINA
EE WALDOMIRO LOJUDICE	CEI	D.E.REG. FERNANDOPOLIS	431-MAGDA
EE MERIDIANO	CEI	D.E.REG. FERNANDOPOLIS	444-MERIDIANO
EE PEDRO MALAVAZZI	CEI	D.E.REG. FERNANDOPOLIS	304-FERNANDOPOLIS
EE CAETANO PETRAGLIA	CEI	D.E.REG. FRANCA	310-FRANCA
EE JOSE REIS MIRANDA FO.-PROF.	CEI	D.E.REG. FRANCA	310-FRANCA
EE JERONIMO BARBOSA SANDOVAL	CEI	D.E.REG. FRANCA	310-FRANCA
EE NADEIDE L.O.SCARABUCCI	CEI	D.E.REG. FRANCA	310-FRANCA
EE SUZANA RIBEIRO SANDOVAL-PFA	CEI	D.E.REG. FRANCA	310-FRANCA
EE JOAQUIM ALVES FERREIRA-MONS	CEI	D.E.REG. FRANCA	208-BATATAIS
EE ARTUR BELEM JUNIOR	CEI	D.E.REG. FRANCA	518-PEDREGULHO
EE JOSE RIBEIRO DE BARROS-PROF	CEI	D.E.REG. FRANCA	518-PEDREGULHO
EE MACIEL DE CASTRO JUNIOR	CEI	D.E.REG. FRANCA	644-SAO JOSE DA BELA VISTA
EE LINA PICCHIONI ROCHA-PROFA.	CEI	D.E.REG. FRANCA	310-FRANCA
EE IOLANDA RIBEIRO NOVAIS-DONA	CEI	D.E.REG. FRANCA	310-FRANCA
EE LIZETE PAULINO TEIXEIRA-PFA	CEI	D.E.REG. FRANCA	310-FRANCA
EE GERALDO TRISTAO LIMA-PROF.	CEI	D.E.REG. FRANCA	208-BATATAIS
EE CHAGAS PEREIRA	CEI	D.E.REG. GUARATINGUETA	174-APARECIDA
EE MARIA CONCEICAO P.RIO-PROFA	CEI	D.E.REG. GUARATINGUETA	174-APARECIDA
EE EVANGELISTA RODRIGUES-DR.	CEI	D.E.REG. GUARATINGUETA	235-CACHOEIRA PAULISTA
EE HERMOGENES MAJOR	CEI	D.E.REG. GUARATINGUETA	282-CRUZEIRO
EE ARNOLFO AZEVEDO-DR.	CEI	D.E.REG. GUARATINGUETA	282-CRUZEIRO
EE HUMBERTO TURNER	CEI	D.E.REG. GUARATINGUETA	282-CRUZEIRO
EE ROGERIO LACAZ-PROF.	CEI	D.E.REG. GUARATINGUETA	332-GUARATINGUETA
EE MARIA HELENA C.L.BARBOSA-PF	CEI	D.E.REG. GUARATINGUETA	174-APARECIDA
EE JOAQUIM R.C.NETTO-PROF.	CEI	D.E.REG. GUARATINGUETA	282-CRUZEIRO
EE FRANCISCO ASSIS CARVALHO-PE	CEI	D.E.REG. GUARATINGUETA	282-CRUZEIRO
EE FORTUNATO DE CAMARGO-DR.	CEI	D.E.REG. ITAPETININGA	171-ANGATUBA
EE ABILIO FONTES	CEI	D.E.REG. ITAPETININGA	371-ITAPETININGA
EE CORINA CACAPAVA BARTH-PROFA	CEI	D.E.REG. ITAPETININGA	371-ITAPETININGA
EE SEBASTIAO PINTO-PROF.	CEI	D.E.REG. ITAPETININGA	371-ITAPETININGA
EE MARIA C.O.MARCONDES-PROFA	CEI	D.E.REG. ITAPETININGA	687-TATUI
EE ELISARIO MARTINS MELLO-PROF	CEI	D.E.REG. ITAPETININGA	371-ITAPETININGA
EE ATALIBA JULIO OLIVEIRA-PROF	CEI	D.E.REG. ITAPETININGA	371-ITAPETININGA
EE ASTOR VASQUES LOPES-PROF.	CEI	D.E.REG. ITAPETININGA	371-ITAPETININGA
EE CONVENCAO DE ITU	CEI	D.E.REG. ITU	387-ITU
EE EUGENIO E.PEREIRA MOTTA-CEL	CEI	D.E.REG. ITU	554-PORTO FELIZ
EE LUIZ ANTUNES	CEI	D.E.REG. ITU	692-TIETE
EE CARLINA ALVES LIMA-PROFA.	CEI	D.E.REG. ITU	692-TIETE
EEBENEDITA REZENDE-PROFA.	CEI	D.E.REG. ITU	600-SALTO
EE APARECIDA-SENHORA	CEI	D.E.REG. JABOTICABAL	391-JABOTICABAL
EE AFONSO TODARO	CEI	D.E.REG. JABOTICABAL	391-JABOTICABAL
EE BENEDITO ORTIZ-CEL.	CEI	D.E.REG. JABOTICABAL	679-TAIUVA
EE YOLANDA C.GIGLIO VILLELA	CEI	D.E.REG. JABOTICABAL	210-BEBEDOURO
EE MILTON MATTOS BRAGA-PROF.	CEI	D.E.REG. JABOTICABAL	391-JABOTICABAL
EE ADELIA MONTEIRO-PROFA.	CEI	D.E.REG. JACAREI	392-JACAREI
EE ALCINA MORAES SALLES-PROFA.	CEI	D.E.REG. JACAREI	392-JACAREI
EE JOAO VICTOR LAMANNA-DR.	CEI	D.E.REG. JACAREI	392-JACAREI
EE ANTONIO MARTINS SILVA-PROF.	CEI	D.E.REG. JACAREI	392-JACAREI
EE CONJ.HABITAC.JOSE A.C.BOGAZ	CEI	D.E.REG. JALES	396-JALES

EE BAIRRO LIMOEIRO	CEI	D.E.REG. JALES	337-GUZOLANDIA
EE ELZA PIRRO VIANA-PROFA.	CEI	D.E.REG. JALES	396-JALES
EE DISNEI ANTONIO MONZANI-PROF	CEI	D.E.REG. JALES	500-PALMEIRA D'OESTE
EE JOSE RIBEIRO-PREFEITO	CEI	D.E.REG. JALES	508-PARANAPUA
EE DE SANTA ALBERTINA	CEI	D.E.REG. JALES	605-SANTA ALBERTINA
EE MIGUEL RENDA	CEI	D.E.REG. JALES	696-TRES FRONTEIRAS
EE JOSE TEIXEIRA DO AMARAL	CEI	D.E.REG. JALES	705-URANIA
EE ANTONIO BEZERRA ARAUJO-PREF	CEI	D.E.REG. JALES	609-SANTA CLARA D'OESTE
EE ERNESTO SCHMIDT-CORONEL	CEI	D.E.REG. JALES	768-SUZANAPOLIS
EE DE DIRCE REIS	CEI	D.E.REG. JALES	722-DIRCE REIS
EE DO JARDIM ARAPUA	CEI	D.E.REG. JALES	396-JALES
EE ELIDE APPARECIDA CARLOS-PFA	CEI	D.E.REG. JALES	705-URANIA
EE JOAO A.ANDREU AVELHANEDA-PF	CEI	D.E.REG. JALES	396-JALES
EE ANTONIO LUCIANO FONSECA-CEL	CEI	D.E.REG. JAU	694-TORRINHA
EE CAETANO PERLATTI	CEI	D.E.REG. JAU	401-JAU
EE LOPES RODRIGUES-DR.	CEI	D.E.REG. JAU	401-JAU
EE EUCLYDES MOREIRA SILVA-PROF	CEI	D.E.REG. JAU	201-BARIRI
EE ANGELO DOMEZI-PREFEITO	CEI	D.E.REG. JAU	348-IGARACU DO TIETE
EE BENEDICTO MONTENEGRO-PF.DR.	CEI	D.E.REG. JAU	401-JAU
EE ROSA BENATTI-PROFA.	CEI	D.E.REG. JAU	201-BARIRI
EE JOSE ANTONIO DE MENDONCA	CEI	D.E.REG. JOSE BONIFACIO	405-JOSE BONIFACIO
EE EDMUR NEVES-PROF.	CEI	D.E.REG. JOSE BONIFACIO	451-MIRASSOL
EE ALICE SALES CUNHA-PROFA.	CEI	D.E.REG. JOSE BONIFACIO	547-POLONI
EE FIDELIS-PADRE	CEI	D.E.REG. JOSE BONIFACIO	681-TANABI
EE APARECIDO EUZEBIO TORRES-PF	CEI	D.E.REG. JOSE BONIFACIO	405-JOSE BONIFACIO
EE ARISTIDES PEREIRA FO.-PROF.	CEI	D.E.REG. JOSE BONIFACIO	405-JOSE BONIFACIO
EE PAULO MENDES SILVA	CEI	D.E.REG. JUNDIAI	407-JUNDIAI
EE MARIA L.FRANCA SILVEIRA-PFA	CEI	D.E.REG. JUNDIAI	407-JUNDIAI
EE BISPO DOM GABRIEL P.B.COUTO	CEI	D.E.REG. JUNDIAI	407-JUNDIAI
EE QUINZE DE OUTUBRO	CEI	D.E.REG. JUNDIAI	245-CAMPO LIMPO PAULISTA
EE MAURILIO TOMANIK-PADRE	CEI	D.E.REG. JUNDIAI	407-JUNDIAI
EE JOAO APRILLANTI-PREFEITO	CEI	D.E.REG. JUNDIAI	712-VARZEA PAULISTA
EE ARMANDO FALCONE-PROF.	CEI	D.E.REG. LIMEIRA	187-ARTUR NOGUEIRA
EE NESTOR MARTINS LINO-PROF.	CEI	D.E.REG. LIMEIRA	417-LIMEIRA
EE JOSE LEVY-CEL.	CEI	D.E.REG. LIMEIRA	272-CORDEIROPOLIS
EE DIVA MARQUES GOUVEA-PROFA.	CEI	D.E.REG. LIMEIRA	587-RIO CLARO
EE ANTONIO SEBASTIAO SILVA-PF.	CEI	D.E.REG. LIMEIRA	587-RIO CLARO
EE FRANCISCO F.NASCIMENTO	CEI	D.E.REG. LIMEIRA	276-COSMOPOLIS
EE HAMILTON PRADO-DEP.FEDERAL	CEI	D.E.REG. LIMEIRA	587-RIO CLARO
EE CELIO RODRIGUES ALVES	CEI	D.E.REG. LIMEIRA	276-COSMOPOLIS
EE SYLVIO DE ARAUJO-PROF.	CEI	D.E.REG. LIMEIRA	587-RIO CLARO
EE MARIA AP.SOARES LUCCA-PROFA	CEI	D.E.REG. LIMEIRA	417-LIMEIRA
EE DORIVALDO DAMM-PROF.	CEI	D.E.REG. LIMEIRA	417-LIMEIRA
EE GENOVEVA JUNQUEIRA-DONA	CEI	D.E.REG. LINS	419-LINS
EE MINERVINA S.CARNEIRO-PROFA.	CEI	D.E.REG. LINS	419-LINS
EE ANTONIO RUBI GIMENEZ-PROF.	CEI	D.E.REG. LINS	237-CAFELANDIA
EE SILVIO DE ALMEIDA-PROF.	CEI	D.E.REG. LINS	564-PROMISSAO
EE JOAO LEONEL BERBERT	CEI	D.E.REG. LINS	318-GETULINA
EE HENRIQUE UNGER-PROF.	CEI	D.E.REG. LINS	320-GUAICARA
EE JOAO PEDRO DE CARVALHO NETO	CEI	D.E.REG. LINS	419-LINS
EE MARIA CARMO P.CASTRO-PROFA.	CEI	D.E.REG. MARILIA	315-GARCA
EE LOURENCO ALMEIDA SENNE-DR.	CEI	D.E.REG. MARILIA	438-MARILIA
EE CARLOTA NEGREIROS ROCHA-PFA	CEI	D.E.REG. MARILIA	438-MARILIA
EE MARIA STELLA C.CESAR-PROFA.	CEI	D.E.REG. MARILIA	438-MARILIA

EE APARECIDA LOPES RAMOS-PROFA	CEI	D.E.REG. MARILIA	489-ORIENTE
EE JOANA COSTA ROCHA-PROFA.	CEI	D.E.REG. MIR. PARANAPANEMA	450-MIRANTE DO PARANAPANEMA
EE PORTO PRIMAVERA	CEI	D.E.REG. MIR. PARANAPANEMA	730-ROSANA
EE BAIRRO DO ROCIO	CEI	D.E.REG. MIRACATU	351-IGUAPE
EE FRANCISCO TOZZI-DR.	CEI	D.E.REG. MOGI MIRIM	153-AGUAS DE LINDOIA
EE RANGEL PESTANA	CEI	D.E.REG. MOGI MIRIM	168-AMPARO
EE JULIO MESQUITA-DR.	CEI	D.E.REG. MOGI MIRIM	374-ITAPIRA
EE MARIA JULIA BUENO-PROFA.	CEI	D.E.REG. MOGI MIRIM	455-MOGI GUACU
EE LUIZ MARTINI	CEI	D.E.REG. MOGI MIRIM	455-MOGI GUACU
EE MARIO BIANCHI	CEI	D.E.REG. MOGI MIRIM	630-SANTO ANTONIO DA POSSE
EE MARIA CARMO GODOY RAMOS-PFA	CEI	D.E.REG. MOGI MIRIM	662-SERRA NEGRA
EE SINHARINHA CAMARINHA	CEI	D.E.REG. OURINHOS D.E.REG.	612-SANTA CRUZ DO RIO PARDO
EE ALZIRA FRANCO-PROFA.	CEI	PINDAMONHANGABA	528-PINDAMONHANGABA
EE MORAIS BARROS	CEI	D.E.REG. PIRACICABA	535-PIRACICABA
EE ALFREDO CARDOSO-DR.	CEI	D.E.REG. PIRACICABA	535-PIRACICABA
EE JACANA ALTAIR P.GUERRINI-PF	CEI	D.E.REG. PIRACICABA	535-PIRACICABA
EE MIRANDOLINA A.CANTO-PROFA.	CEI	D.E.REG. PIRACICABA	535-PIRACICABA
EE PEDRO DE MELLO	CEI	D.E.REG. PIRACICABA	535-PIRACICABA
EE JOSE MARTINS DE TOLEDO-PROF	CEI	D.E.REG. PIRACICABA	535-PIRACICABA
EE AUGUSTO SAES-PROF.	CEI	D.E.REG. PIRACICABA	535-PIRACICABA
EE JOSE ROMAO-PROF.	CEI	D.E.REG. PIRACICABA	535-PIRACICABA
EE OLIVIA BIANCO-PROFA.	CEI	D.E.REG. PIRACICABA	535-PIRACICABA
EE DARIO BRASIL-DR.	CEI	D.E.REG. PIRACICABA	535-PIRACICABA
EE JOAO SAMPAIO-DR.	CEI	D.E.REG. PIRACICABA	535-PIRACICABA
EE MANASSES EPHRAIN PEREIRA-PF	CEI	D.E.REG. PIRACICABA	535-PIRACICABA
EE MARIO DEDINI-COMENDADOR	CEI	D.E.REG. PIRACICABA	535-PIRACICABA
EE CARLOS SODERO-PROF.	CEI	D.E.REG. PIRACICABA	535-PIRACICABA
EE FRANCISCO MARIANO COSTA-PF.	CEI	D.E.REG. PIRACICABA	535-PIRACICABA
EE MATILDE VIEIRA	CEI	D.E.REG. PIRAJU	194-AVARE
EE JOAQUIM G MOREIRA PORTO-DR.	CEI	D.E.REG. PIRAJU	537-PIRAJU
EE ERUCE PAULUCCI-PROF.	CEI	D.E.REG. PIRAJU	194-AVARE
EE CAIC EITEL ARANTES DIX-DR.	CEI	D.E.REG. PIRASSUNUNGA	536-PIRASSUNUNGA
EE LIONS CLUBE	CEI	D.E.REG. PIRASSUNUNGA	182-ARARAS
EE JUSTINIANO W.OLIVEIRA-CEL.	CEI	D.E.REG. PIRASSUNUNGA	182-ARARAS
EE JULIA COLOMBO ALMEIDA-PROFA	CEI	D.E.REG. PIRASSUNUNGA	536-PIRASSUNUNGA
EE VICENTE CASALE PADOVANI-PF.	CEI	D.E.REG. PIRASSUNUNGA	182-ARARAS
EE ZULEIKA V.F.VELOSO-PROFA.	CEI	D.E.REG. PIRASSUNUNGA	536-PIRASSUNUNGA
EE WASHINGTON L.ANDRADO-JORNAL	CEI	D.E.REG. PIRASSUNUNGA	536-PIRASSUNUNGA
EE JOAO SEBASTIAO LISBOA	CEI	D.E.REG. PRES. PRUDENTE	562-PRESIDENTE PRUDENTE
EE ADOLPHO ARRUDA MELLO-PROF.	CEI	D.E.REG. PRES. PRUDENTE	562-PRESIDENTE PRUDENTE
EE FRANCISCO C.JUNQUEIRA-DR.	CEI	D.E.REG. RIBEIRAO PRETO	582-RIBEIRAO PRETO
EE HERMINIA GUGLIANO-PROFA.	CEI	D.E.REG. RIBEIRAO PRETO	582-RIBEIRAO PRETO
EE JOSE PEDREIRA FREITAS-PROF.	CEI	D.E.REG. RIBEIRAO PRETO	582-RIBEIRAO PRETO
EE ALCIDES CORREA-PROF.	CEI	D.E.REG. RIBEIRAO PRETO	582-RIBEIRAO PRETO
EE VEIGA MIRANDA-MINISTRO	CEI	D.E.REG. RIBEIRAO PRETO	582-RIBEIRAO PRETO
EE YOLANDA JORGE-PROFA.	CEI	D.E.REG. RIBEIRAO PRETO	656-SAO SIMAO
EE SALUSTIANO LEMOS	CEI	D.E.REG. RIBEIRAO PRETO	622-SANTA ROSA DO VITERBO
EE WALTER PAIVA-PROF.	CEI	D.E.REG. RIBEIRAO PRETO	582-RIBEIRAO PRETO
EE JOSE BOMPANI-VEREADOR	CEI	D.E.REG. RIBEIRAO PRETO	582-RIBEIRAO PRETO
EE AYMAR BAPTISTA PRADO-PF.DR.	CEI	D.E.REG. RIBEIRAO PRETO	582-RIBEIRAO PRETO
EE MARIA VIRGINIA M.IPPOLITO	CEI	D.E.REG. RIBEIRAO PRETO D.E.REG. SANTO	279-CRAVINHOS
EE SANTA DUARTE D'INCAO-PROFA.	CEI	ANASTACIO	563-PRESIDENTE WENCESLAU
EE ENRICO BERTONI	CEI	D.E.REG. SANTO	625-SANTO ANASTACIO

EE JOAQUIM RODRIGUES FILHO-PF.	CEI	ANASTACIO	561-PRESIDENTE EPITACIO
EE GALDINO MOREIRA-PROF.	CEI	D.E.REG. SANTOS	335-GUARUJA
EE EDUARDO GOMES-MAL.AR	CEI	D.E.REG. SANTOS	335-GUARUJA
EE NOSSA SENHORA NAVEGANTES	CEI	D.E.REG. SANTOS	335-GUARUJA
EE ZENON CLEANTES MOURA-PROF.	CEI	D.E.REG. SANTOS	283-CUBATAO
EE JULIO CONCEICAO	CEI	D.E.REG. SANTOS	283-CUBATAO
EE LINCOLN FELICIANO	CEI	D.E.REG. SANTOS	283-CUBATAO
EE BRAZ CUBAS	CEI	D.E.REG. SANTOS	633-SANTOS
EE BENTO DA SILVA CESAR-PROF.	CEI	D.E.REG. SAO CARLOS	637-SAO CARLOS
EE ANTONIO ADOLFO LOBBE-PROF.	CEI	D.E.REG. SAO CARLOS	637-SAO CARLOS
EE JOSE FERREIRA DA SILVA	CEI	D.E.REG. SAO CARLOS	285-DESCALVADO
EE CJ.HAB.D.DOS ANJOS MACEDO	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	152-AGUAI
EE CONJ.HABITAC.NATAL MERLI	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	646-SAO JOSE DO RIO PARDO
EE RUBIAO JUNIOR-DR.	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	257-CASA BRANCA
EE CANDIDO LOBO-DR.	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	236-CACONDE
EE HILDA SILVA-PROFA.	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	453-MOCOCA
EE JOAO GABRIEL RIBEIRO-DR.	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	646-SAO JOSE DO RIO PARDO
EE JORGE LUIZ ABICHABKI-PROF.	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	646-SAO JOSE DO RIO PARDO
EE ALFREDO GUEDES	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	680-TAMBAU
EE ANTONIO SANTOS CABRAL	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	639-SAO JOAO DA BOA VISTA
EE TEOFILO ANDRADE-DR.	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	639-SAO JOAO DA BOA VISTA
EE ANESIA MARTINS MATTOS-PROFA	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	639-SAO JOAO DA BOA VISTA
EE CAMILO LELLIS-PROF.	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	530-ESPIRITO SANTO DO PINHAL
EE FRANCISCO RIBEIRO CARRIL-PF	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	711-VARGEM GRANDE DO SUL
EE LAURO DE ARAUJO	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	257-CASA BRANCA
EE ABELARDO CESAR-DR.	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	530-ESPIRITO SANTO DO PINHAL
EE ACHILES RODRIGUES-PROF.	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	711-VARGEM GRANDE DO SUL
EE ANTONIO DAVID-MONSENHOR	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	639-SAO JOAO DA BOA VISTA
EE JOSE DOS REIS PONTES	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	530-ESPIRITO SANTO DO PINHAL
EG NANCY REZENDE ZAMARIAN-PROF	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	453-MOCOCA
EE JOSE Z.GONCALVES SANTOS-PF.	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	386-ITOBI
EE MARIA LEONOR A.SILVA-PROFA.	CEI	D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	639-SAO JOAO DA BOA VISTA
EE NOEMIA BUENO DO VALLE-PROFA	CEI	D.E.REG. SAO J. RIO PRETO	647-SAO JOSE DO RIO PRETO
EE ALBERTO JOSE ISMAEL-PROF.	CEI	D.E.REG. SAO J. RIO PRETO	647-SAO JOSE DO RIO PRETO
EE MARIA L.MURAD CAMARGO-PROFA	CEI	D.E.REG. SAO J. RIO PRETO	647-SAO JOSE DO RIO PRETO
EE ALZIRA VALLE ROLEMBERG-PROF	CEI	D.E.REG. SAO J. RIO PRETO	647-SAO JOSE DO RIO PRETO
EE WALDEMIRO NAFFAH-DOUTOR	CEI	D.E.REG. SAO J. RIO PRETO	647-SAO JOSE DO RIO PRETO
EE SYLVIO TORQUATO JUNQUEIRA	CEI	D.E.REG. SAO JOAQUIM BARRA	642-SAO JOAQUIM DA BARRA
EE GENOVEVA P.VIEIRA VITTA-PFA	CEI	D.E.REG. SAO JOAQUIM BARRA	642-SAO JOAQUIM DA BARRA
EE GETULIO LIMA-CAPITAO	CEI	D.E.REG. SAO JOAQUIM BARRA	597-SALES OLIVEIRA
EE CRESO ANTONIO FILETTI-PROF.	CEI	D.E.REG. SAO JOAQUIM BARRA	642-SAO JOAQUIM DA BARRA
EE PEDRO MASCARENHAS-DR.	CEI	D.E.REG. SAO JOSE CAMPOS	645-SAO JOSE DOS CAMPOS
EE MAURICIO ANISSE CURY-DR.	CEI	D.E.REG. SAO JOSE CAMPOS	645-SAO JOSE DOS CAMPOS
EE MARIA AP.SANTOS RONCONI-PFA	CEI	D.E.REG. SAO JOSE CAMPOS	645-SAO JOSE DOS CAMPOS
EE SUELY ANTUNES DE MELLO-PROF	CEI	D.E.REG. SAO JOSE CAMPOS	645-SAO JOSE DOS CAMPOS
EE MARTHA ADIB CASTANHO-PROFA.	CEI	D.E.REG. SAO JOSE CAMPOS	645-SAO JOSE DOS CAMPOS
EE VALENCIO SOARES RODRIGUES	CEI	D.E.REG. SAO ROQUE	720-VARGEM GRANDE PAULISTA
EE OLIMPIA FALCI-DONA	CEI	D.E.REG. SAO ROQUE	345-IBIUNA
EE JOSE CESARIO PEREIRA FILHO	CEI	D.E.REG. SAO VICENTE	459-MONGAGUA

EE JON TEODORESCO-PROF.	CEI	D.E.REG. SAO VICENTE	369-ITANHAEM
EE ANTONIO LUIZ BARREIROS	CEI	D.E.REG. SAO VICENTE	657-SAO VICENTE
EE OSWALDO LUIZ SANCHEZ TOSCHI	CEI	D.E.REG. SAO VICENTE	558-PRAIA GRANDE
EE PORTO SEGURO-VISCONDE	CEI	D.E.REG. SOROCABA	669-SOROCABA
EE HUMBERTO DE CAMPOS	CEI	D.E.REG. SOROCABA	669-SOROCABA
EE ENEAS PROENCA ARRUDA-PROF.	CEI	D.E.REG. SOROCABA	669-SOROCABA
EE QUINZINHO DE BARROS	CEI	D.E.REG. SOROCABA	669-SOROCABA
EE OSSIS SALVESTRINI MENDES-PF	CEI	D.E.REG. SOROCABA	669-SOROCABA
EE GUIOMAR CAMOLESI SOUZA-PROF	CEI	D.E.REG. SOROCABA	669-SOROCABA
EE ANDRE RODRIGUES ALKIMIM-PF.	CEI	D.E.REG. SUMARE	671-SUMARE
EE MARIA L.L.LEITE CANTO-PROFA	CEI	D.E.REG. SUMARE	748-HORTOLANDIA
EE MARIA ROSA C.SANTOS-PROFA.	CEI	D.E.REG. SUMARE	671-SUMARE
EE MARIANINA ROSIS MORAES-PROF	CEI	D.E.REG. SUMARE	671-SUMARE
EE SEBASTIAO F.F.ARRUDA-PROF.	CEI	D.E.REG. TAQUARITINGA	375-ITAPOLIS
EE LUCY S.FERNANDES GAION-PROF	CEI	D.E.REG. TAQUARITINGA	344-IBITINGA
EE CACILDA CALDAS CRUZ-DONA	CEI	D.E.REG. TAQUARITINGA	344-IBITINGA
EE JOAQUIM ABREU SAMPAIO VIDAL	CEI	D.E.REG. TAQUARITINGA	539-PIRANGI
EE JULIO ASCANIO MALLET-PROF.	CEI	D.E.REG. TAQUARITINGA	375-ITAPOLIS
EE MARIA AP.S.OLIVEIRA-PROFA.	CEI	D.E.REG. TAQUARITINGA	344-IBITINGA
EE NILTON ROBERT PROSPERO-PROF	CEI	D.E.REG. TAQUARITINGA	375-ITAPOLIS
EE RUY BARBOSA	CEI	D.E.REG. TAUBATE	234-CACAPAVA
EE FRANCISCA M.L.PEREIRA-PROFA	CEI	D.E.REG. TAUBATE	234-CACAPAVA
EE ANTONIO MAGALHAES BASTOS	CEI	D.E.REG. TAUBATE	688-TAUBATE
EE JUVENAL COSTA E SILVA-PROF.	CEI	D.E.REG. TAUBATE	688-TAUBATE
EE ROQUE DE CASTRO REIS-PROF.	CEI	D.E.REG. TAUBATE	688-TAUBATE
EE MARIO CARDOSO FRANCO-PROF.	CEI	D.E.REG. TAUBATE	688-TAUBATE
EE QUIRINO-DR.	CEI	D.E.REG. TAUBATE	688-TAUBATE
EE LOPES CHAVES-DR.	CEI	D.E.REG. TAUBATE	688-TAUBATE
EE NEWTON CAMARA LEAL BARROS	CEI	D.E.REG. TAUBATE	688-TAUBATE
EE JOSE MARCONDES MATTOS-DR	CEI	D.E.REG. TAUBATE	688-TAUBATE
EE CESIDIO AMBROGI - PROF.	CEI	D.E.REG. TAUBATE	688-TAUBATE
EE ANTONIO DE MOURA ABUD-DR.	CEI	D.E.REG. TAUBATE	688-TAUBATE
EE WALTER THAUMATURGO	CEI	D.E.REG. TAUBATE	688-TAUBATE
EE MIGUEL PISTILLI	CEI	D.E.REG. TAUBATE	688-TAUBATE
EE ZIZI PEREIRA SOUZA-PROFA.	CEI	D.E.REG. TUPA	509-PARAPUA
EE SERAPHINA E PAGLIUSI-PROFA.	CEI	D.E.REG. TUPA	586-RINOPOLIS
EE MARIA BARBIERI FREITAS-DONA	CEI	D.E.REG. TUPA	338-HERCULANDIA
EE PEDRO SOMMERHAUZER-PROF.	CEI	D.E.REG. TUPA	568-QUINTANA
EE ANISIO CARNEIRO-PROF.	CEI	D.E.REG. TUPA	697-TUPA
EE ESTHER VERIS CERPE-PROFA.	CEI	D.E.REG. TUPA	697-TUPA
EE CARMEN DA SILVA PINTO-PROFA	CEI	D.E.REG. TUPA	340-IACRI
EE HARUE MATSUMOTO ASAKAWA-PFA	CEI	D.E.REG. TUPA	207-BASTOS
EE CLOTILDE BELINE CAPITANI-PF	CEI	D.E.REG. VOTORANTIM	717-VOTORANTIM
EE BENEDITO RODRIGUES-PROF.	CEI	D.E.REG. VOTORANTIM	602-SALTO DE PIRAPORA
EE SARAH ARNOLDI BARBOSA-PROFA	CEI	D.E.REG. VOTUPORANGA	718-VOTUPORANGA
EE RODRIGUES ALVES-CONSELHEIRO	CEI	D.E.REG. VOTUPORANGA	429-MACAUBAL
EE RUY MALACHIAS FERREIRA-PREF	CEI	D.E.REG. VOTUPORANGA	590-RIOLANDIA
EE DOMINGOS CAMBIAGHI-PROF.	COGSP	D.E.REG. CAIEIRAS	312-FRANCO DA ROCHA
EE MARIA ALICE C.MESQUITA-DONA	COGSP	D.E.REG. CARAPICUIBA	255-CARAPICUIBA
EE PEQUENO COTOLENGO D.ORIONI	COGSP	D.E.REG. CARAPICUIBA	278-COTIA
EE DA MOOCA	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE ARY BARROSO	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE BENEDITO TOLOSA-PROF.	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE JOAQUIM NABUCO	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO

EE MARIO TEIXEIRA MARIANO-PROF	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE MATILDE MACEDO SOARES	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE PAULO SETUBAL	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE PEDRO COSTA-DEPUTADO	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE TOLEDO BARBOSA	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE EXPEDICIONARIO BRASILEIRO	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE ORESTES GUIMARAES	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE ROMAO PUIGARI	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE ANTONIO PRADO-CONSELHEIRO	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE FARIA LIMA-BRIGADEIRO	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE PEDRO II	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE PRUDENTE DE MORAES	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE MARINA CINTRA-PROFA.	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE ANGELINA MADUREIRA-PROFA.	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE ORLANDO HORACIO VITA-PROF.	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE DAILY RESENDE FRANCA-PROF.	COGSP	D.E.REG. CENTRO	100-SAO PAULO
EE ALFREDO PAULINO	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE EDMUNDO DE CARVALHO-DR.	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE REINALDO RIBEIRO SILVA-DR.	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE THOMAZ GALHARDO	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE ALFREDO BRESSER	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE BRASILIO MACHADO	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE CECILIANO JOSE ENNES-PROF.	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE VICTOR OLIVA-PROF.	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE ADOLFINO ARRUDA CASTANHO-PF	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE CESAR MARTINEZ	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE CLORINDA DANTI-PROFA.	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE LUIS ELIAS ATTIE	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE HENRIQUE DUMONT VILLARES	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE JACYRA MOYA M.CARVALHO-PROF	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE MARIO DE ANDRADE	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE ADOLFO TRIPOLI-PROF.	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE ERICO DE ABREU SODRE	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE JOSE AMERICO ALMEIDA-DR.	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE LUIZ CINTRA DO PRADO-PROF.	COGSP	D.E.REG. CENTRO OESTE	100-SAO PAULO
EE ARMANDO ARAUJO	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE PANDIA CALOGERAS	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE ANNITA ATALLA-PROFA.	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE CAROLINA A.COSTA GALVAO-PF.	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE JOAO FIRMINO DE CAMPOS	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE REPUBLICA DO PARAGUAY	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE RODRIGUES ALVES	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE FRANCISCO DE ASSIS REYS	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE GOMES CARDIM-PROF.	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE JOSE ESCOBAR-PROF.	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE MANUELA LACERDA VERGUEIRO	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE MARIA ODILA G.BUENO-PROFA.	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE MILDRE ALVARES BIAGGI-PROFA	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE ITAUNA-VISCONDE DE	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE CALIXTO SOUZA ARANHA-PROF.	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE JULIA COLLACO FRANCA-PROFA.	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE VALENTIM GENTIL	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE OSWALDO GUERNER GONZALEZ-PF	COGSP	D.E.REG. CENTRO SUL	100-SAO PAULO
EE LYDES RACHEL GUTIERRES-PROF	COGSP	D.E.REG. DIADEMA	286-DIADEMA

EE OLGA FONSECA-PROFA.	COGSP	D.E.REG. DIADEMA	286-DIADEMA
EE JOAQUIM GARCIA SALVADOR-PF.	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS NORTE	336-GUARULHOS
EE FRANCISCA ASSIS F.NOVAK-PFA	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS NORTE	336-GUARULHOS
EE SANDI MIYAKE-CAP.AVIADOR	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS NORTE	336-GUARULHOS
EE CARLOS GIULIETTO	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS NORTE	336-GUARULHOS
EE LEOPOLDO GENTIL JUNIOR-PROF	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS NORTE	336-GUARULHOS
EE WALDOMIRO POMPEO-PREFEITO	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS NORTE	336-GUARULHOS
EE MARIA CELIA F.RODRIGUES-PFA	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS NORTE	336-GUARULHOS
EE JARDIM NOVA CUMBICA II	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS SUL	336-GUARULHOS
EE WALDEMAR FREIRE VERAS-VER.	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS SUL	336-GUARULHOS
EE JOAO ALVARES SIQUEIRA BUENO	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS SUL	336-GUARULHOS
EE JOAO CRISPINIANO SOARES	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS SUL	336-GUARULHOS
EE ROTARY	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS SUL	336-GUARULHOS
EE FREDERICO BARROS BROTERO-PF	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS SUL	336-GUARULHOS
EE BRUNO RICCO-PADRE	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS SUL	336-GUARULHOS
EE JOAO CAVALHEIRO SALEM-PROF.	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS SUL	336-GUARULHOS
EE OSWALDO SAMPAIO ALVES	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS SUL	336-GUARULHOS
EE JOAO RRIBEIRO BARROS-COMAND	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS SUL	336-GUARULHOS
EE THEREZINHA C.ELEUTERIO-PROF	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS SUL	336-GUARULHOS
EE MARIO NAKATA-PROF.	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS SUL	336-GUARULHOS
EE JOAO NUNES-PASTOR	COGSP	D.E.REG. GUARULHOS SUL	336-GUARULHOS
EE DOLORES GARCIA PASCHOALIN	COGSP	D.E.REG. ITAPEVI D.E.REG.	398-JANDIRA
EE EDINA ALVARES BARBOSA-PROFA	COGSP	ITAQUAQUECETUBA D.E.REG.	379-ITAQUAQUECETUBA
EE BATUIRA	COGSP	ITAQUAQUECETUBA	546-POA
EE UNIAO DE VILA NOVA I	COGSP	D.E.REG. LESTE 1	100-SAO PAULO
EE SOUZA QUEIROZ-BARAO	COGSP	D.E.REG. LESTE 1	100-SAO PAULO
EE JOSE BARTOCCI-PROF.	COGSP	D.E.REG. LESTE 1	100-SAO PAULO
EE JOSE CAMPOS CAMARGO-PROF.	COGSP	D.E.REG. LESTE 1	100-SAO PAULO
EE PASSALACQUA-MONSENHOR	COGSP	D.E.REG. LESTE 1	100-SAO PAULO
EE SANTOS DUMONT	COGSP	D.E.REG. LESTE 1	100-SAO PAULO
EE ANNITA GUASTINI EIRAS-PROFA	COGSP	D.E.REG. LESTE 1	100-SAO PAULO
EE JOSE DE CARVALHO-PADRE	COGSP	D.E.REG. LESTE 1	100-SAO PAULO
EE GABRIEL PELICIOTTI-PROF.	COGSP	D.E.REG. LESTE 1	100-SAO PAULO
EE MAXIMO MOURA SANTOS-PROF.	COGSP	D.E.REG. LESTE 1	100-SAO PAULO
EE MARIA C.OLIVEIRA COSTA-PROF	COGSP	D.E.REG. LESTE 1	100-SAO PAULO
EE MARIA AP.MACHADO JULIANELLI	COGSP	D.E.REG. LESTE 1	100-SAO PAULO
EE JULIO DINIS	COGSP	D.E.REG. LESTE 1	100-SAO PAULO
EE ANTONIO DE PADUA VIEIRA	COGSP	D.E.REG. LESTE 2	100-SAO PAULO
EE DARIO DE QUEIROZ-PROF.	COGSP	D.E.REG. LESTE 2	100-SAO PAULO
EE DIOGO DE FARIA-DR.	COGSP	D.E.REG. LESTE 2	100-SAO PAULO
EE SHINQUICHI AGARI	COGSP	D.E.REG. LESTE 2	100-SAO PAULO
EE ASTROGILDO ARRUDA-PROF.	COGSP	D.E.REG. LESTE 2	100-SAO PAULO
EE HENRIQUE SMITH BAYMA-DR.	COGSP	D.E.REG. LESTE 2	100-SAO PAULO
EE ALCEU GUERNER GONZALEZ-PROF	COGSP	D.E.REG. LESTE 2	100-SAO PAULO
EE ANDRE NUNES JUNIOR	COGSP	D.E.REG. LESTE 3	100-SAO PAULO
EE HUMBERTO DANTAS	COGSP	D.E.REG. LESTE 3	100-SAO PAULO
EE LUIS VAZ DE CAMOES	COGSP	D.E.REG. LESTE 3	100-SAO PAULO
EE JOCELYN PONTES GESTAL-PROF.	COGSP	D.E.REG. LESTE 4	100-SAO PAULO
EE MARIA L.N.ALBERGARIA-PROFA.	COGSP	D.E.REG. LESTE 4	100-SAO PAULO
EE JANDYRA V.CUNHA BARRA-PROF.	COGSP	D.E.REG. LESTE 4	100-SAO PAULO

EE DIDIO SILVEIRA BALDY-PROF.	COGSP	D.E.REG. LESTE 4	100-SAO PAULO
EE MARIA L.R.NEGREIROS-PROFA.	COGSP	D.E.REG. LESTE 4	100-SAO PAULO
EE OSWALDO ARANHA B.MELLO-PROF	COGSP	D.E.REG. LESTE 4	100-SAO PAULO
EE EMIR M.NOGUEIRA-JORN.PROF.	COGSP	D.E.REG. LESTE 4	100-SAO PAULO
EE OCTAVIO M.FERRAZ-ENGENHEIRO	COGSP	D.E.REG. LESTE 4	100-SAO PAULO
EE FLORINDA CARDOSO-PROFA.	COGSP	D.E.REG. LESTE 5	100-SAO PAULO
EE HORACIO LAFER-MINISTRO	COGSP	D.E.REG. LESTE 5	100-SAO PAULO
EE JULIO MAIA	COGSP	D.E.REG. LESTE 5	100-SAO PAULO
EE ANDRE OHL	COGSP	D.E.REG. LESTE 5	100-SAO PAULO
EE ANTONIO QUEIROZ TELLES-DR.	COGSP	D.E.REG. LESTE 5	100-SAO PAULO
EE GUERINO RASO	COGSP	D.E.REG. LESTE 5	100-SAO PAULO
EE JOY ARRUDA-DR.	COGSP	D.E.REG. LESTE 5	100-SAO PAULO
EE JULIETA NOGUEIRA RINALDI-PF	COGSP	D.E.REG. LESTE 5	100-SAO PAULO
EE ZULEIKA F.COSTA AGUIAR-PROF	COGSP	D.E.REG. LESTE 5	100-SAO PAULO
EE CARLOS ESCOBAR	COGSP	D.E.REG. LESTE 5	100-SAO PAULO
EE FREDERICO VERGUEIRO STEIDEL	COGSP	D.E.REG. LESTE 5	100-SAO PAULO
EE IRENE RIBEIRO-PROFA.	COGSP	D.E.REG. LESTE 5	100-SAO PAULO
EE JOAO CLIMACO SILVA KRUSE-PF	COGSP	D.E.REG. LESTE 5	100-SAO PAULO
EE PAULO C.ALBUQUERQUE-PROF.	COGSP	D.E.REG. LESTE 5	100-SAO PAULO
EE JOAQUIM G.FRANCO JR.-DEP.	COGSP	D.E.REG. LESTE 5	100-SAO PAULO
EE MAXIMO RIBEIRO NUNES-PROF.	COGSP	D.E.REG. LESTE 5	100-SAO PAULO
EE NAGIB IZAR	COGSP	D.E.REG. LESTE 5	100-SAO PAULO
EE IRACEMA BARROS BERTOLASO-PF	COGSP	D.E.REG. MAUA	442-MAUA
EE MAUA-VISCONDE	COGSP	D.E.REG. MAUA	442-MAUA
EE JOSE ROMEU DA SILVA	COGSP	D.E.REG. MAUA	442-MAUA
EE IRACEMA CREM-PROFA.	COGSP	D.E.REG. MAUA	442-MAUA
EE JORGE MARCOS OLIVEIRA-DOM	COGSP	D.E.REG. MAUA	442-MAUA
EE EMILIO SORTINO-COMENDADOR	COGSP	D.E.REG. MAUA	581-RIBEIRAO PIRES
EE FELICIO LAURITO-DR.	COGSP	D.E.REG. MAUA	581-RIBEIRAO PIRES
EE GIUSEPPE PISONI-PADRE	COGSP	D.E.REG. MAUA	589-RIO GRANDE DA SERRA
EE FLORISBELLA C.WERBECK-DONA	COGSP	D.E.REG. MAUA	442-MAUA
EE APRIGIO DE OLIVEIRA	COGSP	D.E.REG. MOGI CRUZES	454-MOGI DAS CRUZES
EE JARDIM ALDEFIORI	COGSP	D.E.REG. NORTE 1	100-SAO PAULO
EE ALIPIO DE BARROS-PROF.	COGSP	D.E.REG. NORTE 1	100-SAO PAULO
EE CHIQUINHA RODRIGUES	COGSP	D.E.REG. NORTE 1	100-SAO PAULO
EE GALDINO LOPES CHAGAS-PROF.	COGSP	D.E.REG. NORTE 1	100-SAO PAULO
EE ISABEL VIEIRA S.PAIVA-PROFA	COGSP	D.E.REG. NORTE 1	100-SAO PAULO
EE FRANCISCO FARIA NETO-PROF.	COGSP	D.E.REG. NORTE 1	100-SAO PAULO
EE JOSE ALTENFELDER SILVA-PROF	COGSP	D.E.REG. NORTE 1	100-SAO PAULO
EE OCTAVIO MONTEIRO CASTRO-PF.	COGSP	D.E.REG. NORTE 1	100-SAO PAULO
EE MATHIAS AIRES	COGSP	D.E.REG. NORTE 1	100-SAO PAULO
EE NOSSA SENHORA DO RETIRO	COGSP	D.E.REG. NORTE 1	100-SAO PAULO
EE FEIJO-REGENTE	COGSP	D.E.REG. NORTE 1	100-SAO PAULO
EE PAULO NOGUEIRA FILHO	COGSP	D.E.REG. NORTE 1	100-SAO PAULO
EE JOSE BARBOSA ALMEIRDA-PROF.	COGSP	D.E.REG. NORTE 1	100-SAO PAULO
EE JOAO NOGUEIRA LOTUFO-PROF.	COGSP	D.E.REG. NORTE 1	100-SAO PAULO
EE PAULO TRAJANO S.SANTOS-PROF	COGSP	D.E.REG. NORTE 1	100-SAO PAULO
EE RAUL ANTONIO FRAGOSO-PROF.	COGSP	D.E.REG. NORTE 1	100-SAO PAULO
EE JOSE M.FONSECA-MAJOR	COGSP	D.E.REG. NORTE 2	100-SAO PAULO
EE VISCONDE INHAUMA-ALMIRANTE	COGSP	D.E.REG. NORTE 2	100-SAO PAULO
EE LAEL DE MOURA PRADO-PROF.	COGSP	D.E.REG. NORTE 2	100-SAO PAULO
EE MARIA A.SAYAGO LAET-PROFA.	COGSP	D.E.REG. NORTE 2	100-SAO PAULO
EE RAFAEL MORAES LIMA-PROF.	COGSP	D.E.REG. NORTE 2	100-SAO PAULO
EE LUZIA GODOY-PROFA.	COGSP	D.E.REG. NORTE 2	100-SAO PAULO

EE DIRCE PASTORE DONATO-PROF.	COGSP	D.E.REG. NORTE 2	100-SAO PAULO
EE MARIA ANTONIETTA CASTRO-PF.	COGSP	D.E.REG. NORTE 2	100-SAO PAULO
EE DILSON FUNARO-MINISTRO	COGSP	D.E.REG. NORTE 2	100-SAO PAULO
EE EUNICE T.O.FRAGOAS-PROFA.	COGSP	D.E.REG. NORTE 2	100-SAO PAULO
EE MARIA AUGUSTA SIQUEIRA-PROF	COGSP	D.E.REG. OSASCO	492-OSASCO
EE ODYLO COSTA FILHO	COGSP	D.E.REG. SANTO ANDRE	626-SANTO ANDRE
EE HOMERO THON	COGSP	D.E.REG. SANTO ANDRE	626-SANTO ANDRE
EE ALBERTO F.GOMES MARTINS-DR.	COGSP	D.E.REG. SANTO ANDRE	626-SANTO ANDRE
EE CARLOS GARCIA-DR.	COGSP	D.E.REG. SANTO ANDRE	626-SANTO ANDRE
EE JOAO XXIII-PAPA	COGSP	D.E.REG. SANTO ANDRE	626-SANTO ANDRE
EE NICOLAU MORAES BARROS-PROF.	COGSP	D.E.REG. SANTO ANDRE	626-SANTO ANDRE
EE HERMINIA LOPES LOBO-PROFA.	COGSP	D.E.REG. SANTO ANDRE	626-SANTO ANDRE
EE JOAQUIM CARVALHO TERRA-PROF	COGSP	D.E.REG. SANTO ANDRE	626-SANTO ANDRE
EE NELSON CARDIM DE BRITO-PROF	COGSP	D.E.REG. SANTO ANDRE	626-SANTO ANDRE
EE VALENTIM AMARAL-DEPUTADO	COGSP	D.E.REG. SANTO ANDRE	626-SANTO ANDRE
EE PAULO SINNA-PROF.	COGSP	D.E.REG. SANTO ANDRE	626-SANTO ANDRE
EE NELSON PIZZOTTI MENDES-PROF	COGSP	D.E.REG. SANTO ANDRE	626-SANTO ANDRE
EE ANESIA LOUREIRO GAMA-PROFA.	COGSP	D.E.REG. SAO BERNARD.CAMPO	635-SAO BERNARDO DO CAMPO
EE FLAQUER-SENADOR	COGSP	D.E.REG. SAO BERNARD.CAMPO	636-SAO CAETANO
EE LAURA LOPES	COGSP	D.E.REG. SAO BERNARD.CAMPO	636-SAO CAETANO
EE SYLVIO ROMERO	COGSP	D.E.REG. SAO BERNARD.CAMPO	636-SAO CAETANO
EE DECIO MACHADO GAIA-PROF.	COGSP	D.E.REG. SAO BERNARD.CAMPO	636-SAO CAETANO
EE LUIZ CAPRA-PADRE	COGSP	D.E.REG. SAO BERNARD.CAMPO	636-SAO CAETANO
EE MARIA C.SCHMIDT MIRANDA-PFA	COGSP	D.E.REG. SAO BERNARD.CAMPO	635-SAO BERNARDO DO CAMPO
EE NAIR H.KONNO HASHIMOTO-PROF	COGSP	D.E.REG. SUL 1	100-SAO PAULO
EE REDUCINO OLIVEIRA LARA-PROF	COGSP	D.E.REG. SUL 1	100-SAO PAULO
EE MANUEL BORBA GATO	COGSP	D.E.REG. SUL 1	100-SAO PAULO
EE PAULO EIRO	COGSP	D.E.REG. SUL 1	100-SAO PAULO
EE JOANNA ABRAHAO-PROFA.	COGSP	D.E.REG. SUL 1	100-SAO PAULO
EE ASSIS CHATEAUBRIAND	COGSP	D.E.REG. SUL 1	100-SAO PAULO
EE ARTHUR WOLF NETTO-PROF.	COGSP	D.E.REG. SUL 1	100-SAO PAULO
EE AMELIA MONCON RAMPONI-PROFA	COGSP	D.E.REG. SUL 1	100-SAO PAULO
EE JOSE HERMENEGILDO LEONI-PF.	COGSP	D.E.REG. SUL 1	100-SAO PAULO
EE YOLANDA B.ROBERT-PROFA.	COGSP	D.E.REG. SUL 1	100-SAO PAULO
EE JARDIM CAMPO DE FORA	COGSP	D.E.REG. SUL 2	100-SAO PAULO
EE JARDIM CAPELA II	COGSP	D.E.REG. SUL 2	100-SAO PAULO
EE PAULO OCTAVIO AZEVEDO-PROF.	COGSP	D.E.REG. SUL 2	100-SAO PAULO
EE RENATA GRAZIANO O.PRADO-PF.	COGSP	D.E.REG. SUL 2	100-SAO PAULO
EE EURICO GASPAR DUTRA-MAL.	COGSP	D.E.REG. SUL 2	100-SAO PAULO
EE ELYO FERREIRA CASTRO-PROF.	COGSP	D.E.REG. SUL 2	100-SAO PAULO
EE CICERO CANUTO LIMA-PASTOR	COGSP	D.E.REG. SUL 2	100-SAO PAULO
EE PARQUE TAMARI	COGSP	D.E.REG. SUL 3	100-SAO PAULO
EE JORGE SARAIVA	COGSP	D.E.REG. SUL 3	100-SAO PAULO
EE EMILIO WARWICK KERR-PASTOR	COGSP	D.E.REG. SUL 3	100-SAO PAULO
EE ARGEO PINTO DIAS-ENG.	COGSP	D.E.REG. SUL 3	100-SAO PAULO
EE HOMERO VAZ DO AMARAL	COGSP	D.E.REG. SUL 3	100-SAO PAULO
EE ITIRO MUTO	COGSP	D.E.REG. SUL 3	100-SAO PAULO
EE CALHIM MANOEL ABUD	COGSP	D.E.REG. SUL 3	100-SAO PAULO
EE MORATO DE OLIVEIRA-DR.	COGSP	D.E.REG. SUZANO	672-SUZANO
EE MARIA C.MONTORA SIMOES-PROF	COGSP	D.E.REG. TABOAO SERRA	298-EMBU
EE ANTONIO INACIO MACIEL	COGSP	D.E.REG. TABOAO SERRA	675-TABOAO DA SERRA

EE HEITOR C.A.FURTADO-DEP

COGSP D.E.REG. TABOAO SERRA

675-TABOAO DA SERRA

ANEXO 2

São Carlos, Junho de 2004

Ilmo Senhor

Diretor do Departamento de Recursos Humanos – DHRU

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

A estudante do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, e também professora da rede estadual de São Paulo, **Eli de Haro Petrechen Alva**, está pretendendo realizar um estudo sobre a atuação do professor de Educação Especial, sob minha orientação, e que deverá servir de base para sua dissertação de mestrado.

O estudo foi planejado para envolver as escolas estaduais que mantém o Serviço de Apoio Pedagógico Especializado, seja na forma de Classes Especiais ou Sala de Recursos, para alunos com Deficiência Mental.

Nesta etapa de planejamento estamos precisando de informações referentes aos nomes e endereços das unidades escolares onde atuam todos os Professores de Educação Especial Habilitados em Deficientes Mentais na rede de ensino agregada a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Tais informações são imprescindíveis para que possamos traçar o delineamento do método do estudo.

Informamos ainda que, uma vez concluído o plano do estudo, o mesmo será submetido à aprovação das autoridades e somente será iniciado após a assinatura do termo de consentimento informado a aprovação pelo comitê de ética da UFSCar.

Contando com o vosso interesse, tanto para o desenvolvimento de estudos que ampliem nossa compreensão sobre a atuação de professores do ensino especial, quanto para a formação de pesquisadores que se envolvam efetivamente com os problemas da realidade escolar, agradeço antecipadamente a atenção e me coloco a seu dispor para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

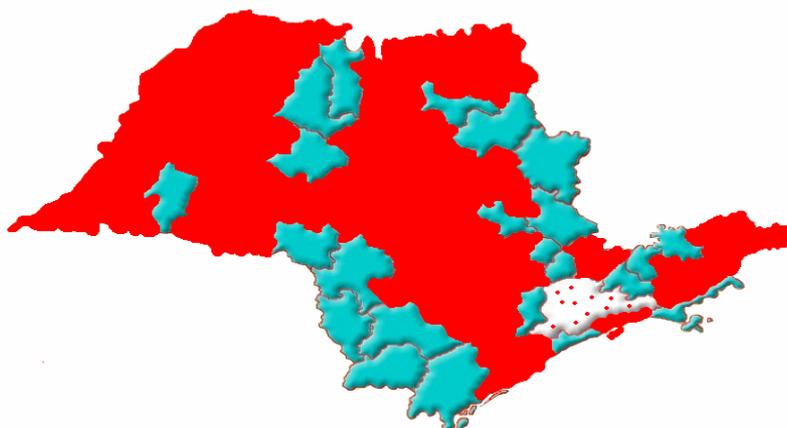
Depto de Psicologia – UFSCar

Fone para contato: (14) 3815-6903 Fone-Fax Residência
(14) 3882-5051 Ramal 225 – DER Botucatu
(16) 260-8357 PPGEE – São Carlos

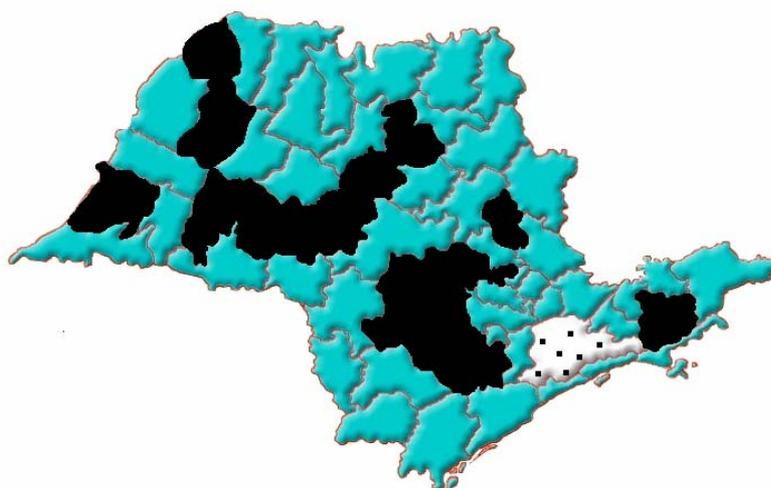
ANEXO 3



Mapa das Diretorias de Ensino da Secretaria da Educação



Mapa das Diretorias de Ensino: questionários enviados



Mapa das Diretorias de Ensino: questionários devolvidos

ANEXO 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Fones: (016) 3351-8109 / 3351-8110

Fax: (016) 3361-3176 - Telex 162369 - SCUF - BR

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

End. Eletrônico: propp@power.ufscar.br

**Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, Referente ao Protocolo Nº.
123/04.**

Deliberação

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (CEP/UFSCar), registrado do CENEP/Conselho Nacional de Saúde, pelo ato de 18 de março de 1997, acolhendo o parecer do relator e do revisor, deliberou pela aprovação do projeto **"Atuação dos Professores Especialistas em Deficientes Mentais Frente à Política de Inclusão do Estado de São Paulo"**, com protocolo nº 123/04, a ser desenvolvido por Eli de Haro Petrechen Alva sob a orientação do (a) Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

São Carlos, 6 de dezembro de 2004.

Profa. Dra. Márcia Naituma Ogata
Coordenadora do CEP/UFSCar

ANEXO 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

A

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Diretoria Regional de Ensino

Região de Botucatu

Prezados Senhores

Estamos realizando uma pesquisa com os Professores Habilitados em Deficientes Mentais das unidades escolares que mantêm os Serviços de Apoio Especializado seja na forma de Classes Especiais ou Sala de Recursos das Diretorias de Ensino agregadas á essa Secretaria.

A pesquisa tem como objetivo estudar a atuação desses professores acerca das atribuições apresentadas pela política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Aos professores será enviado um questionário onde os quais responderão sobre as atribuições a eles proposta a partir da Resolução SE 95, de dezembro de 2000.

Entende-se que uma compreensão maior sobre a atuação dos professores poderá identificar necessidades de formação continuada nesse campo e conseqüentemente contribuir para a melhora do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino desta Secretaria de Educação.

Os participantes não precisarão se identificar ao responder o questionário, portanto terão total privacidade em relação a divulgação de sua identidade, será preservado também o conteúdo das respostas dos questionários às escolas e Diretorias de Ensino em que o professor é ligado. A participação de todos será voluntária e o questionário poderá ser devolvido em branco caso o participante não se sinta á vontade para responder.

A pesquisadora compromete-se com o Código de Ética profissional e com o Comitê de Ética da instituição responsável pelo estudo.

Se acaso precisarem de informações adicionais, entrem em contato com a pesquisadora pelos telefones (14) 3815-6903 ou (14) 9798-3882 e através do e-mail ehpa@ig.com.br.

Atenciosamente

Eli de Haro Petrechen Alva – pesquisadora responsável sob a orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

Esta Secretaria de Educação, sob a responsabilidade de _____, autoriza a execução do estudo “Atuação dos Professores Especialistas em Deficientes Mentais frente á Política de Inclusão do Estado de São Paulo”, junto aos professores que atuam nas Salas de Recursos e Classes Especiais, dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializados para Deficientes Mentais.

Nome do responsável: _____

Assinatura: _____

ANEXO 6

Caro(a) colega professor(a)

Meu nome é Eli de Haro Petrechen, sou professora de Educação Especial para Deficientes Mentais, como você. Faço parte da rede estadual desde 89, atuando em classe especial e agora em sala de recursos, porém, como faço mestrado, estou afastada junto a Diretoria de Ensino através do Projeto Bolsa Mestrado – CENP. Sou efetiva e meu mestrado também é na área de Educação Especial – Programa de Pós Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. É por isso que estou me dirigindo a você.

Estou realizando uma pesquisa com os Professores Habilitados em Deficientes Mentais das unidades escolares que mantêm os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado seja na forma de Classes Especiais ou Salas de Recursos das Diretorias de Ensino agregadas a Secretaria de Educação Estadual.

A pesquisa tem como objetivo estudar a atuação desses professores acerca das atribuições apresentadas pela política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Entende-se que uma compreensão maior sobre a nossa atuação poderá identificar necessidades de formação continuada nesse campo e conseqüentemente contribuir para a melhora do processo de inclusão dos (nossos) alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

Você terá total privacidade em relação a divulgação de sua identidade, será preservado também o conteúdo das respostas dos questionários às escolas e Diretorias de Ensino a qual você é ligado(a). Porém, é necessário sua autorização para que eu trabalhe com as informações prestadas através deste questionário. A sua participação será voluntária e o questionário poderá ser devolvido em branco caso você não se sinta à vontade para responder. Mas não se esqueça que a devolução deste questionário preenchido e autorizado é de fundamental importância para minha pesquisa.

Eu, como pesquisadora, comprometo-me com o Código de Ética profissional e com o Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos para realizar essa pesquisa.

Peço-lhe que ao terminar de preencher o questionário feche-o e coloque-o na caixa do correio mais próxima, não precisa selar. O folheto já está selado.

Sua resposta é muito importante, pois será através dela que poderemos conhecer um pouco mais da nossa realidade e também as condições em que estamos atuando para favorecer o acesso e a permanência do nosso aluno deficiente mental no ensino regular.

Assim que terminar minha pesquisa gostaria de compartilhar os dados levantados com você para pensarmos juntas em propostas de ações para melhorar nosso desempenho.

Deixo aqui meu agradecimento pela sua atenção e acredito que temos muito mais do que isso para conversar!

meu e-mail:- eliququestionario@yahoo.com.br

Um forte abraço

Eu _____, professor(a) de Educação Especial com atuação em Deficiência Mental, autorizo a execução deste questionário para contribuir com a pesquisa em andamento sobre a “Atuação dos Professores Especialistas em Deficientes Mentais frente á Política de Inclusão do Estado de São Paulo”.

Assinatura: _____

ANEXO 7



Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO:

Município: _____

Diretoria de Ensino: _____

Idade: _____ Sexo: () F () M

Raça: _____

A função que você exerce é de caráter:

() Efetivo () OFA (Ocupante de Função Atividade)

Em caso de ser efetivo, em que ano se efetivou? _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Qual é a sua formação?

- a) () Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Deficientes Mentais
- b) () Licenciatura Plena em Pedagogia com curso de especialização, com, no mínimo, 360 horas – latu sensu - na área de Educação Especial
- c) () Portador de outras licenciaturas com pós-graduação – strictu sensu – na área de Educação Especial
- d) () Portador de diploma do Ensino Médio, com habilitação para o magistério e curso de especialização na área de Educação Especial
- e) () Outro. Qual? _____

Ano de conclusão da Graduação: _____

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão do Mestrado: _____

Área: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão do Doutorado: _____

Área: _____

Instituição: _____

FORMAÇÃO CONTINUADA:

- Relação de outros cursos de extensão feitos (inclusive especialização), na área de Educação Especial e outras áreas relacionadas a Educação:

CURSO	CARGA HORÁRIA	ANO	INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL

EXPERIÊNCIA COMO EDUCADOR

Há quanto tempo(em número de anos) atua no Magistério?

Níveis de Ensino em que atuou:

a) Educação Infantil: () creche

() pré-escola

b) Ensino Fundamental: () Ciclo I – Série: _____

() Ciclo II – Série: _____

c) Nível Médio – Série: _____

d) Nível Superior – Curso: _____

EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Há quanto tempo atua na Educação Especial? _____

Tipo de atendimento	Local	Ano	Ocupação
Ex: classe especial 1ª série/ alfabetização, sala de recursos, etc.	APAE, Escola Municipal, Escola Estadual, outras instituições filantrópicas		PROFESSORA COORDENADORA DIRETORA, outras

EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL JUNTO A SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Há quanto tempo (em anos) atua na Educação Especial pela Secretaria de Educação Estadual? _____

Em qual modalidade de SAPE você está atuando?

Classe Especial

Há quantos anos? _____

Sala de Recursos

Há quantos anos? _____

Nos últimos 4 anos houve mudança na forma de atendimento? Se SIM, quais?

A Resolução SE 95/00, publicada em 2000, trouxe alguma alteração na sua forma de trabalho?

() Sim () Não

() Em caso afirmativo, Qual (s)? -----

Em que ano? -----

A política de inclusão adotada pela Secretaria de Educação, trouxe mudanças na sua forma de atuar? Quais?

Se houve mudança, qual foi a sua participação nesse processo?

a) () participou ativamente.

Como? -----

b) () não houve solicitação para sua participação.

c) () participou passivamente.

d) () não participou.

Por que? -----

Você já atuou em classe especial?

a) () Sim.

b) () Não.

Houve fechamento de Classe Especial na sua escola?

a) () Sim.

b) () Não.

Em caso afirmativo quantas foram fechadas? _____

Em que ano? _____

Para onde foram transferidos os alunos dessas classes?

Para onde foram transferidos os professores dessas classes?

Qual a sua atividade agora?

- a) () Sala de Aula – Classe Especial
 b) () Sala de Aula – Classe de Recursos
 c) () Sala de Aula – Ensino Comum. Qual? _____
 d) () ATP – Assistente Técnico Pedagógico de Educação Especial
 e) () ATP – Assistente Técnico Pedagógico de _____
 f) () PCP – Professor Coordenador Pedagógico
 g) () Vice-Diretor
 h) () Diretor substituto
 i) () Outro. Qual função? _____

Como você avalia seu envolvimento nas seguintes atribuições:

Atribuição	Participo ativamente	Participo passivamente	Não participo Porque não sou convidada	Não participo porque não quero
Participação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola				
Integração nos conselhos de classe/série/ciclo				
Participação nas HTPCs				

Participação na APM, e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola				
Elaboração de plano de trabalho que contempla as especificidades da demanda existente na unidade escolar e/ou na região				
Faz planejamento com o professor da classe comum				
Atuação dentro da sala comum junto com o professor				
Orientação da equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns				
Elaboração de programas que atendem às necessidades individuais e específicas dos alunos				
Reunião de pais				
Elaboração de plano individual de trabalho com os alunos atendidos na Sala de Recursos e/ou Classes Especial				
Elaboração e aplicação de avaliação pedagógica para alunos encaminhados para a Educação Especial				
Orientação aos alunos com DM quanto às possibilidades no campo profissional				
Orientação e prestação de atendimento aos responsáveis pelos alunos com DM, bem como à				

comunidade				
Promoção de ações que proporcionam maiores possibilidades de convívio dos alunos com todos os seus colegas dentro da escola, da família e da comunidade				
Planejamento e criação de condições que permitam aos alunos com DM o acesso e a permanência na escola, desenvolvendo técnicas específicas				
Planejamento e criação de situações que favoreçam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e perceptivo-motor dos alunos				
Elaboração e aplicação de avaliação aos alunos com DM com vistas a liberá-lo da frequência da sala de recursos e/ou classe especial				
Observação sistemática do aluno para o registro de dados				
Registro de dados que forneçam pistas para uma análise e avaliação do desempenho dos alunos no tocante às suas dificuldades, aptidões e habilidades				

Atualmente orienta a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns:

- a) () Sim
b) () Somente quando solicitado

c) () Não

E caso afirmativo (a - b), descreva pelo menos uma dessas orientações:

Oferece apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns:

a) () Sim

b) () Somente quando solicitado

c) () Não

Em caso afirmativo, descreva pelo menos um desses apoios:

Fornece orientações e presta atendimento aos responsáveis pelos alunos e para a comunidade:

a) () Sim

b) () Somente quando solicitado

c) () Não

1. Em caso afirmativo, descreva pelo menos uma dessas orientações:

Outra atividade que você faz que favoreça a inclusão dos alunos no ensino regular:

Assinale os tipos de suportes que foram oferecidos durante sua carreira:

SUORTE/VALOR	1 MUITO	2 -	3 -	4 NENHUM
ASSISTENCIA INFORMAL DE COLEGAS				
PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL EM SERVIÇO				
ASSISTENCIA SISTEMÁTICA DE PROFESSORES MAIS EXPERIENTES				
ASSISTENCIA DE COORDENADOR PEDAGÓGICO				
ASSISTÊNCIA DE DIRETOR				
ASSISTENCIA TÉCNICA PEDAGÓGICA COM ATPs DE EDUCAÇÃO ESPECIAL				
ASSISTENCIA TÉCNICA PEDAGÓGICA COM ATPs DE OUTRAS DISCIPLINAS				
ASSISTENCIA DE SUPERVISORES				
ASSISTENCIAS DE OUTRAS INSTITUIÇÕES: UNIVERSIDADES, ONGs,				
ASSISTENCIA DO Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE				
ENCONTRO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL				

DEMANDA DAS CLASSES ESPECIAIS OU SALAS DE RECURSOS

Níveis de deficiência e Média de alunos atendidos de 2000 a 2004

Nível de deficiência mental	Tipo de Atendimento	Encaminhamento/ /Diagnóstico (em números)	Média de alunos atendidos
EDUCÁVEL/LEVE		----com encam ----com diagn ----sem encam ----sem diagn	
MODERADO		----com encam ----com diagn ----sem encam ----sem diagn	

SEVERO		----com encam ----com diagn ----sem encam ----sem diagn	
--------	--	--	--

Você recebeu capacitação ou orientações do CAPE ou da Diretoria de Ensino à respeito das novas atribuições a você conferidas através da Resolução SE 95/2000 ?

a) Sim

b) Não

Em caso afirmativo, relacione os tipos de capacitação e o órgão que ofereceu:

CAPACITAÇÃO	ORGÃO

Desde que você está trabalhando como Professora Especializada com salas para Deficientes Mentais, quantas vezes você recebeu orientações ou capacitações da Secretaria da Educação?

Centro de Apoio Pedagógico Especializado:

Quais? _____

Diretoria de Ensino: Oficina Pedagógica

Quais: _____

Supervisores:

Quais: _____

Outro. Quais: _____

CONDIÇÕES DE TRABALHO:

Acúmulo de Cargo: () Sim. Instituição/Órgão: _____
() Não

Período que trabalha:

Estado: _____ Outro: _____

Salário Líquido: R\$ _____

Situação Funcional junto a Secretaria de Educação do Estado:

Faixa: _____ Nível: _____

Pretende permanecer nessa profissão até se aposentar?

() Sim () Não

Em caso negativo justifique:

Como você classificaria seu desempenho total como professor?

- a) () Pobre
- b) () Mediano
- c) () Bom
- d) () Excelente

No caso da sua resposta ter sido a alternativa **a**, **b** ou **c**, em que pontos você precisa melhorar?

AMBIENTE ESCOLAR

Qual o grau de entrosamento e satisfação encontrados em seu ambiente de trabalho em relação a:

	1 MUITO	2 -	3 -	4 NENHUM
Diretor				
Coordenador				
Materiais disponíveis para trabalhar				
Com os outros professores				

SUA OPINIÃO

Em sua opinião a política de inclusão é?

Quais as dificuldades que você vêm encontrando na sua atuação para favorecer o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência mental?

Quais seriam suas sugestões para solucionar essas dificuldades?

Quais seriam as suas sugestões para o currículo dos cursos de nível superior que formam profissionais com habilitação para Deficientes mentais para uma prática inclusiva?

Quais seriam, na sua opinião, as funções do professor habilitado em deficientes mentais para atuar de forma a favorecer positivamente o acesso e a permanência desse aluno na escola regular?

Como você se sente em relação ao apoio que lhe é dispensado pela secretaria da educação como professora de educação especial para deficientes mentais?

- muito insatisfeita
- insatisfeita
- satisfeita
- muito satisfeita

Como você se sente em relação ao apoio que lhe é dispensado como professora de educação especial para deficientes mentais pela escola onde trabalha?

- muito insatisfeita
- insatisfeita
- satisfeita
- muito satisfeita

Você considera ter tido ou não formação inicial, ou continuada, para trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência mental na rede regular de ensino?

- SIM
- NÃO

Você se sente preparada ou não para atuar no processo de inclusão dos alunos deficientes mentais nas classes comuns?

() SIM

() NÃO

Este espaço é seu, fale o que tiver vontade em relação a sua profissão, o seu trabalho, a política (o processo) de inclusão:

Aqui, faça comentários a respeito de dúvidas ou indagações que por ventura surgiram em relação às questões que você respondeu.

ANEXO 8

Caracterização dos Participantes

PROFESSOR	IDADE	SEXO	RAÇA
P1	52	F	NR
P2	47	F	Branca
P3	47	F	NR
P4	39	F	Branca
P5	49	F	NR
P6	47	F	Branca
P7	60	F	Brasileira
P8	33	F	Brasileira
P9	38	F	Branca
P10	35	F	Branca
P11	55	F	Branca
P12	34	F	Branca
P13	48	F	Branca
P14	52	F	Mestiça
P15	57	F	NR
P16	39	F	Branca
P17	40	F	Branca
P18	32	F	Morena
P19	37	F	Branca
P20	40	F	Negra
P21	47	F	Branca
P22	42	F	Brasileira
P23	38	F	Branca
P24	36	F	M
P25	36	F	Branca
P26	38	F	Parda
P27	49	F	Branca
P28	37	F	Branca
P29	28	F	Branca
P30	39	F	Branca
P31	24	F	NR
P32	44	F	Branca
P33	44	F	Branca
P34	46	F	NR
P35	50	F	Brasileira

P36	30	F	Branca
P37	58	F	Negra
P38	45	F	Negra
P39	46	F	Branca
