

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Área de Concentração: Metodologia de Ensino**

**A PROPOSTA POLÍTICA DE UM MUNICÍPIO
PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: *um tema, vários
olhares.***

Patricia Maria Fragelli

Orientadora:

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração em Metodologia de Ensino.

São Carlos / UFSCar
dezembro de 2005

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

F811pp

Fragelli, Patricia Maria.

A proposta política de um município para a inclusão escolar: um tema, vários olhares / Patrícia Maria Fragelli. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

178 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2005.

1. Políticas públicas. 2. Inclusão escolar. 3. Professores - formação. 4. Professor reflexivo. 5. Política educacional. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

Dedico este trabalho a todos os alunos e professores que vivem, constroem e reconstroem o processo de inclusão escolar: eternos guerreiros.

AGRADECIMENTOS

O trabalho aqui exposto é o fruto de toda uma jornada de empenho, dedicação, persistência, alegrias, frustrações, descobertas e realizações. É parte de minha vida e foi construído, passo a passo, com a ajuda de uns e a paciência de outros. Não há como apresentá-lo sem agradecer a todos que colaboraram para sua concretização.

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pela saúde, disposição e inteligência. Pelos momentos de mansidão diante de tantas incertezas e dificuldades e por ter me proporcionado a oportunidade de viver em um contexto familiar maravilhoso, cheio de carinho, incentivo e compreensão.

Aos meus pais, Angelo e Zurma, por terem me incentivado a seguir no caminho da Educação, confiando em minhas decisões, me fortalecendo nos momentos de desânimo e, acima de tudo, mostrando a importância do amor, do respeito, do companheirismo e da justiça em todas as situações de minha vida pessoal, profissional e social. Agradeço especialmente a minha mãe, que, mesmo na ausência de meu pai, já falecido, mostrou-se uma fortaleza e por nenhum momento permitiu que eu desanimasse ou mudasse meus objetivos em função dessa perda tão significativa para nós.

Aos meus irmãos, Terezinha, José Luís, João Carlos e Márcia, que sempre acreditaram em mim, me incentivando a dar um passo adiante e me apoiando nos momentos em que a autoconfiança esteve ausente.

Agradeço imensamente a possibilidade de, durante a elaboração deste trabalho, ter dividido meus pensamentos, dúvidas, leituras, análises e até meus problemas pessoais com uma profissional séria, dedicada e competente, minha orientadora, Professora Doutora Aline M. M. R. Reali, que sempre se mostrou solícita às minhas preocupações, demonstrando paciência e determinação em suas orientações.

Este material certamente não estaria sendo apresentado se não fosse a colaboração preciosa de vários profissionais que se dispuseram a responder questionários, a participar de entrevistas e a permitir observações em seus ambientes de trabalho. A estas pessoas, agradeço toda confiança, colaboração e profissionalismo.

Às professoras observadas, que, entendendo a dinâmica presente na educação, se colocaram à total disposição da pesquisa, contribuindo com suas práticas e refletindo juntas sobre novas possibilidades de atuação diante da inclusão escolar.

À Educativa, que me possibilitou, enquanto coordenadora pedagógica, vivenciar inúmeras tentativas de inclusão escolar, algumas com êxito outras nem tanto, o que reforçou meu interesse em pesquisar este tema. Agradeço ao incentivo que sempre me deram para cursar o doutorado, flexibilizando meus horários e confiando em minha atuação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Metodologia de Ensino, por suas contribuições, reflexões e ensinamentos.

Às professoras participantes das bancas do Exame de Qualificação e de Defesa de Tese pelas inúmeras e preciosas contribuições oferecidas à melhoria deste trabalho.

Em especial, agradeço ao amor da minha vida, Luiz, que muito mais do que meu marido, sempre se mostrou um grande companheiro e amigo, dispondo do seu tempo para me ouvir e orientar, me amparando nos momentos difíceis e compartilhando minhas conquistas como se fossem suas também.

É gratificante concluir este trabalho reconhecendo que pude contar com a colaboração, paciência, carinho e empenho de todas estas pessoas.

“A construção de uma Escola Inclusiva deverá ter por pressuposto básico um novo paradigma educacional que preconize uma “Escola para Todos”, garantindo a igualdade de oportunidade, independente de qualquer característica individual, incorporando a diversidade existente num país multicultural como o Brasil e nos remetendo a uma nova forma de conceber o papel da escola e o próprio conceito de deficiência. (Oliveira & Leite, 2000, p. 11)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral investigar como as atuais políticas públicas de inclusão escolar têm sido traduzidas por diferentes agentes educacionais, inseridos no contexto escolar regular. Busca-se interpretar um mesmo tema: “uma proposta política de inclusão escolar”, através do olhar de vários agentes educacionais. A pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo, durante a Administração Municipal ocorrida entre os anos de 2001 e 2004. Foi uma pesquisa de tipo qualitativo, da qual participaram duas professoras do ensino Fundamental, ciclo I (3^a e 4^a séries), uma diretora de EMEB (Escola Municipal de Educação Básica), uma terapeuta ocupacional que atuava, junto à Secretaria de Educação, com crianças consideradas em situação de risco, uma pedagoga, membro da Secretaria de Educação, que atuava com inclusão de grupos minoritários, especialmente minorias negras e uma terapeuta ocupacional, responsável pela área da educação especial, junto a Secretaria de Educação.

O eixo teórico que fundamenta esta pesquisa está voltado para a produção do conhecimento docente e as pesquisas que procuram entender o pensamento prático do professor, seus valores, suas crenças e sua capacidade reflexiva.

Os procedimentos de coleta de dados dividiram-se em quatro momentos: aplicação de questionários; entrevistas; observações e análise documental.

A pesquisa não teve o intuito de fornecer receitas ou elaborar um manual para se lidar com a inclusão, mas sim compreender melhor como as políticas estabelecidas em termos teóricos têm se efetivado no contexto prático e quais os sentimentos, percepções, facilidades ou dificuldades enfrentadas por aqueles que a vivenciam na prática cotidiana.

A coleta e a análise dos dados permitiu entender melhor o assunto investigado, dando voz aos diretamente envolvidos no processo, assim como forneceu subsídios interessantes para novas pesquisas, fornecendo dados significativos que podem ser considerados na proposta de efetivação de uma educação inclusiva.

Os principais resultados obtidos indicam que os diferentes agentes educacionais têm diferentes olhares sobre as políticas de inclusão escolar, o que faz com que suas ações sejam distintas. Enquanto os administradores (membros da Secretaria da Educação e a diretora) vêem possibilidades e certas facilidades na tradução das propostas políticas estabelecidas, os professores sinalizam sentir despreparo e

dificuldade em executar o papel de profissionais com uma postura inclusiva. Verificou-se, ainda, a necessidade de se repensar os cursos de formação básica para professores, contemplando em suas grades curriculares disciplinas que discutam a inclusão.

Através da pesquisa, foi possível verificar que todas as participantes estabelecem critérios ricos e significativos na tentativa de entender e favorecer o processo de inclusão.

Palavras – Chave: inclusão escolar; política educacional; formação docente; prática reflexiva.

ABSTRACT

The general aim of the present study was to investigate how the current public policies of educational inclusion have been translated by different educational agents, inserted in the context of regular education. We attempted at interpreting a same theme: 'educational inclusion policies', through the eyes of several educational agents.

The research was made at municipal schools, during the administrative period between the years of 2001 and 2004. It was a qualitative research kind, in which the following subjects participated: two elementary school teachers, cycle I (3rd and 4th grades); an elementary municipal school director; an educational therapist who worked for the Municipal Education Office, with children considered in high risk situation; a pedagogy specialist, member of the State Education Office, who worked with minority groups inclusion, specially black minorities; and an educational therapist, responsible for the special education area, in the State Education Office. The theoretical approach on which this research was based on regarded the production of teachers' knowledge and the investigations which try to understand the teacher's practical thought, his/her values, believes and reflective capacity.

The data collecting procedures were divided into four steps: questionnaire application; interviews; observations and documental analysis.

This study did not intend to provide ready to make recipes or elaborate a manual on how to handle inclusion; on the contrary, we tried to better understand how the established policies in theoretical terms have been made effective in the practical context and which feelings, perceptions and difficulties are faced by the ones who experienced it in their every day lives.

The data collection and analysis allowed us to better understand the issue investigated, giving voices to the ones directly involved in the process, as well as provided interesting information to new research, supplying meaningful data which can be considered in the effective proposal for inclusive education.

The main results obtained indicate that the different educational agents have different views on inclusive education policies, which make their actions distinctive. While administrators (members of the State Education Office) see some possibilities and no difficulties in the translation of the established policies, the teachers signed with a feeling of not being prepared and of difficulty in executing their role as professionals

with an inclusive posture. We verified also the necessity of reevaluating the teaching degree courses, contemplating in their curricular framework disciplines related to the inclusion.

Through this investigation it was possible to verify that all the subjects established rich and meaningful criteria in the attempt to understand and favor the inclusive process.

Key-words: educational inclusion; educational policies; teacher's education, reflexive practice.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E O EXERCÍCIO DOCENTE DIANTE DA DIVERSIDADE.....	33
2.1. Tendências Atuais Sobre o Tornar-se Professor.....	34
2.2. A Dimensão Escolar e o Exercício Docente: parcerias e conflitos.....	42
2.3. O Trabalho Docente e a Diversidade.....	45
3. INCLUSÃO ESCOLAR: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	59
3.1. Educação Especial: percurso histórico.....	60
3.2. A Educação Especial no Brasil.....	63
3.2.1. Segregação Escolar: alternativa de ensino especial.....	65
3.2.2. Aumento das Instituições de Ensino Especial.....	67
3.3. Perfil dos Portadores de Deficiência atendidos pela Educação Especial no Brasil.....	73
3.4. Modalidades Educacionais Destinadas Aos Deficientes.....	75
3.5. Normalização e Integração Escolar.....	77
4. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	82
4.1. Educação Inclusiva: novo paradigma da Educação Especial...	82
4.2. A Construção do Paradigma da Educação Inclusiva.....	83

4.3. Políticas de Inclusão Escolar.....	85
4.4. Políticas Públicas de Inclusão Educacional no Brasil.....	90
5. CAMINHOS PERCORRIDOS: A COLETA DOS DADOS.....	97
5.1. A Questão de Pesquisa.....	97
5.2. Os Objetivos.....	98
5.3. O Cenário.....	105
5.4. Os Caminhos Percorridos.....	107
5.5. As Participantes.....	111
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	118
6.1. Questionários.....	119
6.2. Observações.....	125
6.3. Entrevistas.....	130
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	169
ANEXOS.....	173

APRESENTAÇÃO

Dois jovens, estudantes, inteligentes, ativos, cheios de otimismo e expectativas em relação à vida, ao futuro profissional e às realizações conjugais. Casam-se, viajam, divertem-se, descobrem segredos da vida a dois e prazeres da realização profissional. Tudo é uma maravilha e para completar esta alegria, decidem ter um filho.

Todos os cuidados, todos os preparativos: decoração, roupinha, quarto, carrinho, bercinho, nome, roupinha de time de futebol... será que vai parecer com o pai ou com a mãe? Melhor: “terá a beleza da mãe e a inteligência do pai”.

Mil expectativas, mil planos. Chega o grande dia. Todos estão ansiosos. Flores são entregues para a mãe. Amigos circundam o pai. E, finalmente, a criança nasce. É uma alegria!

É um menino, mas não se parece nem com o pai, nem com a mãe. É estranho. Parece diferente dos outros bebês.

Os pais são informados: a criança nasceu com Síndrome de Down.

Não foi isso que o jovem casal planejou para suas vidas. O que fazer agora? Como aceitar algo diferente daquilo que haviam planejado e desejado tanto?

Estudos realizados com diversas famílias mostram que os pais têm grandes expectativas de terem filhos perfeitos, bonitos, *normais*, saudáveis, inteligentes, que sejam uma extensão melhorada do que eles próprios são ou foram. No entanto, quando esta expectativa não é correspondida e a criança nasce com algum tipo de necessidade especial, com alguma limitação física, cognitiva ou social, o primeiro sentimento apresentado pelos pais é o de frustração, muitas vezes acompanhado pela negação da situação. Não é incomum ocorrer a separação do casal em casos deste tipo,

já que os pais (os homens, na maioria das vezes) não conseguem aceitar a idéia de que produziram *um produto com defeito*. Como eliminar esta possibilidade? Afastando-se da situação. Não tendo perto dos olhos aquilo que afeta o coração (sentimento) e a razão (consciência das futuras dificuldades a serem enfrentadas).

Nestes casos, é possível perceber que a aceitação do que é considerado como diferente já se inicia complicada no próprio contexto familiar. Nas expectativas criadas antes do nascimento do bebê e na frustração que se tem ao perceber que a criança nasceu com alguma limitação. E esta dificuldade caminha sociedade adentro.

Para algumas famílias, é difícil e, às vezes, constrangedor aceitar uma criança portadora de alguma necessidade especial, mas em muitos casos, com o passar do tempo e com a relação de afeto e carinho existente entre mãe e filho, este sentimento é amenizado, superado ou velado.

A família é considerada a primeira grande agência socializadora. É dentro dela que a criança começa a estabelecer os primeiros vínculos sociais, a estabelecer trocas, a ter noção do que é considerado certo ou errado, a trabalhar sua auto-estima. É dentro do contexto familiar que a criança começa a se perceber aceita ou não. Portanto, quando a família possui certo conhecimento e iniciativa, mesmo passando por um momento complicado ao receber a notícia de que teve uma criança com alguma necessidade especial, poderá trabalhar com empenho para que ela possa se realizar ao máximo, respeitando suas limitações e valorizando suas potencialidades. Mas, nem sempre é isto o que ocorre.

Por falta de conhecimento, por ser algo que historicamente sempre se manteve isolado do convívio social, quando a família recebe a informação de que sua criança é *diferente* das outras, em muitos casos há a tentativa de se esconder essa criança. Muitas vezes, a própria família tem dificuldade (ou vergonha) de aceitar um filho portador de neces-

sidade especial. E, não há como negar que essa dificuldade se estende ao contexto social mais amplo.

Infelizmente a sociedade tem se mostrado altamente competitiva, valorizando os que executam suas tarefas em curto prazo e com extrema qualidade. Incentiva a cultura da moda e do consumo e tem por hábito excluir aqueles que se mostram diferentes (nos aspectos físicos, cognitivos, econômicos e sociais) do padrão estabelecido socialmente. Observa-se, neste caso, um paradoxo: a mesma sociedade que tem buscado elaborar leis que visam estabelecer igualdades e direitos para todos, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, adota mecanismos de exclusão dos considerados *diferentes*.

Esta contradição, entre o que se pretende fazer (ideal) e o que de fato se faz ou se consegue fazer (real), certamente causa inquietações que devem ser investigadas. É justamente sobre este tema que esta pesquisa pretende discorrer: sobre as *políticas públicas* que têm sido elaboradas, visando à inclusão social e escolar de pessoas consideradas como portadoras de necessidades educacionais especiais. Reconhecendo a abrangência do tema e a limitação da possibilidade de investigação, neste momento a pesquisa foi direcionada ao âmbito educacional, buscando identificar qual o entendimento que diferentes agentes educacionais (professor, diretor, secretaria de educação e cultura) têm sobre as determinações legais relacionadas à inclusão.

Este trabalho não tem o intuito de fornecer respostas prontas e acabadas sobre as questões pertinentes à inclusão ou a pretensão de esgotar todas as possíveis reflexões sobre o tema. Objetiva, sim, oferecer subsídios para que outros educadores ou outras pessoas interessadas no assunto possam compreender um pouco melhor as múltiplas interpretações sobre uma mesma temática, favorecendo, desta forma, a possibilidade de aplicação efetiva dos princípios de inclusão.

Visando favorecer a compreensão do leitor, este trabalho se iniciará com uma **Introdução** na qual serão apresentados os motivos que levaram à elaboração desta pesquisa, a escolha do tema, as dificuldades em abordar um assunto tão em pauta e, ao mesmo tempo, tão polêmico.

Dando continuidade ao relato anterior, passa-se ao capítulo direcionado às questões pertinentes ao **Trabalho Docente**, aos saberes necessários e produzidos no exercício docente, tendo em vista que os professores atuam diretamente com a aprendizagem dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais incluídos na rede regular de ensino. Sendo assim, este capítulo visa mostrar um pouco das possibilidades e limitações do trabalho docente diante das determinações legais sobre inclusão escolar.

O próximo capítulo contemplará aspectos pertinentes à **Educação Especial e Inclusão**, reconhecendo ser esta uma área bastante significativa no que tange aos assuntos relacionados à inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Logo após a apresentação das bases históricas da Educação Especial e de suas influências no processo de inclusão escolar, passa-se ao capítulo que tratará das atuais **Propostas de políticas Públicas de Inclusão Escolar**.

Tendo apresentado nos capítulos anteriores o referencial teórico que embasa esta pesquisa, passa-se a um capítulo que contemplará os **Procedimentos Metodológicos**, indicando os caminhos percorridos durante a coleta de dados, os objetivos a serem alcançados, a escolha dos participantes e as dificuldades enfrentadas.

O capítulo sobre a **Apresentação e a Análise dos Dados Coletados**, se debruçará sobre os resultados significativos e pertinentes ao contexto das políticas públicas relacionadas à inclusão escolar, segundo o olhar dos diferentes agentes educacionais que contribuíram para com esta pesquisa.

Finalizando este trabalho, há um capítulo para tratar das **Considerações Finais**, que visa discorrer sobre as idéias, possibilidades e limitações que foram observadas, identificadas e sentidas durante todo o percurso desta pesquisa. Não são conclusões prontas e acabadas que se encontram neste capítulo, mas sim indicativos que podem auxiliar a melhor compreensão de como as políticas públicas sobre inclusão escolar estão sendo oficializadas na prática.

1. Introdução

“Há professores que, em qualquer nível de ensino, apesar das dificuldades e das precárias condições de trabalho, permanecem tentando acertar, não desanimam totalmente com os desafios, teimam com as dificuldades...”

Alda Junqueira Marin

O interesse em investigar o tema relacionado à inclusão surgiu a partir dos dados obtidos em minha dissertação de mestrado (Fragelli, 2000), durante a qual investiguei a construção do trabalho docente em relação à disciplina e indisciplina de alunos de Educação Infantil. Os resultados indicaram que os professores apresentam freqüentemente visões e exigências inconsistentes sobre o que consideram permitido ou sobre os motivos de repreensão e intervenção, tornando difícil a definição do que seria disciplina ou indisciplina para eles.

A partir ainda dos dados, foi possível evidenciar que dentro da sala de aula, o professor parece eleger um ou vários alunos como “*modelos*”. As referências com relação ao que é permitido ou não são estabelecidas a partir deste aluno ou grupo de alunos. Um aluno é considerado “fraco” ou “forte” em relação a esse *modelo*.

Parecem existir, dessa forma, tentativas, mesmo que involuntárias, de transformar todos os alunos *iguais* ao *modelo* estabelecido pelo professor, favorecendo a necessidade de padronização do comportamento, da aprendizagem, das crenças e costumes e os que não se enquadram ao estereótipo de aluno ideal necessitam ser “trabalhados” e modificados. Caso contrário, correm o risco de serem considerados como indisciplinados, “fraquinhos”, diferentes. Excluídos.

Além dos fatores de ordem pessoal como valores, atitudes, expectativas, história de vida e retomada de modelos, uma justificativa para esse tipo de ocorrência, segundo Collares e Moysés (1986), seria o não acesso,

durante a formação, a estudos mais elaborados sobre o processo de aprendizagem humana, assim como das finalidades educacionais por parte dos profissionais da educação. A partir dessas possíveis lacunas de conhecimento os professores formariam

"... um quadro propício para leituras parciais da realidade, em que os problemas de aprendizagem são transferidos para as crianças, que passam facilmente a ser rotuladas de incapazes ou de deficientes." (Collares e Moysés, 1986)

Associada aos vários fatores que interferem e determinam a atuação docente (formação pessoal, profissional e social), há também a influência das variáveis do contexto real em que o professor atua, ou seja, a realidade da sala de aula na qual está inserido. E não há como negar que muitas vezes esse espaço mostra-se conflituoso, pois envolve a relação aluno/aluno e aluno/professor. Ou seja, o trabalho dentro da sala de aula se encontra diretamente vinculado à dimensão humana da educação, envolvendo sentimentos, emoções, expectativas, cooperação, rivalidade, competição, solidariedade, discriminação. Muitas vezes o que o professor programou para sua aula pode ser comprometido e até nem aplicado, por conta de alguma notícia trágica ou surpreendente veiculada pela mídia, por alguma intriga entre alunos, por problemas de ordem pessoal vividos pelo professor ou por algum aluno, por alguma novidade irradiante mencionada por alguém, por problemas ocorridos em outra disciplina, com outro professor. Enfim, o contexto da sala de aula não é limitado ao fato de o professor transmitir conhecimentos e os alunos absorverem o que ele lhes informa, mas sim muito mais amplo, complexo e inesperado do que o cumprimento de uma grade curricular.

Estas situações de conflito e de improvisação podem favorecer a estruturação do conhecimento, pois possibilitam a reorganização do pensamento e a construção de um novo olhar sobre situações e questões já

conhecidas. Considerando esta complexidade presente no contexto da sala de aula, é pertinente investigar se o professor está preparado para lidar com alunos que, de fato, são mais diferentes do que o esperado, ou seja, com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Como eles lidam com a diversidade¹ presente em sala de aula? A atenção dada para um aluno que tem limitações visíveis, como paralisia cerebral, cegueira, síndrome de Down, surdez ou outros é a mesma oferecida para os que não se enquadram no “*modelo estabelecido*”, mas que aparentemente não possuem nenhuma limitação? O trabalho que realiza para incluir um aluno estrangeiro (chinês, por exemplo) é o mesmo que realizaria com um aluno nordestino? Quais são os critérios que definem um aluno *modelo* e um aluno *diferente*?

Na tentativa de superar positivamente as questões apresentadas, Araújo (1998) propõe a não homogeneização da escola. Ou seja, não esperar que a escola ofereça uma educação cuja finalidade seja a formação de alunos homogêneos, com o mesmo padrão de comportamento, com o mesmo ritmo de aprendizagem etc. A escola precisa deixar de tratar igualmente os diferentes e “... *incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais*” (Araújo, 1998 p.44).

Considerando a minha experiência em escolas regulares, até o momento, as poucas crianças portadoras de limitações físicas e cognitivas que ingressaram nestas instituições foram excluídas (saíram da escola, orientadas a procurar uma instituição com maiores recursos, compreendida como aquela que pode oferecer tratamento especializado) em pouco tempo.

¹ O conceito de diversidade adotado nesta pesquisa contempla toda a riqueza presente na sala de aula e na sociedade como um todo, em termos de gênero, raça, cultura, religião, classe econômica, aptidões e habilidades, estruturas familiares. (Sapon-Shevin, M. 1992).

A definição de *diversidade* e *diferença* assume conotações distintas neste trabalho, uma vez que a *diversidade* é entendida como algo rico, significativo e produtivo dentro das múltiplas facetas das relações humanas, enquanto que a *diferença* assume um caráter comparativo, discriminatório e excludente.

Não que a escola não tenha buscado formas de lidar com esses alunos. Buscou sim. E muitas! Mas não conseguiu. Os professores a todo o momento sinalizavam dificuldades em lidar com a situação. Diziam não ter conhecimento sobre como ensinar uma criança com paralisia cerebral, alegavam desconhecimento sobre a linguagem de sinais, impossibilidade de favorecer a socialização de um aluno com síndrome de Down. Em muitos casos, pontuavam que não tiveram formação específica para lidarem com esse tipo de aluno. Foi possível verificar, também, que crianças com bom rendimento escolar e sem nenhum tipo de necessidade educacional especial, mas que de alguma forma se diferenciavam do contexto (por questões sociais, econômicas ou de etnia), acabavam por deixar a escola, possivelmente em função de mecanismos de exclusão, muitas vezes inconscientes, adotados pela instituição. Neste caso, não foi evidente a preocupação dos professores em tentar garantir a permanência desses alunos. Parece que a saída deles foi uma coisa natural, tranqüila, aceitável. É possível que isto não seja uma prática exclusiva dos lugares em que já atuei, mas sim indicador de uma prática pertinente ao campo educacional, como aponta Sacristán (1995):

“...o caso da integração de crianças com deficiências é bem sintomático dos esforços que se devem dedicar para assimilar uma determinada diferença, com a vantagem de que é uma ‘diferença admissível’ para a maior parte dos pais e professores. Quando a diferença ou ‘atipicidade’ do estudante tem conotações sociais, aparecem outros mecanismos de resistência e de rejeição à acolhida do aluno ou do grupo singular.”

Associada a esses fatores, há ainda a questão do consumismo em excesso, imposto pela mídia e a padronização de um comportamento, determinado, inclusive, pelo processo de globalização, que contribui para o estabelecimento do chamado "*modelo*". As pessoas que não se enquadram no padrão esperado, acabam por ser discriminadas e excluídas. Fala-se da

educação inclusiva, do direito à diferença, mas ao mesmo tempo, há a determinação de alguns pontos que são comuns para os que querem se manter na chamada classe dominante.

Segundo Bruno (2000),

"...configura-se, pois, uma contradição: o mesmo sistema político que garante o direito, o acesso e a inclusão, desvincula-se do todo social, reproduzindo os mesmos mecanismos de exclusão, não favorecendo a permanência, o desenvolvimento, o processo de aprendizagem, negando, assim, a possibilidade de construção do conhecimento para os alunos."

É possível dizer que o final do século XX e início do XXI são marcados por várias mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, que conseqüentemente se refletem nas relações entre as pessoas, inclusive na escola e na família. Essas transformações têm colocado em evidência uma movimentação mundial em busca da inclusão das minorias excluídas, tanto do sistema educacional (nível micro em termos de sociedade), quanto de outros meios, que chegam a caracterizar o nível macro da sociedade (política, grandes agências de decisões políticas e econômicas...).

Há que se reconhecer que este tema nos provoca inquietações e que respostas prontas e acabadas para todas as situações e problemas apontados dificilmente serão alcançadas. Mas, não há como negar a necessidade de se investigar um assunto tão atual e presente em nosso contexto, já que cada vez mais as escolas têm recebido crianças portadoras de necessidades educacionais especiais e nem sempre sabem como lidar com elas. É preciso que os estudos se direcionem à questão da inclusão na escola, com intuito de favorecer o entendimento e a atuação dos profissionais envolvidos no processo educacional.

Reconhecendo a amplitude e a complexidade do tema, faz-se necessário estabelecer um recorte investigativo, delimitando o assunto a ser pes-

quisado. Desta forma, a pesquisa terá por objetivo investigar de forma sistemática e criteriosa as determinações estabelecidas pelas *políticas públicas* no que se refere à inclusão no âmbito educacional de um município e como elas são interpretadas por diferentes agentes educacionais – professor, diretor e membros da secretaria de educação e cultura.

Na tentativa de justificar a questão de pesquisa, reporto-me a Araújo (1998):

"...conhecer melhor a realidade dos educadores significa também, no nosso entender, compreender seu pensamento, suas crenças, hipóteses, concepções e princípios explicativos. Os professores têm conhecimentos e idéias (baseados na sua experiência de vida como aluno e profissional) que, quando revelados, podem oferecer interessantes perspectivas para a pesquisa educacional, assim como pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles." (p.52)

É necessário pontuar que as mudanças estabelecidas legalmente para o âmbito educacional são reflexos de uma movimentação mundial em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual as pessoas não sejam excluídas ou rejeitadas em função de raça, religião, gênero, beleza, condição financeira. Uma sociedade em que as pessoas não se neguem, não se isolem ou não se matem por pensarem diferente umas das outras. Não é possível considerar possíveis mudanças dentro das escolas sem aceitar a idéia de que a sociedade também sofrerá mudanças ou vice-versa. Isto porque se sabe que educação e sociedade mantêm uma relação dialética, na qual uma interfere e modifica a outra (*verificar tabela 1*). As mudanças podem ser lentas, mas constantes. Os indivíduos mudam, o contexto muda, a realidade torna-se outra. Sendo assim, o que antes era moderno e novo, hoje já se mostra como ultrapassado. E assim conquistam-se os avanços, a modernidade.

Quadro 1 – Inclusão: mudanças sociais e educacionais

<u>O longo caminho da inclusão</u>	
<i>Muda a escola...</i>	<i>...Muda a sociedade</i>
<p>Exclusão antes de 1900 Nesta fase, nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com necessidades educacionais especiais, que eram consideradas indígenas educacionais.</p> <p>Segregação Institucional (1920 –1970) Por absoluta impossibilidade de acesso às escolas comuns por parte das crianças e jovens portadores de deficiência, suas famílias uniram-se para criar escolas especiais. Hospitais e residências também eram utilizados como locais de educação especial.</p> <p>Integração (1970 –1990) Crianças e jovens com deficiência mais aptos eram encaminhados às escolas comuns e lá ficavam se conseguissem acompanhar as aulas. As escolas especiais foram criadas. Nessa fase, surgiram as classes especiais e as salas de recursos dentro das escolas comuns.</p> <p>Inclusão (1990 – hoje) Todas as pessoas devem ser incluídas nas salas de aula. Os ambientes físicos e os procedimentos educativos são adaptados para acomodar as necessidades de todos os alunos.</p>	<p><u>Exclusão e segregação até 1960</u> Provisão de abrigos e prestação de cuidados médicos, sociais e religiosos. A família e a sociedade tinham atitudes de superproteção, piedade e caridade, impondo à pessoa com deficiência uma vida segregada. A imagem da pessoa com deficiência era a de alguém inválido, socialmente inútil e incapaz permanentemente.</p> <p>Integração (1960 –1980) Provisão de programas e serviços de reabilitação e educação especial. As atitudes da família mostravam que o portador de deficiência deve enfrentar os desafios da vida e procurar integrar-se na sociedade. A imagem da pessoa com deficiência passou a ser ou de um “coitadinho” (vítima do destino ou da sociedade), ou de um “vilão” (figuras simbólicas como o Capitão Gancho ou o mafioso cego, por exemplo) ou um super-herói (muito esforçado, supera todos os obstáculos).</p> <p><u>Da integração à inclusão, de 1980 até hoje</u> Surge a idéia de que a família e a sociedade devem adaptar-se às necessidades de todas as pessoas, tenham deficiência ou não. A imagem da pessoa com deficiência é aquela de alguém que toma decisões e tem maior autonomia nos ambientes físico e social.</p>

Fonte: retirado da Revista Educação. Romeu Sasaki, 1999: 39

Especificamente sobre os *portadores de deficiências*, sabe-se que há tempos eram segregados, afastados do convívio social, pois eram considerados como diferentes, filhos do mal. E como ainda ocorre, o que é diferente ocasiona o medo, portanto deve ser excluído, afastado. Daí por diante, passaram a ser vistos com certo preconceito.

No século XIX, começaram os estudos relacionados ao *deficiente*. Os portadores de deficiências passam a ser excluídos da escola e da família, ficando acolhidos em asilos de caráter religioso ou filantrópico. Ao mesmo tempo começam a surgir as escolas específicas, oferecendo tratamento adequado.

No Brasil, em 1854, D. Pedro II funda oficialmente o Instituto Imperial dos Meninos Cegos. E em 1942, publica-se a primeira Revista Brasileira para Cegos. Sendo que nessa época algumas escolas já passam a receber crianças com deficiências físicas ou mentais.

Pouco a pouco a questão da deficiência vai saindo do ramo da saúde e passando para o da educação.

As primeiras escolas de Educação Especial que surgiram no Brasil, eram mantidas por entidades privadas ou de cunho filantrópico e assistencial, o que se verifica até hoje. Isso, de certa forma, isenta o governo de assumir, de maneira mais decisiva, esta responsabilidade.

A primeira APAE² surge no Rio de Janeiro, em 1954. Sendo assim, a partir de 1960, com o apoio das APAEs e de entidades como a Sociedade Pestalozzi, a Educação Especial passa a ser mais discutida no Brasil.

A institucionalização da Educação Especial no Brasil (denominada de Sistema de Ensino Especial) se deu no início da década de 70, visando à profissionalização desses alunos. As normas ditadas pela SEE³ de São

² APAE – Associação de Pais e Amigos do Excepcional

³ SEE: Secretaria Estadual de Educação

Paulo (1986) buscavam atender a clientela de alunos, denominados “*excepcionais*”, na rede pública de ensino de 1^o e 2^o graus.

Em 1970, o MEC estimula as políticas educacionais voltadas para o excepcional e assume que esta clientela requer cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade.

No entanto, o que se verifica é a falta de regras claras para se encaminhar um aluno à sala especial; a cobrança em relação a esses alunos em termos de avaliação é indevida, pois tem como padrão o aluno de rendimento médio. Assim, os alunos ficam longo tempo nas primeiras séries do ensino fundamental, pois o índice de repetência é muito grande, uma vez que a escola não está preparada para de fato oferecer um ensino de qualidade, adequado às características dessa população recebida. Desta forma, o problema passa a ser do aluno que não tem capacidade para aprender e por isso deve ser reprovado. Outro aspecto que se observa, por parte das escolas e das famílias, é a não preocupação com a terminalidade do ensino fundamental. Parece que o fato de o aluno ser recebido na escola regular já é o suficiente, não importando o seu desempenho diante dos estudos ou a qualidade do ensino a ele oferecido. Veladamente, aceita-se que o aluno tem dificuldades e que a escola tem que caminhar em função dos que aprendem.

Ao longo das décadas de 70 e 80, o Brasil, sofrendo influência de uma movimentação mundial em prol da integração dos portadores de *deficiências*, opta por adotar iniciativas visando integrar estas pessoas à sociedade. Desta forma, há uma tentativa, por parte das escolas especializadas ou das salas de ensino especial, em preparar o *deficiente* para essa integração. Nesse momento, o que se verifica é uma preocupação em mudar a conduta e o comportamento da pessoa considerada *excepcional* e não em modificar a sociedade para receber essa pessoa.

Em função do avanço dos estudos e pesquisas direcionados a essa população, conseqüentemente houve um maior entendimento sobre o tema e em 1986 a nomenclatura *excepcional ou deficiente* é substituída por “*portador de necessidades educacionais especiais*”.⁴

Até então, os princípios da Educação Especial estavam voltados para o direito à igualdade: todos são iguais e têm os mesmos direitos. As escolas de ensino especial e a sociedade como um todo assumiam o princípio da *normalização*, segundo o qual todos os que eram considerados diferentes tinham o direito de se tornarem iguais – os mesmos direitos e os mesmos deveres para todos.

Em 1990, o Brasil participa da primeira “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” na Tailândia. Essa conferência sistematizou um conjunto de idéias que já vinham sendo discutidas e, desta forma, favoreceu os princípios da educação inclusiva.

Em um primeiro momento, pensava-se na integração das pessoas com NEE, prevendo seu acesso a um contexto social mais amplo, como cultura, lazer, educação e trabalho, assim como sua atuação efetiva diante dos mesmos – trabalhando, passeando, estudando, produzindo. Com o tempo essa idéia foi-se modificando e percebeu-se que mais do que integrar a pessoa, era necessário incluí-la no sistema social.

Já em 1994, o documento Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) descreve que o aluno com NEE é aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, necessita de recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicos, classificando-se em: portadores de altas habilidades, de condutas típicas e de deficiências.

⁴ A partir desta citação, o termo necessidades educacionais especiais será substituído pela sigla NEE

Portadores de altas habilidades: pessoas que se destacam, apresentando excelente desempenho, de maneira isolada ou combinada, nos seguintes aspectos: capacidade psicomotora, talento para artes, capacidade de liderança, pensamento criativo ou produtivo, capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica.

Condutas típicas: “ manifestações de comportamentos, típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízo no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.” (Rossit, 2003)

Deficiências: entendidas como falta, insuficiência ou imperfeição de alguma ou de várias funções do corpo humano. Podem ser: deficiência física, deficiência auditiva (surdez leve ou moderada, surdez severa ou profunda), deficiência visual (cegueira, visão reduzida ou subnormal), deficiência múltipla, deficiência mental.

Após um momento de intenso debate sobre o assunto, ocorrido na Espanha, é elaborada a Declaração de Salamanca (1994)⁵, que apresenta princípios que deveriam ser aceitos e utilizados por todos. Dentre seus apontamentos, destaca-se a primazia pela inclusão, compreendida como uma filosofia que “... reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social” (Aranha, 2001, p.2)

Conforme a Declaração de Salamanca, as escolas necessitam estar preparadas para receber toda e qualquer criança no ensino regular, independente de suas condições físicas ou de sua origem cultural ou social. Funcionários, professores, alunos, inspetores, diretores, comunidade em

⁵ Documento elaborado por representantes de diversos países, em 1994, estabelecendo os princípios básicos da inclusão. Será apresentado mais detalhadamente no capítulo que discorre sobre as *Bases Históricas da Educação Especial*.

geral, necessitam de esclarecimentos e condições para estarem recebendo e, de fato, incluindo estas crianças.

Dentro desta perspectiva, esta pesquisa entende que a inclusão vai além do trabalho com crianças com alguma NEE, em termos de deficiência mental, física, auditiva ou visual. Envolve também o trabalho com as minorias em termos de classe social, religião, etnia, distúrbios de aprendizagem, problemas de comportamento e crianças com altas habilidades. Busca a aceitação das diferenças sociais, valorização das pessoas, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por meio da cooperação. A escola inclusiva se prepara para receber o aluno portador de necessidade especial e não o contrário, como acontece com os princípios da integração, no qual o indivíduo portador de NEE é que tem que se adaptar à estrutura social e escolar já estabelecida.

A questão da diversidade⁶ tem seu efeito cada vez mais presente em nosso contexto. Escola e professores não têm como fugir à realidade de terem em suas salas pessoas de várias raças, religiões, com habilidades e aptidões distintas, com potencialidades e limitações variadas. Não há como negar que a sala de aula mostra-se como um espaço heterogêneo e que todos devem ser respeitados e estimulados ao máximo.

Salienta-se que atualmente a inclusão de alunos com NEE deixou de ser apenas discutida em conferências ou centros de pesquisa, passou a ser obrigatória, estabelecida em Lei. Pela Constituição Federal, Cap II, Seção I, art 205, “*a educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.*” Por si este artigo já valeria para os deficientes. Mas, além disso, o artigo 208, inciso III ressegura “... *o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.*” Por último, a Lei Federal 7853/89 dispõe sobre o apoio aos

⁶ Segundo a definição apresentada na página 12.

deficientes e sua integração social, definindo como crime o preconceito contra eles. Nesse sentido, nenhuma escola ou creche pode recusar, sem justa causa⁷, o acesso do portador de NEE à instituição. A pena aos infratores é de um a quatro anos de prisão, além de multa. No entanto, não há nenhuma especificação sobre o que pode ser considerado, ou não, como justa causa. Ou seja, a Lei deixa uma brecha para interpretações convenientes tendo em vista cada contexto. O diretor pode dizer que não há vagas, que o aluno terá que ficar na lista de espera, enfim, pode haver mil desculpas. Os motivos da recusa são vários: alguns pais acreditam ser negativo o contato entre seus filhos e crianças com deficiências, outros pensam que o nível da escola pode ser comprometido pela presença de crianças com NEE. O que não falta é desinformação e preconceito.

Para que os princípios da Declaração de Salamanca possam ocorrer, de forma efetiva, faz-se necessário que os profissionais que atuam na escola estejam preparados, de preferência capacitados para conquistarem a inclusão do portador de necessidade especial. Destaca-se aqui o papel do professor, pois será ele quem irá atuar diretamente com o aluno, mas não se descarta a importância de outros agentes como diretores, membros das secretarias de educação, inspetores, diretores, servidores e merendeiros.

Mas, será que a escola e, especificamente o professor, está preparada para receber o aluno portador de alguma necessidade especial? Será que a inclusão ocorrerá de fato, ou o aluno será excluído dentro de um contexto mais delimitado que é a sala de aula? Quais os riscos que os alunos portadores de NEE correm se incorporados ao ensino regular? Quais as vantagens?

⁷ Grifo meu.

O Governo, visando favorecer o processo de inclusão dos portadores de NEE, incentiva a parceria entre as Universidades, as APAES e as várias ONGs (cujo trabalho é direcionado à inclusão do portador de necessidade especial), além de promover cursos de capacitação e atualização profissional. As Secretarias de Ensino também oferecem cursos sobre o tema “*inclusão*”, procurando colocar os professores em contato com as determinações legais e orientando-os (mesmo que superficialmente) sobre como receber o aluno portador de necessidade especial.

No entanto, quem define se o aluno pode ou não freqüentar a escola regular é o professor e o diretor, uma vez que mesmo sendo determinado em Lei que as pessoas com NEE têm direito ao ensino convencional, não há, ainda, dispositivos claros que auxiliem na sua aplicação no que diz respeito aos critérios de inclusão desses alunos no ensino regular. Não há regras objetivas que definam qual o grau de comprometimento do aluno que deve ser considerado como aceitável perante a escola.

A justa causa ainda se mostra um tanto quanto obscura, em termos de definição e essa brecha na Lei pode ocasionar diferenças, injustiças e arbitrariedades. O diretor ou professor pode convencer a Delegacia de Ensino e a Secretaria de Educação que não têm condições de receber o aluno, devido à sua necessidade especial. Neste caso, o aluno fica à mercê de sua sorte. No entanto, o que parece ocorrer, na maioria das vezes, é a efetivação do aluno portador de NEE⁸ na rede regular de ensino sem verificar se os profissionais que ali estão têm condições de exercer um trabalho que, de fato, atenda as necessidades, possibilidades e limitações desses alunos.

Há também os estudos de Tashie (1993, apud O'Brien e Connie L., 1999); Manzini e Tesini (1999); Bruno (1999) e Mantoan (2000) que apontam aspectos que podem dificultar a implantação e sistematização da escola inclusiva, tal como é proposta, no Brasil:

⁸ NEE – Necessidades Educacionais Especiais

“O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, usos de recursos e parcerias com a comunidade (...) dentro das escolas inclusivas, as crianças com NEE deveriam receber qualquer apoio extra de que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva (...)” (Unesco, 1994, p6).

Dentre os vários pontos apresentados pelos estudos dos autores acima citados, destacam-se:

- número excessivo de alunos por sala nas classes regulares do ensino público;
- a qualidade do ensino oferecido nos cursos de formação de professores, que ainda não contemplam os aspectos relacionados à diversidade;
- falta de orientação, capacitação e apoio ao professor do ensino regular;
- desvinculação entre os cursos de Educação e os de Educação Especial, muitas vezes dentro de um mesmo campus;
- necessidade de se redefinir o ensino regular e especial, através da capacitação e atualização dos professores e comunidade, visando a uma prática pedagógica mais crítica e efetiva.

Mesmo com a superação destes pontos e da iniciativa do governo federal, acompanhado dos estados e municípios, promovendo cursos de capacitação para professores da rede regular de ensino, pode-se questionar que garantia existe para que a escola inclusiva venha, de fato, se tornar realidade. Pois, segundo os estudos de Nóvoa (1995) e Tarfif (2002), o processo de formação docente vai muito além dos cursos de capacitação ou especialização. Ele faz parte de todo um histórico de vida.

Um dos caminhos possíveis é reconhecer que — respeitando todo histórico de vida, experiência profissional, apropriação ou negação dos

modelos e outros itens — cada profissional tem sua parcela de responsabilidade e precisa utilizá-la de forma adequada, pois por menor que pareça a atitude, ela é válida e necessária. É preciso que o professor enxergue as dificuldades dos alunos e, a partir daí opte por alternativas e estratégias que possam auxiliá-los. Não basta saber que as diferenças existem, é preciso agir.

Mesmo reconhecendo que todos os profissionais da escola têm papel significativo no processo de inclusão dos portadores de NEE, não há como negar que o professor é o personagem principal nesta trajetória, uma vez que é ele quem irá atuar diretamente com o aluno, que estabelecerá vínculos diretos de ensino e aprendizagem, quem mediará a relação entre o portador de necessidade especial com o restante do grupo, quem terá que improvisar, criar, inovar e resolver grande parte das situações ocorridas no contexto da sala de aula.

Considerando sua expressiva atuação e a importância de seu papel, é que o próximo capítulo abordará as questões pertinentes ao trabalho docente e o processo de tornar-se professor.

2. A aprendizagem da docência e o exercício docente diante da diversidade.

“Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores.”

Marli André

Como sinalizado na introdução, esta pesquisa procura entender quais as interpretações que vários agentes educacionais têm sobre as atuais políticas públicas de inclusão escolar e como elas têm se configurado em termos de aplicação prática. Para tanto, parte-se do princípio de que seja necessário investigar como ocorre o processo de formação docente, uma vez que são os professores que *executam* o trabalho discutido, pensado e idealizado em termos de teorias e traduzidos em forma de políticas.

Entende-se que esse processo de formação docente passa por dois momentos distintos, em que um complementa o outro: *formação inicial*⁹, promovida em cursos técnicos de segundo grau (antigo magistério) e na graduação e *formação continuada*¹⁰, garantida através de cursos de capacitação, atualização ou reciclagem.

Considerando o perfil das participantes desta pesquisa¹¹, a necessidade desta investigação se reforça, uma vez que quatro delas (em um contexto de seis) exercem ou já exerceram a função docente. Dessa forma, o eixo teórico desta pesquisa relaciona-se às atuais tendências da pesquisa educacional, que, embora possam apresentar diferenças conceituais entre si, têm em comum *“a valorização do pensamento do professor, considerado como profissional que reflete sobre sua prática e que possui crenças ou*

⁹ O Conceito de formação inicial será explorado ao longo do capítulo.

¹⁰ O conceito de formação continuada será explorado ao longo do capítulo.

¹¹ A descrição das participantes encontra-se no capítulo sobre os procedimentos metodológicos.

teorias pessoais que fundamentam e direcionam suas ações pedagógicas.”
(Nutti, 2001 p. 51)

2.1. Tendências atuais sobre o tornar-se professor

O tornar-se professor, como apontam Knowles & Cole (1996), é um processo de contínuo crescimento enraizado no pessoal, cujas vivências, experiências, alegrias e frustrações que ocorreram (e ocorrem) ao longo do desenvolvimento pessoal, social e profissional alicerçam a prática docente. A atuação docente é o reflexo de um processo de interação, interpretação de elementos, condições, oportunidades e eventos que se realizam no decorrer de sua vida, abrangendo vários aspectos: intelectual, físico, psicológico, político e social.

A linha investigativa, contemplada nesta pesquisa, surgiu no final da década de 70, apresentando como preocupação central “os processos de pensamento e de tomada de decisões dos professores durante sua atividade profissional”. Ela adota dois enfoques: o *modelo de tomada de decisões* que procura estudar quais fatores interferem nas escolhas e decisões que o professor precisa realizar em seu cotidiano, levando-se em conta que eles podem ser internos (crenças, juízos, valores, características pessoais) e externos (alunos, escola, administração); e o *modelo do processamento de informação*, que procura relacionar as concepções e idéias que o professor tem a respeito do que seja ensino e o que, de fato, sua conduta aponta sobre o mesmo. No que se refere ao *processamento de informação*, verifica-se ser comum ao professor usar de um discurso todo articulado, coerente e na maioria das vezes, condizente à proposta pedagógica da escola em que atua, mas quando colocado em prática, deixa algumas arestas. Ou seja, o professor preconiza um discurso, no qual ele acredita e reconhece como adequado, mas não consegue colocá-lo totalmente em prática. A teoria que o professor tem nem sempre condiz com sua atuação, pois ela está forte-

mente marcada por seu histórico de vida, pelos modelos que teve e por suas vivências enquanto aluno. Não que o professor não acredite no discurso que pronuncia, mas, que ele, por si só, não é suficiente para dar conta de toda a realidade vivenciada em sala de aula. Sendo assim, em alguns momentos, as atitudes tomadas pelos professores vão de encontro ao que eles dizem, chegando até a contradizer o discurso por eles apresentado.

Vários estudiosos, como Garcia (1992) Perrenoud (1993) e Nóvoa (1995), têm adotado essa linha investigativa (centrada nos processos de pensamento e de tomada de decisões dos professores durante sua atividade profissional) com a finalidade de esclarecer um pouco mais o trabalho do professor, que articula vários componentes, como sua formação acadêmica (processo de escolarização) e aspectos de ordem pessoal e social. Pode-se dizer que a formação inicial do futuro professor, a formação continuada, assim como seu relacionamento familiar e social, seu processo de amadurecimento, o contexto político socioeconômico e afetivo em que foi criado, sua participação enquanto aluno em geral, de um curso específico de formação docente e enquanto professor de alunos das séries iniciais ou das séries da H.E.M (habilitação específica para o magistério) poderão influir e até determinar sua atuação em sala de aula. O processo de formação profissional do docente é bastante amplo e complexo, assim como o seu trabalho em sala de aula. Segundo Marin (1996):

“... um processo de formação profissional, qualquer que seja ele, tem sua história. Há uma gênese e uma evolução num processo de socialização profissional. Há uma historicidade vivida no cotidiano. As pessoas começam a ser formadas profissionalmente em seu cotidiano. Cada um de nós sofre um processo de formação profissional a partir da educação informal e formal a que está submetido, diariamente, desde muito cedo. É na interação social, na família, nos grupos de amigos, nas instituições, nas horas de lazer, que começa essa formação, não nos cursos básicos que ministramos... Vale lembrar que essas concepções se formam de maneira acrítica, impregnando

fortemente, inclusive, com a vivência de todos os problemas do dia-a-dia das escolas.

Quando os alunos chegam aos cursos de formação básica, já têm anos de formação, de imagens, de crenças, de valores, de gostos ou desgostos, de preferências ou preconceitos em relação às profissões, incluindo a de professor.” (p. 162)

No que se refere à formação inicial, Imbernón (2000) defende a idéia de que é ela quem irá fornecer as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, uma vez que se configura como o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas. Schön (1983) denomina este modelo conceitual de *racionalidade técnica*, pois visa fornecer ao professor o status de técnico – especialista. Acredita-se que durante a formação inicial o futuro docente se apropriará de conhecimentos profissionais que utilizará em sua futura atuação profissional. Portanto, de acordo com a perspectiva desta pesquisa, seria necessário que o futuro profissional docente pudesse ter, durante sua formação inicial, contato com situações teóricas e práticas relacionadas à inclusão escolar de alunos com NEE na rede regular de ensino.

Autores como Pérez Gómez (1995) procuram superar essa concepção *linear e mecânica* entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula, visando entender como os professores utilizam o conhecimento técnico em situações desconhecidas e complexas, como administram situações inesperadas, manipulam hipóteses de trabalho, reformulam rotinas, criam estratégias, procedimentos e recursos educacionais.

Essa perspectiva pautada na capacidade de o professor gerenciar situações problemáticas do seu cotidiano, criando, inventando e inovando, resolvendo situações práticas com base em conhecimentos teóricos é denominada de *racionalidade prática*.

“... pressionado pelas múltiplas e simultâneas solicitações do cotidiano escolar, o professor passa a utilizar mais ativa e amplamente os seus recursos intelectuais (composto

por conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos e técnicas) a fim de elaborar um diagnóstico da situação enfrentada, delinear planos de intervenção e prever o que pode vir a acontecer posteriormente. (Nutti, 2001, p.55)

Schön (1995) indica alguns processos capazes de auxiliar o professor a solucionar os problemas presentes em sua prática cotidiana, sendo eles: *reflexão – na – ação; reflexão – sobre – a – ação e; reflexão – sobre – a – reflexão – na – ação.*

Por *reflexão – na – ação* pode-se entender o processo de análise e reflexão daquilo que o professor faz em uma ação prática. Não é um processo marcado por uma análise racional rigorosa, assim como não possui sistematização e distanciamento. Mas, pode tornar a prática diferenciada e é riquíssima para o processo de formação docente, uma vez que permite ao professor, construir e reconstruir suas teorias pessoais e seus esquemas de pensamento e conceitos. É a prática consciente, mesmo que por breves momentos.

A *reflexão – sobre – a – ação* e a *reflexão – sobre – a – reflexão – na – ação* são questionamentos mais sistematizados, que ocorrem em momentos posteriores à ação. Eles se caracterizam por uma breve pausa em torno do que foi realizado. O professor pára e reflete sobre sua atitude, quais seus efeitos positivos e negativos. Através de instrumentos conceituais e estratégias de análise, o professor procura compreender e reconstruir sua prática (Gómez, 1995).

É possível inferir que o processo de formação inicial mostra-se extremamente rico no que se refere à futura atuação docente, uma vez que poderá possibilitar a associação entre a racionalidade técnica (execução de determinadas técnicas e procedimentos) e o processo de reflexão crítica (verificando quais técnicas e procedimentos são mais adequados em determinados contextos).

Considerando a necessidade atual de uma postura educacional inclusiva, o processo de formação inicial deve possibilitar aos futuros profissionais situações de discussão sobre a prática docente diante da inclusão (através de disciplinas que contemplem o assunto) e oportunidades práticas diante da situação (estágios).

Quando os professores iniciam o exercício efetivo da docência, passam a ter a oportunidade de participarem de cursos de capacitação, reciclagem ou atualização profissional fornecidos pelas universidades ou secretarias de educação. Esse processo de formação é denominado de *formação continuada*, pois é realizado após a conclusão do curso que promove a formação inicial.

Há vários estudos que questionam a dinâmica tradicional de cursos de capacitação do profissional em exercício, que apresentam uma dicotomia entre os que produzem o conhecimento ou a teoria, que seriam os pesquisadores e especialistas e os que aplicam esse conhecimento na prática pedagógica, que seriam os professores. Nessa perspectiva, os professores seriam apenas meros executores de conhecimentos produzidos por outros que não necessariamente vivenciam a realidade das salas de aula.

Visando superar essa perspectiva tradicional da formação continuada, vários estudos e reflexões têm sido realizados, com o objetivo de desenvolver uma nova concepção de formação continuada. Dentre estes estudos, merece destaque os de Candau (1996), que distingue três teses que sintetizam os principais eixos de investigação e de consenso entre os profissionais da educação.

A primeira tese defende a idéia de que o *locus* de formação continuada deva ser transferido das universidades ou secretarias de ensino para as escolas de primeiro e segundo graus. É no contexto escolar que o professor poderá exercitar seu processo de formação continuada. Dentro dessa perspectiva, a escola deveria promover momentos de trocas e reflexões

coletivas para que os profissionais pudessem socializar experiências, questionar sobre suas práticas, discutir estratégias adotadas e estipular caminhos que favorecessem o coletivo.

A segunda tese valoriza os saberes docentes advindos da prática cotidiana.

A terceira e última tese contempla a necessidade de se reconhecer as diferentes fases do desenvolvimento profissional, no planejamento da formação continuada. Candau (1996) se reporta a Huberman (1989), que fez um trabalho sobre as diferentes fases do desenvolvimento profissional¹², indicando como etapas básicas do desenvolvimento do professor: a) entrada na carreira; b) fase de estabilização; c) fase de diversificação; d) fase do distanciamento; e) fase do desinvestimento.

Sintetizando este pensamento relacionado às teses da formação continuada, pontua-se que:

“ O locus de formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus.

Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.” (Candau, 1996, p.143 citado por Mizukami, 2002, p. 28)

¹² Para saber mais, as fases do desenvolvimento profissional, citadas por Huberman, embasaram a dissertação de mestrado – Fragelli, P. M. Estudo sobre o processo de construção do trabalho docente e questões relacionadas à disciplina e indisciplina na escola de educação infantil. São Carlos: UFSCar, 2000.

A parceria harmoniosa entre o processo de formação inicial e o de formação continuada poderá fornecer conhecimentos necessários para que o professor possa assumir uma postura efetivamente inclusiva no contexto educacional.

Retomando a discussão sobre as tendências atuais que contemplam o processo do tornar-se professor, estudos indicam que o docente é considerado como um ser que se constitui ao longo de sua existência, que se apresenta em constante evolução e que fatos ocorridos em seu passado muito provavelmente servirão de base para sua atuação no presente.

“Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica”
(Nóvoa, 1992; p. 25). Grifo meu.

Quando o professor inicia seu exercício docente, frequentemente mantém um estreito vínculo com o referencial teórico estudado durante seu curso de formação específica. Como tais fontes de informação não são suficientes para resolver as situações complexas que caracterizam o fazer docente, ele acaba tendo que resolvê-las por outros meios. Em muitos momentos, parece existir a retomada de modelos existentes ao longo de sua vida escolar, ou seja, diante do novo, o professor improvisa, busca apoio tendo como base suas experiências passadas. Neste caso, o professor que nunca teve em sua sala de aula regular alunos com NEE terá de improvisar, buscar caminhos, pesquisar, refletir sobre sua prática. Isto se de fato tiver interesse em se comprometer com a questão da inclusão escolar. Caso contrário, poderá, mesmo que de forma inconsciente e involuntária, contribuir para o processo de marginalização e exclusão dos seus alunos.

Os estudos direcionados à prática docente têm investigado quais os conhecimentos que os professores produzem sobre o aprender a ensinar no exercício da profissão. Eles indicam que, por meio da reflexão, é possível que o processo de aprender a ensinar vá se consolidando ao longo da carreira. Dentro dessa perspectiva, Garcia (1995) sinaliza que:

“Os professores possuem teorias sobre o que é ensino. Estas teorias, que influenciam a forma como os professores pensam e actuam em sala de aula, permanecem provavelmente inconscientes para os professores ou pelo menos pouco articuladas internamente.” (p. 60)

Reforçando esta linha de pensamento, há vários estudos que têm se direcionado aos saberes, conhecimentos, compreensões, habilidades e disposições necessárias para o processo de ensino-aprendizagem. Este conjunto de características tem sido denominado de *base de conhecimento*.

Com base em Shulman (1986, 1987), Mizukami (2002) indica que a base de conhecimento pode auxiliar os professores em suas tomadas de decisões, isto porque a estrutura dessa base carrega em si diferentes conhecimentos:

*“**Conhecimento de conteúdo específico** (conceitos básicos de uma área de conhecimento, que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimento de uma disciplina específica, assim como sua estrutura); **conhecimento pedagógico geral** (conhecimento que transcende o domínio de uma área específica e inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; e de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular) e **conhecimento pedagógico do conteúdo...**”* (Mizukami, 2002 p. 67 apud Shulman, 1986, 1987)

Por conhecimento pedagógico do conteúdo pode-se entender as relações e transposições particulares e peculiares que cada professor faz para conseguir ensinar determinados conteúdos, reconhecendo as características de seus alunos e assumindo uma postura, uma imagem que possa contribuir

para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo os estudos de Shulman (1986, 1987), o conhecimento pedagógico do conteúdo está inserido em um contexto maior denominado base do conhecimento profissional, que por sua vez é influenciado pela base do conhecimento pessoal.

As tendências educacionais que se baseiam na reflexão do professor sobre sua prática não desvinculam os aspectos profissionais dos pessoais. Os estudos de Nóvoa (1995) reconhecem o exercício docente como uma extensão da vivência pessoal, assim como para Cole & Knowles (1993) o aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos e éticos. Nutti (2001), reportando-se aos vários estudos sobre as influências pessoais, profissionais e sociais no processo de formação docente e na construção do conhecimento, dentre eles os de Mizukami (1996), indica que:

“... apesar da diversidade teórica existente entre os estudos que se voltam para o pensamento do professor, para o ensino reflexivo ou para a base de conhecimento sobre o ensino, todos esses estudos vêm sinalizando a existência de características comuns em relação à profissão docente, como a construção do conhecimento profissional, o desenvolvimento profissional no decorrer do exercício da docência e a construção pessoal do conhecimento profissional. Além disso, esses estudos têm destacado a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, da significação pessoal dada a essa experiência e da consideração da prática profissional como uma das fontes básicas da aprendizagem profissional. [...] Com relação às pesquisas sobre o ensino reflexivo, a premissa fundamental é a de que as crenças, valores e suposições que os professores possuem sobre o ensino, o conteúdo curricular, os alunos e os processos de aprendizagem, dentre outros aspectos que compõem o processo de ensino, sustentam a sua prática dentro da sala de aula. (Nutti, 2001, p. 53)

2.2. A dimensão escolar e o exercício docente: parcerias e conflitos

Um aspecto que pode dificultar o exercício docente refere-se à cultura escolar — a escola estabelece mecanismos para que o professor assuma determinados comportamentos, mesmo que não concorde muito com eles. Há

todo um sistema de relações pessoais, trocas, barganhas, que acabam forçando o indivíduo a agir em conformidade com o que o sistema lhe impõe.

Oliveira e Mizukami (2002), definem a cultura escolar

“...como o conjunto de mecanismos de controle formalizado nos planos escolares, nas receitas, regras e instituições que procuram governar o comportamento de alunos, professores, funcionários. Essa concepção amplia a visão de cultura no sentido de entendermos essas regras não apenas em função dos costumes e hábitos já arraigados mas como um conjunto de mecanismos de controle da vida na instituição.” (p. 233, 234).

A escola é um espaço que reúne diferentes pessoas, de diversas faixas etárias (crianças, adolescentes e adultos), com diferentes objetivos (ensinar, aprender, brincar, tomar merenda, conversar, trabalhar...), com diferentes vivências, costumes, crenças, possibilidades e limitações. A relação entre estas diferentes pessoas nem sempre ocorre de forma linear e harmoniosa. Em muitos casos há a sobreposição de um grupo ao outro. Muitos podem ser os mecanismos que contribuem para estes *favorecimentos* ou *desfavorecimentos*: classe social, condição econômica, religião, poder, simpatia... O fato é que a escola tem uma cultura própria que, em alguns casos, reforça os mecanismos de exclusão e marginalização de grupos sociais desfavorecidos.

Para Araújo (1998),

"Um professor que estabelece rigidamente valores que definem quem é o bom e o mau estudante, assim como padrões predeterminados para as condutas e respostas de seus alunos baseados em seus próprios valores, estará próximo de estabelecer discriminações e matizar preconceitos contra determinados tipos de alunos e de ações por eles realizadas. Da mesma forma pode agir um diretor de escola, com relação aos professores, aos métodos e aos conteúdos da escola que coordena. [...] Se queremos romper com essa tradição autoritária de imposição dos valores pessoais de quem detém o poder institucional na escola sobre aqueles a ele subordinados, necessitamos pensar em uma escola mais democrática, baseada em relações que respeitem a diversidade e a pluralidade de

pensamento, de sentimento de conduta e do corpo de seus membros." (p. 45)

Ambrosetti (1999) diz que a escola possui uma série de regras estabelecidas, que nem sempre são esclarecidas para o aluno ou para o professor. É como se existisse um contrato didático velado para que tanto aluno quanto professor seguissem. O fato é que por falta de conhecimento sobre o funcionamento deste contrato, professores e alunos podem passar por transtornos, aborrecimentos ou constrangimentos.

Quando esse contrato é posto de forma clara e colaborativa entre professores e alunos (e de forma indireta, entre direção e professores), há a possibilidade de se estabelecer um clima de cooperação e aprendizado contínuo e gratificante na sala de aula, pois todos têm conhecimento e clareza sobre o que pode favorecer o funcionamento do espaço onde estão inseridos — o ideal é que todos assumam compromisso com o coletivo. Quando há esse compromisso coletivo, parece ser mais fácil definir o que é ser professor e o que é ser aluno.

É preciso que as relações estabelecidas na sala de aula sejam produtivas¹³ e favoreçam as interações sociais (as regras precisam ser claras). As relações mencionadas são: aluno/aluno; aluno/professor; alunos e professores/conhecimento. A sala de aula deve ser vista como um espaço coletivo de construção, reflexão e sistematização do conhecimento.

O conhecimento do aluno passa a ser visto como ponto de partida para o trabalho docente. O professor estabelece sua prática em cima do que os alunos já sabem. Verifica as dificuldades ou limitações do grupo e estabelece sua prática visando superá-las.

"... observar / interpretar / adequar a prática como uma reflexão na ação...[...] É essa sensibilidade para ver e ouvir as crianças que lhe permite perceber cada aluno em sua

¹³ Entende-se por relações produtivas aquelas que colocam em evidência o respeito a si mesmo e ao próximo, que favoreçam a todos os envolvidos condições para um desenvolvimento pleno e harmonioso, respeitando-se as potencialidades e limitações de cada um.

individualidade, ver o aluno concreto, que está na sala de aula, não um aluno padrão, idealizado e filtrado por preconceitos e estereótipos." (Ambrosetti, 1999 p. 103)

2.3. O trabalho docente e a diversidade

O universo da sala de aula pode se apresentar da forma mais diversificada possível — aspecto religioso, étnico, social, cognitivo, familiar — mas, se o professor for cuidadoso, crítico e reflexivo, poderá abordar estas diferenças de maneira positiva, evitando o preconceito e a discriminação, favorecendo, desta forma, o processo de inclusão escolar. Os estudos de Sapon-Shevin (1992) apontam alguns aspectos e possibilidades de atuação quando o assunto é diversidade e inclusão. As diferenças, por ela apontadas, referem-se a raça, cultura, família, religião, gênero, habilidades e aptidões, como se observa:

Diferenças Raciais

A questão da diversidade racial deve fazer parte da estrutura curricular da escola. O currículo deve contemplar as diferenças raciais, evitando tratá-las apenas através de "*Feiras das Nações ou Gincanas do Conhecimento*". É preciso que a escola valorize o respeito e o reconhecimento pela diversidade racial, que demonstre que não existe o melhor ou o pior, mas sim que cada um tem suas particularidades.

Existem algumas atitudes adotadas em sala de aula que podem reforçar o preconceito racial:

1. banalização — quando a escola organiza atividades somente em eventos festivos contemplando a comida típica de cada raça, região ou país. Outro equívoco é convidar a família apenas para a preparação do prato típico. Por que não trazê-la para a escola? Questionar sua história, seus pontos de vista, hábitos, costumes...

2. simbolismo — quando a escola não tem uma variedade de material que aborde a diversidade. Por exemplo: poucos exemplares de livros sobre diversos grupos culturais; uma boneca negra ou oriental entre tantas louras e brancas; na sala de aula apenas um cartaz com imagens étnicas; pintar as crianças de índio no dia 19 de abril, mas não abordar o assunto em sala de aula.
3. superficialidade — quando a escola aborda temas específicos de um determinado grupo racial apenas em ocasiões especiais, desconectando o fato da vida cotidiana da classe. Abordar determinados temas e nunca mais retomá-los ao longo do ano letivo. Por exemplo: falar sobre a questão indígena apenas no mês de abril e não retomar a questão ao longo do ano; plantar uma muda de árvore no chamado "*dia da árvore*" e não ter a preocupação de regá-la ao longo do tempo.
4. estereótipos — quando a escola passa determinados valores ou imagens de acordo com a sua visão sobre o assunto. Por exemplo: apresentar apenas as imagens dos índios nus e sem recursos, desconsiderando que muitos já possuem roupas, casas, recursos médicos etc.
5. inadequação no uso do material — quando a escola se utiliza de recursos didático-pedagógicos que reforçam o preconceito e a discriminação. Por exemplo: livros didáticos ou paradidáticos em que a raça negra sempre apareça em funções subordinadas à raça branca (cozinheira, jardineiro etc.).

Além do estudo das diferenças raciais, é possível buscar formas de tentar auxiliar os grupos que sejam discriminados racialmente, ou seja, a escola precisa despertar nos alunos o sentimento de respeito e solidariedade. Tal trabalho é possível de ser realizado através de uma leitura crítica sobre a história. Por exemplo: ensinar a história do Brasil não considerando apenas a ótica dos colonizadores, mas também dos colonizados. Abordar a questão de pessoas ilustres no país, mas que sejam imigrantes.

Outra alternativa bastante válida para contemplar as diferenças raciais é o trabalho com as atividades musicais: apresentar canções tradicionais de várias regiões do país e também de outros países, valorizar canções familiares ou religiosas etc.

Diferenças Culturais

Todas as pessoas têm uma cultura. Não há a melhor ou a pior, pois mesmo em grupos considerados homogêneos há a diversidade cultural. Quando a escola consegue trabalhar com essa diversidade, certamente enriquece todo o grupo.

A questão cultural faz parte da vida do indivíduo. Não há indivíduo sem cultura. *"... toda pessoa tem uma cultura, uma origem, uma história e costumes que informam sua vida cotidiana, suas crenças, suas atitudes e seu comportamento"*.

Para se trabalhar a diversidade cultural de maneira crítica e prazerosa, é possível partir da origem do nome das crianças. Quando os alunos trouxerem a pesquisa, será possível questionar/abordar aspectos relacionados à cultura: país de origem, imigração, tradição, conflitos...

Outra possibilidade é valorizar as diferentes formas de comunicação: outras línguas, sistema braile, comunicação por sinais. É possível levar pessoas que dominem essas diferentes modalidades e apresentá-las para o grupo. É viável ainda, colocar o grupo em contato direto com pessoas que ele julgue ser diferentes. Por exemplo: levar índios para a sala de aula para que eles relatem a situação de domínio que viveram e as condições em que vivem agora. Levar trabalhadores rurais, garis, imigrantes etc.

O ideal é que os estereótipos sejam eliminados e que os alunos consigam perceber suas similaridades e distinções e as reconheçam como positivas.

Diferenças Familiares

A estrutura familiar, ou até mesmo a definição sobre o que seja família, é a mais variada possível. Fica difícil tentar passar para o aluno,

em sala de aula, a valorização de um estereótipo de estrutura familiar. Muitas crianças vivem só com um dos genitores (pai ou mãe), outras se dividem entre a casa do pai, com sua nova mulher e filhos e; a casa da mãe com seu namorado que já traz uma filha de outra relação. Há ainda, casos de crianças que têm os pais (um ou ambos) falecidos, que moram na casa dos avós, com tios, tias, primos... Não se pode descartar o caso de crianças que convivem com casais homossexuais, nos quais dois homens ou duas mulheres dividem o papel de pai e mãe. Enfim, há uma variedade bastante grande de estruturas familiares e todas devem ser aceitas e respeitadas.

A escola pode assumir um trabalho inclusivo em relação às diferenças familiares, estimulando os alunos a elaborarem cartazes sobre suas famílias, apresentá-los para o grupo e levantar questões sobre os mesmos.

Com os alunos mais velhos é possível estabelecer debates e reflexões sobre o papel do padrasto, da madrasta e dos casais homossexuais.

A escola não deve estimular a valorização de um determinado grupo familiar (famílias nucleares, com pai, mãe e filhos dividindo harmonicamente o mesmo espaço). Ela pode substituir as comemorações do dia dos pais, dia das mães, dia das avós etc., por uma atividade mais aberta, como por exemplo: dia da família, dia do amigo, dia de trazer alguém de quem você goste para a escola.

Outra preocupação é não solicitar às crianças que tragam fotos de quando eram bebês, pois nem todas podem ter acesso a este tipo de informação – crianças adotadas, por exemplo.

Quando a escola toma cuidado com tais atitudes e assume uma postura mais aberta e reflexiva, certamente está favorecendo aos seus alunos o reconhecimento e o respeito à diversidade familiar que se faz tão presente.

Diferenças de Gênero

A questão do gênero está presente em nosso contexto, queiramos ou não. Dentre vários aspectos, abordar este tema faz-se necessário por dois motivos:

1. para evitar que os alunos tenham uma visão estereotipada sobre os sexos (por exemplo: homens não podem chorar e têm que ser fortes, enquanto que as mulheres podem ser consideradas como fracas, indefesas e frágeis);
2. para facilitar a interação entre as crianças, independente do sexo, mas com respeito às particularidades de cada um.

Há estudos (Biasoli-Alves, 1995) que indicam que o próprio processo de socialização abordado pela família reforça alguns estereótipos em relação aos sexos. Mas, cabe à escola tentar superar esta perspectiva e mostrar a igualdade de direitos e oportunidades.

Alguns cuidados podem ser tomados:

- evitar frases do tipo: "*esta cor é de mulher*", "*isto não é brincadeira de menino...*"
- evitar a adoção de livros, cujos destaques sejam apenas do sexo masculino e que cabe às mulheres o papel doméstico;
- apresentar homens e mulheres que se destacaram na História (Chiquinha Gonzaga, Paulo Freire, Tarsila do Amaral, Emília Ferrero). É possível debater a política atual, os avanços matemáticos, científicos e tecnológicos. Qual o papel do homem e da mulher diante desses avanços;
- discutir os programas de televisão, questionando o papel apresentado e assumido por ambos os sexos;
- não ridicularizar ou ignorar o fato, quando o grupo ficar perturbando um aluno por conta das diferenças de sexo. Por exemplo: "*... olha o Pedrinho, só brinca com as meninas. É mulherzinha!*" O professor deve agir com naturalidade, abordando o assunto de maneira direta.

Enfim, os alunos precisam ser questionados e convidados a refletir sobre os posicionamentos que tomam.

Outro cuidado bastante necessário é não interferir na questão racial e cultural das crianças, pois em nome da igualdade de direitos, corre-se o risco de assumir uma postura preconceituosa. Há culturas e religiões que determinam algumas funções para o homem e para a mulher, que devem ser respeitadas. Não é possível assumir uma postura racista na tentativa de ser anti-sexista – tal postura também se configuraria como excludente.

Diferenças Religiosas e Feriados

As diferenças religiosas também fazem parte da diversidade na sala de aula, assim como a cultural, racial e de gênero. Mas, nem sempre a escola se dá conta da mesma e acaba assumindo uma postura fechada e de certa forma preconceituosa.

Já que nem todos os alunos pertencem à mesma religião, não é possível comemorar os feriados e as datas religiosas segundo a concepção do professor ou da escola.

Os professores precisam conhecer a religião de seus alunos, assim como a sua cultura e a história de vida. Dessa forma poderão evitar algumas arbitrariedades, como, por exemplo, realizar um baile de carnaval, sendo que no grupo há testemunhas de Jeová; valorizar a Páscoa, como a ressurreição de Cristo, em uma turma em que há judeus...

A escola¹⁴ pode e deve abordar várias religiões, várias festividades, vários rituais, estudar as religiões, que inclusive nem fazem parte do grupo. Mostrar que nem todos crêem na mesma coisa e que isso tem que ser respeitado.

Outra possibilidade é evitar a montagem do currículo baseado nos feriados e datas religiosas. As atividades podem ser trabalhadas em torno de projetos com temas geradores. Por exemplo: mesmo que seja época de

¹⁴ Tais colocações aplicam-se às escolas que não adotam uma postura religiosa definida a priori. Quando a escola possui um cunho religioso, como o caso dos colégios católicos ou escolas adventistas, sabe-se que a religião ensinada e defendida será única. Nestes casos, a família opta pela escola que abordar o aspecto religioso em que ela acredita.

Natal, o professor pode trabalhar com o tema Monteiro Lobato e contemplar os aspectos relacionados às áreas de comunicação e expressão, raciocínio lógico-matemático, psicomotricidade, ciências e sócio-afetivo, assim como a questão da solidariedade, companheirismo, meio ambiente, saúde e ajuda ao próximo.

Alguns valores podem ser passados ao longo do ano e não apenas ocasionalmente ou em datas comemorativas.

Diferenças de Aptidões e Habilidades

Sabe-se que cada indivíduo tem uma maneira de aprender e que, por melhor que a pessoa seja, ela não é perfeita em tudo.

Dentro de uma sala de aula fica visível a diversidade em relação às aptidões e habilidades. Enquanto alguns têm mais facilidade com o Português, outros têm com a Matemática. Um aluno pode ser excelente em atividades que envolvam raciocínio lógico-matemático, mas apresentar enorme limitação no que se refere às atividades plásticas. É possível, ainda, que a criança domine a comunicação verbal, mas tenha dificuldades na escrita ou que apresente dificuldades em aprender a efetuar contas, mas que saiba cantar e dançar com muita propriedade. Enfim, não é possível determinar um padrão único de habilidade e competência, pois cada indivíduo tem facilidade para realizar determinadas tarefas e dificuldade para outras.

A escola precisa saber valorizar os indivíduos por suas potencialidades, estimular e tentar amenizar suas limitações. Alguns cuidados podem ser tomados:

1. não montar grupos / fileiras dos fortes e dos fracos;
2. evitar confecção de cartazes valorizando os alunos com as melhores notas ou com melhor comportamento;
3. tratar os alunos de maneira diversificada, de acordo com sua capacidade. Por exemplo: há alunos que aprendem com mais facilidade

através do método construtivista, mas há aqueles que necessitam da silabação;

4. abordar clara e diretamente as questões de preconceito e discriminação que surgirem no grupo por conta das habilidades e aptidões.

O professor tem que buscar formas variadas para ensinar alunos que têm capacidades variadas. Quando o professor consegue trabalhar e amenizar as limitações dos alunos e, ao mesmo tempo colocar em evidência suas potencialidades, certamente contribuirá para a constituição de um ambiente inclusivo e harmonioso.

O clima de sala de aula deve ser o mais cooperativo possível. Os alunos se ajudando, se respeitando e aprendendo juntos.

O professor pode contribuir para com a construção desse ambiente, levando os alunos a refletirem sobre as atividades em que têm facilidade; as atividades em que têm dificuldade; como podem auxiliar os outros; como podem ser auxiliados pelos outros.

Tanto as crianças quanto os professores precisam reconhecer que embora haja diferenças de sexo, raça, religião, gênero, habilidades e aptidões, todos necessitam de reconhecimento, respeito e amor.

Voltando ao tema, considerar as diferenças é reconhecer que nem todos os alunos têm as mesmas capacidades, as mesmas possibilidades, o mesmo ritmo de aprendizagem, ou seja, respeitá-los de acordo com suas individualidades, evitando a tentativa de homogeneização da sala de aula.

Respeitando as diferenças, considerando-as e trabalhando com elas, o professor pode dar margem para que cada indivíduo seja considerado em sua singularidade. Isto até certo ponto é bom, mas não deve permitir que o aluno fique preso ao seu mundo e à sua cultura de origem. É preciso ir além. As diferenças têm que ser consideradas, mas também precisam ser trabalhadas de maneira coletiva. Dessa forma, os alunos serão colocados

em contato com uma realidade mais ampla que, de fato, lhes possibilitará conhecer e respeitar o que seja diferente do seu contexto. Isto tudo é importante e significativo no que se refere à inclusão educacional. Estas práticas podem ser um indicativo de que as políticas públicas voltadas à inclusão educacional estão se efetivando dentro das escolas.

Faz-se necessário perguntar: quais mecanismos geram as diferenças? Eles são de ordem social, educacional, organizacional? Muitos são estes mecanismos que vão desde um simples ato infantil (inocente e ingênuo) ocorrido cotidianamente nas salas de aula, passam pela incompreensão ou compreensão equivocada sobre o assunto, a intolerância, até decisões políticas, econômicas e sociais. Mas é possível que todos eles tenham em seu cerne, como mola propulsora para a diferenciação, o conceito de igualdade, de homogeneidade, de correspondência a determinado modelo — se não fosse o desejo e a busca incessante pela igualdade, possivelmente não existiria a preocupação com o que é diferente. Há a padronização do que é considerado aceito socialmente e geralmente as pessoas se esforçam para não se distanciarem desse padrão. Buscam tornarem-se semelhantes (iguais) naquilo que é aceito e valorizado pelo grupo. E aqui se estabelece dois tipos possíveis de enxergar a diferença: a diferença positiva, que faz parte da natureza humana, que pode propiciar amadurecimento pessoal, que demonstra que cada qual tem sua especificidade recheada de potencialidades e limitações, e a diferença negativa, que é a que causa a discriminação e o preconceito, é a que estabelece um padrão socialmente aceito e marginaliza (exclui) tudo o que foge a esse padrão. Os critérios que determinam essa diferença negativa, segundo os estudos de Amaral (1998), são:

* **critério estatístico** — é estabelecido com base nos dados numéricos, nos estudos estatísticos. Possui duas vertentes. Uma delas é a *média* — variável matematicamente alcançada pelo cociente da soma de n valores por n —, que determina qual é o padrão médio estabelecido para determinado

elemento. Por exemplo: através da média é possível alcançar qual o peso médio da juventude brasileira ou qual o rendimento acadêmico médio apresentado por alunos do ensino médio. Tudo o que se afastar dessa *média*, para cima ou para baixo, pode ser considerado como desviante, fora do padrão, diferente. Outra vertente é a *moda* — variável que corresponde a um máximo de frequência numa curva de distribuição —, que determina situações, elementos ou características que mais ocorrem em determinada situação. Por exemplo: através da *moda* é possível verificar que a área de educação infantil é composta (em massa) por mulheres, em qual série do ensino fundamental ocorre o maior número de abandono escolar, com que idade os jovens costumam finalizar o ensino superior. Mais uma vez, tudo o que foge à *moda* pode ser considerado como desviante, fora do padrão, diferente.

* **critério estrutural / funcional** — é estabelecido com base no que é esperado que o indivíduo cumpra em função de suas condições. Se uma pessoa possui duas pernas, dois braços, ouvidos, boca, coração e olhos, é esperado que ela veja, ande, corra, abrace, pegue objetos com as mãos, demonstre sentimentos e, principalmente, seja produtivo. Qualquer distúrbio, dificuldade ou limitação diante de algumas das funções estabelecidas pode colocar o indivíduo na condição de desviante, fora do padrão, diferente.

* **critério do grupo ideal** — é o que estabelece o que é socialmente aceito. Não descarta os critérios anteriores, mas os reforça na forma de preconceito e discriminação.

" Todos sabemos (embora nem todos o confessemos) que em nosso contexto social esse tipo ideal — que, na verdade, faz o papel de um espelho virtual e generoso de nós mesmos — corresponde, no mínimo, a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anorma-

lidade. E o fato é que muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para a categorização/validação do outro." (Amaral, 1998, p. 14)

Estes critérios estão presentes no contexto educacional e fazem parte das situações enfrentadas (ou criadas) pelos professores. No entanto, percebe-se que há a tentativa de tratar a todos de forma igualitária (todos têm os mesmos direitos e merecem o mesmo tratamento). Mas, como tratar de forma igualitária ou idêntica, indivíduos que possuem diferenças entre si? Quando se oferece o mesmo tratamento para pessoas que são diferentes, reforçam-se as diferenças, uma vez que o aproveitamento não ocorrerá da mesma forma.

Perrenoud (2001) alerta para a possibilidade de ocorrer o favorecimento dos já favorecidos e o desfavorecimento dos já desfavorecidos. Acaba ocorrendo um mecanismo de exclusão (do indivíduo em relação ao conhecimento, aos bens materiais e culturais), implícito, velado. Sinaliza, ainda, a possibilidade de se observar a questão das diferenças sob dois aspectos: 1) quando há as diferenças dentro de uma mesma sala de aula e todos são tratados da mesma forma; 2) quando todas as escolas são tratadas da mesma maneira, independente de suas diferenças, necessidades e potencialidades. Quando qualquer um dos dois casos ocorre, há a possibilidade de exclusão.

É fato que alguns professores procuram diversificar seu trabalho, visando justamente alcançar bons resultados com todos os alunos, mesmo com os que apresentam dificuldades de aprendizagem. Neste caso, há duas possibilidades para que o professor possa diversificar seu trabalho: 1) diferenciação intencional — o professor estabelece formas alternativas de realizar seu trabalho, tendo por objetivo alcançar bons resultados com todos os alunos, busca beneficiar os alunos com dificuldades de aprendizagem, com atraso escolar e com altas habilidades; 2) diferenciação involuntária —

ocorre, muitas vezes, de forma inconsciente, mas costuma reforçar as desigualdades presentes na sala de aula. Mostra-se agressiva e preconceituosa, uma vez que em nome do tratamento diferenciado coloca o indivíduo na condição de incapaz, limitado, desprezível.

Segundo Perrenoud (1995, p 28), "*diferenciar o ensino é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas*". Diferenciação de ensino implica acompanhamento individualizado e respeito ao percurso escolhido, mas não implica individualização do ensino — o acompanhamento é individualizado, mas o ensino ocorre de forma coletiva, favorecendo as trocas, discussões, o trabalho em equipe e cooperativo.

André (1999) reconhece a importância do respeito às diferenças e sinaliza que

"a diferenciação requer tomada de consciência e respeito às diferenças, direito de se exprimir livremente e de ser ouvido, possibilidade a cada um de ser reconhecido pelo grupo, quaisquer que sejam suas competências escolares ou seu nível cultural" (p20).

Segundo Sacristán (1995), normalmente as escolas tendem a privilegiar um tipo de cultura dominante, em detrimento de outras. Busca-se um padrão de normalização do ensino. No entanto, faz-se necessário buscar a superação deste fato, que pode ocorrer através de um currículo aberto, no qual a cultura (por mais diferente que seja) possa encontrar um espaço de diálogo entre os diferentes grupos sociais, favorecendo o processo de inclusão educacional, uma vez que as diferenças serão discutidas, refletidas e não veladas ou marginalizadas. A escola, principalmente do ensino fundamental, deve favorecer o processo de inclusão das minorias. Inclusão entendida em seu aspecto amplo, ou seja, não basta apenas o acesso às escolas, a garantia de matrícula e frequência. É preciso que as minorias sejam incluídas, respeitadas, valorizadas e entendidas. Mas, da forma

como a escola e a sociedade estão estruturadas, têm reforçado a assimilação da cultura dominante – o que contribui para a efetivação das diferenças de oportunidades. Ou seja, continua havendo os favorecimento dos já favorecidos.

Ressalta-se que esta pesquisa adotou como fonte de coleta de dados uma cidade que assumiu uma política de sensibilização de professores, funcionários e familiares sobre a necessidade da inclusão escolar¹⁵.

A educação inclusiva pode permitir ao aluno a possibilidade de contato com a espécie humana em sua totalidade, convivendo com pessoas diferentes em termos de estrutura física, mental, nível sócio-econômico, religião e etnia. Nesse contexto, faz-se necessário que pais, alunos, funcionários e professores estejam sensibilizados com a questão.

Contudo, vários estudos, como os de Ludke (2001), apontam que os professores têm pouca participação durante as discussões e reflexões sobre as políticas que serão implantadas no contexto educacional e acabam tornando-se meros *executores* de decisões com as quais muitas vezes não concordam. Esse aspecto é muito delicado, pois a inclusão escolar passa diretamente pelo empenho, esforço, dedicação e profissionalismo do professor. Se ele não reconhece a necessidade de assumir uma postura inclusiva ou se vê aquele aluno como um problema que *precisou ser aceito* no contexto escolar, em função de determinações legais, e ele foi o “premiado” em recebê-lo em sua sala, certamente pouco fará pelo aluno, que possivelmente continuará excluído em um contexto mais limitado que é a sala de aula.

Salienta-se que o trabalho com a diversidade e a inclusão mostra-se bastante complexo, necessitando ser melhor investigado, dentro da nossa realidade, uma vez que a educação brasileira apresenta um

¹⁵ Os dados relativos à cidade, sua proposta para trabalhar com a inclusão, assim como outros aspectos, serão detalhados no capítulo referente aos procedimentos metodológicos.

histórico que até algum tempo evidenciava a força do processo de exclusão “*da*” e “*na*” escola¹⁶. Como conseguir uma escola inclusiva, numa sociedade excludente?

Outro ponto que deve ser considerado é a impossibilidade de se analisar a educação inclusiva sem contemplar os estudos provindos da área da Educação Especial. Considerando este fato, o próximo capítulo discorrerá sobre as bases históricas da Educação Especial e quais suas implicações sobre as atuais propostas de políticas públicas de inclusão escolar.

¹⁶ Para saber mais, ler: Candau (1990); Feldens (1984); Ferrari (1992); Ribeiro (1992).

3. Inclusão Escolar: trajetória histórica e contribuições da Educação Especial

“No Brasil, o movimento pela inclusão social teve seu maior impacto na discussão das políticas públicas e, mais especificamente, na política educacional.

Assim, embora o debate sobre a educação inclusiva não tenha nascido no contexto da educação especial, se aplica também a ela, na medida em que sua clientela também faz parte daquela população historicamente excluída da escola e da sociedade. Entretanto, ela não pode ser reduzida à errônea crença de que para implementá-la basta colocar crianças, jovens e adultos com necessidades Educacionais especiais em escolas regulares ou nas classes comuns.

Enicéia Gonçalves Mendes

Considerando o objetivo desta pesquisa, que é investigar como diferentes agentes educacionais entendem e interpretam as atuais políticas públicas de inclusão escolar, faz-se necessário entender como estas políticas foram construídas e *re-construídas* ao longo da história. Diante desta preocupação, este capítulo se propõe a discorrer sobre o longo percurso traçado para se obter os princípios estabelecidos pelas atuais políticas públicas de inclusão. Contemplará a contribuição fundamental que profissionais da área da saúde ofereceram para o avanço dos estudos direcionados ao indivíduo com necessidade educacional especial, as mudanças sociais que ocorreram neste trajeto e a forte influência das Leis na oficialização de novas condutas em relação aos considerados portadores de NEE.

A base histórica aqui apresentada está fundamentada, basicamente nos estudos realizados por Mendes, professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEE), da Universidade Federal de São Carlos, que tem se dedicado a investigar criteriosamente assuntos relacionados à inclusão escolar.

3.1. Educação Especial: percurso histórico

A história da Educação Especial se inicia no século XVI, quando médicos pedagogos passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos até então considerados ineducáveis. O trabalho era desenvolvido em bases tutorais e não havia um quadro teórico ou prático de prestação de serviços ao qual pudessem se reportar.

O acesso do portador de deficiência à educação foi conquistado na medida em que se ampliavam as oportunidades educacionais para a população em geral. A Educação Especial surge então “*para assegurar oportunidades àquelas crianças que já eram a priori consideradas como exceções à regra da escolaridade obrigatória instituída*”. (MENDES, 1998)

No contexto mundial, a história da Educação Especial é marcada por quatro fases, no processo de evolução nas formas de atendimento ao indivíduo portador de necessidades educativas especiais:

- 1) *Fase inicial de negligência: anterior à difusão do cristianismo, marcada pela ausência de atendimento.*
- 2) *Fase de institucionalização: entre os séculos XVIII e XIX, onde os portadores de deficiência eram segregados em grandes instituições residenciais.*
- 3) *Fase de desenvolvimento das classes especiais em escolas públicas e escolas especiais: iniciada no final do século XIX e meados do século XX, sendo que as classes especiais foram implantadas após o advento da escolaridade obrigatória, que passou a triar casos de crianças que não conseguiam, aprender.*
- 4) *Fase de integração: estágio atual onde ocorre a tentativa de integração de educando com NEE em ambientes educacionais o mais próximo possível da normalidade.* (MENDES, 1998)

Ao decorrer deste processo, pode-se notar que com a evolução do atendimento asilar a expansão das classes especiais e o surgimento das escolas especiais, houve a ampliação de oportunidades educacionais, com a absorção de um número maior de pessoas com problemas educacionais mais diversificados e com variações nas modalidades de atendimento na

primeira metade do século XX. No entanto, a Educação Especial passa a exercer um duplo papel:

1. *“Atender a democratização do ensino, à medida em que amplia as oportunidades educacionais para a clientela que não se beneficiava dos processos educacionais regulares.*
2. *Mas por outro lado, também responde por um processo de segregação da criança considerada diferente, legitimando a ação seletiva da educação regular.”*
(MENDES, 1998)

Se a princípio não havia referenciais para a estruturação dos serviços em Educação Especial, na metade do século XX percebe-se uma ação direcionada pelos profissionais da área para a consolidação dos seus principais componentes: corpo teórico-conceitual, propostas pedagógicas/metodológicas de ensino e com políticas para a organização de serviços educacionais.

- Aspectos Conceituais: estão relacionados às definições, critérios e caracterizações das necessidades educacionais consideradas especiais da clientela.
- Aspectos Pedagógicos/Metodológicos: referem-se aos métodos alternativos de ensino, que representem soluções para as necessidades educativas especiais dos indivíduos que não aprendem pelos métodos tradicionais formalizados pela cultura.
- Aspectos Políticos: envolvem formas através das quais a sociedade equaciona o problema da educação de indivíduos que requerem recursos adicionais aos alternativos para aprenderem.

O entrelaçamento e desenvolvimento desses componentes, observados nas últimas cinco décadas, conferem à Educação Especial ser identificada atualmente como um sistema multidimensional, uma vez que articula aspectos da área educacional, política e de saúde.

A Educação Especial foi se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, ao longo de sua história, em termos mundiais. As bases para as práticas de integração na escola regular foram desencadeadas por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, sofrendo influência também de movimentos sociais (década de 60) que tinham por fim conscientizar e sensibilizar a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização dos indivíduos pertencentes a grupos com status minoritários.

Os alicerces desses movimentos estavam baseados nos seguintes fundamentos ou bases:

- Base Moral: a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança passou a ser uma prática intolerável, passando a imperar o pressuposto de que a integração era a coisa mais certa a ser feita.
- Bases Racionais: envolvem potenciais benefícios da integração tanto para os portadores de deficiências, que teriam a oportunidade de aprender com alunos considerados mais competentes, em ambientes mais facilitadores e responsivos, como para os alunos sem deficiências, que poderiam aprender sobre as diferenças no desenvolvimento das pessoas e terem uma atitude mais positiva frente às pessoas portadoras de deficiências e auxiliá-los a aceitarem mais suas potencialidades e limitações.
- Bases Empíricas: construídas a partir das evidências científicas, em que foram produzidas formas de ensinar pessoas até então consideradas ineducáveis e a produção de evidências que culminaram numa grande insatisfação em relação à natureza segregadora e marginalizante dos serviços de ensino especial da época, basicamente equacionados na forma de instituições residenciais, escolas e classes especiais. (MENDES, s/d [1])

A década de 60 é um momento importante na história da Educação Especial, pois aí se observa um avanço científico pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências e uma análise científica mais crítica dos serviços educacionais oferecidos. Constata-se também a consolidação da área devido ao aumento de demanda de clientela que passou a ser excluída do ensino regular. Este período é marcado inclusive por maior mobilização social no sentido de se privilegiar o atendimento nos serviços regulares da comunidade, em detrimento aos programas segregacionistas, que representavam alto custo, diante da crise econômica mundial que atravessavam naquele período.

3.2. A Educação Especial no Brasil

Na realidade brasileira, não se constata de forma evidente as quatro fases da história da Educação Especial, como se observa nos países europeus e norte-americanos. A fase de negligência se estende até o início da década de 50, no século XX, enquanto no geral em outros países se observou até o século XVII. Já a fase de institucionalização, marcada pela segregação, observada no período entre os séculos XVIII e XIX nos outros países, não é observado no país. A condição de deficiência não era vista como uma ameaça social e como um mecanismo de degenerescência da espécie em nosso país. Ela era mais atribuída aos infortúnios ambientais, mas possivelmente resultando numa concepção ainda assim organicista e patológica. A defesa da educação dos anormais era argumentada em função da economia aos cofres públicos, pois assim se evitariam manicômios, asilos, penitenciárias, porque a ampla maioria deles poderia ser incorporada ao trabalho, e para favorecer a educação dos considerados normais.

O processo de desenvolvimento da Educação Especial se apresenta em etapa mais avançada nos países estrangeiros do que no Brasil. Enquanto na década de 50 no panorama mundial havia questionamentos sobre a qualidade e os objetivos das escolas e classes especiais, no Brasil elas ainda estavam iniciando sua expansão. Já na década de 70, quando surge a necessidade de um maior conhecimento sobre a realidade nacional, no âmbito mundial se inicia o debate sobre estratégias de integração na comunidade.

A história da Educação Especial no Brasil tem seu início no período final do Brasil Colônia, com a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (atual “Instituto Benjamin Constant”), em 1854, e o “Instituto dos Surdos-Mudos” (atual “Instituto Nacional de Educação de Surdos” - INES), em 1857.

A prática era norteadada por duas vertentes: a médico-pedagógica e a psicopedagógica, que se caracterizam pela criação de serviços agregados aos hospitais e às escolas regulares.

Estas duas vertentes podem ser caracterizadas como:

1. Vertente Médico-Pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares.
2. Vertente Psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos.

No período colonial, prevaleceu o descaso pela Educação Especial e da educação popular como um todo, prevalecendo a desescolarização generalizada, pois a população era então predominantemente rural. Em função disso, os casos considerados mais leves ainda não eram identificados e apenas os casos mais graves, de deficiências generalizadas, recebiam atendimentos nas raras instituições existentes.

A constituição de 1891, no período da república, instaurou o federalismo, dentro do qual se definiu a responsabilidade pela política educacional, cabendo aos estados e municípios o ensino primário e profissionalizante e à união o ensino secundário e superior. Neste período, o país contava com apenas seis instituições destinadas ao ensino do portador de deficiência.

“Neste período observa-se que a educação especial no país continuava a se desenvolver vinculada às vertentes médico-pedagógica e a vertente psicopedagógica. Na área médica, o interesse pela educação dos deficientes começa a ter maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados deu origem à inspeção médica escolar e à preocupação com a identificação e educação dos anormais de inteligência. Tais medidas resultavam na segregação social, uma vez que a concepção de deficiência predominante era a de que se tratava de uma doença, em geral atribuída à sífilis, tuberculose, doenças venéreas, pobreza e falta de higiene.”
(Texto mimeo. s/autor. s/data.)

Os médicos foram os primeiros a teorizarem sobre este tema e a criarem instituições escolares para crianças com deficiências mais graves, junto a sanatórios psiquiátricos. Ao mesmo tempo em que tais iniciativas instituíam a segregação social, elas significavam a crença na importância da educação dessa população.

O processo de popularização da escola primária pública se inicia no século XX, entre as décadas de 20 a 30, quando o índice de analfabetismo era de 80%.

3.2.1. Segregação Escolar: alternativa de Ensino Especial

Na década de 30, parecem estar se cristalizando as tendências segregacionistas das provisões surgidas para educar o portador de deficiência mental, que eram fundamentalmente classes especiais nas escolas públicas e classes ou pavilhões anexos a hospitais psiquiátricos.

Até por volta de 1935, concluiu-se o seguinte em relação à educação dos deficientes mentais no Brasil:

- *“Não houve solução escolar para estas crianças nesse período;*
- *As conceituações sobre deficiência mental eram contraditórias e imprecisas, e incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em que surgiram;*
- *A concepção de deficiência mental englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e veiculadas nos padrões escolares;*
- *A classificação da deficiência mental ficou mais ao nível do discurso, e foi aplicada muito pouco em função da desescolarização geral predominante, e da seleção de anormais ter sido conseqüentemente pouco dimensionada neste contexto;*
- *A escassa educação dos portadores de deficiência mental deste período representava a síntese dos enfoques e procedimentos primeiramente franceses e posteriormente europeus e norte-americanos”.* (Januzzi, 1992)

A seleção de alunos considerados “anormais” na escola ainda era norteada por critérios vagos, baseada na existência de “defeitos pedagógicos” e tais alunos eram caracterizados como possuindo:

“atenção fraca, memória preguiçosa e lenta, vontade caprichosa, iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade exagerada ou, ao contrário, insuficiente, donde confiança excessiva ou desconfiança irredutível.” (Januzzi, 1985)

O texto apresenta um levantamento realizado na década de 30 em que foi feita a análise casuística de um total de 2000 crianças de escolas públicas do Rio de Janeiro, encaminhadas durante cinco anos (de 1934 a 1939) ao Serviço de Higiene Mental do Escolar, onde Ramos (1939) concluiu que: *“somente uma porcentagem insignificante destas crianças mereceria, a rigor, a denominação de ‘anormais’, isto é, aqueles escolares que não poderiam ser educados pela escola comum..”*

Em 1949, havia cerca de 40 estabelecimentos de ensino para portadores de deficiência mental no país. Dois terços desses deficientes

eram encontrados em escolas regulares e o restante em instituições especializadas. A mesma proporção era observada em relação à natureza dos serviços: dois terços eram estabelecimentos públicos e um terço eram privados. Constatou-se também que, neste período, a rede de serviços, que era predominantemente pública, apesar de estar praticamente estagnada e de ser ainda incipiente, parecia apresentar uma tendência para a privatização, em parte devido ao descaso governamental em relação à educação dos portadores de deficiência.

3.2.2. Aumento das instituições de ensino especial

No período da Segunda República (1945-1964), também chamada de república populista, aparece impregnada nos debates educacionais nacionais a idéia que buscava explicar as diferenças entre a educação existente e um modelo a ser atingido, pensando-se sempre a partir das experiências de países avançados, e em especial dos Estados Unidos. A legislação desse período passará então a refletir mais um ideal a ser atingido do que as reais possibilidades do momento.

Nesse período, a luta pela escola pública se intensifica principalmente em função da elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que demorou 13 anos para ser transformado em lei (de 1948 a 1961). A promulgação dessa lei é apontada como o marco inicial das ações oficiais na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional. Algumas das medidas que influenciaram a educação especial, nesse período, foram a criação dos conselhos estaduais de educação e a cooperação financeira assegurada por lei às escolas privadas.

No período entre 1950 e 1959, houve uma grande expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de defi-

ciência mental, sendo observado que a evolução dos serviços públicos nas escolas regulares é bem mais acentuada do que o crescimento das instituições especializadas de natureza privada. A partir de 1958 o Ministério de Educação começa a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas e lança as campanhas nacionais para a educação de pessoas portadoras de deficiências.

Na década de 60, na pedagogia, encontram-se educadores influenciados pela teoria piagetiana, psicologia behaviorista, e pelas críticas dos teóricos que desfizeram a ilusão da escola como veículo de democratização.

Nesse período, ocorreu a maior evolução no número de serviços de ensino especial até então observada no país. No ano de 1969, havia mais de 8.000 estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência mental, o que representava praticamente quatro vezes mais do que a quantidade encontrada no início da década de 60. A rede de serviços era basicamente composta por classes especiais nas escolas regulares (74%), a maioria delas em escolas estaduais (71%). As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada.

A iniciativa privada, em sua maioria com instituições de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, começa a ter papel de destaque, já a partir dos anos 50, provavelmente em função da omissão governamental, que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema educacional brasileiro. Dentre elas a Sociedade Pestalozzi do Brasil (fundada em 1945) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (fundada em 1954) se sobressaem, contando já na década de 60 com número significativo de instituições espalhadas pelo país (a APAE, em 1962, dispunha de 16 instituições e, em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, contava com 16 instituições).

Ambas as entidades tiveram importante participação no equacionamento da Educação Especial no país. Representantes da Sociedade Pestalozzi e das APAES participaram, por exemplo da direção de órgãos públicos relacionados à Educação Especial, na elaboração de legislação relacionadas a vários ministérios, na criação de órgãos públicos, tais como a Fundação Nacional de Amparo ao Excepcional, Grupo Interministerial de Atualização da Legislação sobre o Excepcional, Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, Centro Nacional de Educação Especial, Secretaria de Educação Especial, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

No âmbito da Educação Especial, constata-se que há uma relação diretamente proporcional entre o aumento das oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos leves de deficiência mental nas escolas regulares públicas. Ao se estender a possibilidade de matrícula para as classes populares, amplia-se o índice de reprovação e repetência e a escola deixa de cumprir seu objetivo. A partir desta situação, começa a surgir a equação entre o fracasso escolar e a deficiência mental leve, com a implantação de classes especiais nas escolas públicas, visando superar tal problema.

Com isso, a evolução dos serviços de ensino especial se processará basicamente através de modalidades segregadoras, com a implantação de classes especiais para portadores de deficiência mental de graus leves nas escolas regulares públicas e de escolas especiais de natureza privada e sem fins lucrativos, supostamente para os casos mais graves.

A efetiva institucionalização da Educação Especial no Brasil, em nível nacional, ocorre apenas a partir da década de 70. Ocorre também o estabelecimento das bases legais e técnico-administrativas para o desenvolvimento da Educação Especial no país.

Em termos de legislação, a necessidade de serviços de Educação Especial já constara da Lei 4.024/61, artigo 88 e da Lei 5.692/71. A regulamentação da matéria com pareceres do Conselho Federal de Educação é estabelecida em 1972 e 1974, muito embora o atendimento preconizado nesses documentos evidencie uma abordagem mais terapêutica do que educacional.

A Educação Especial é estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação Especial (1972-1974) e é nesse contexto que é criado, em junho de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, junto ao Ministério da Educação, que irá se constituir no primeiro órgão oficial para definir a política de educação especial. Esse órgão foi o responsável pela elaboração do primeiro plano nacional para a educação especial, no qual se pode nitidamente perceber uma tendência de privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial.

No final da década de 70, são implantados ainda os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial no nível do terceiro grau e os primeiros programas de pós-graduação na área de Educação Especial.

O fim do governo militar favorece uma maior abertura política e o estabelecimento de novas iniciativas no panorama da Educação Especial no Brasil na década de 1980. São destaques as seguintes iniciativas:

- I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes (1980) na qual se consolidam várias entidades representativas das categorias de pessoas portadoras de deficiências.
- Em 1985, é criado pelo governo federal um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações conjuntas com outros ministérios envolvidos na questão dos portadores de deficiências, visando a uma ação integrada e intercomplementar.

- Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, criada em 1986, que tem como objetivo a coordenação das ações executadas pelos órgãos e instituições de atuação setorial existentes, buscando racionalizar os esforços e conjugar as iniciativas, tornando-as intercomplementares.
- Secretaria de Educação Especial – SESPE, criada em 1986. Desde a criação deste órgão central pode-se observar que a política de educação especial no país tem se marcado:

“... pela centralização do poder de decisão e execução, por uma atuação marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, dando ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares.” (Mazzota, 1990).

Nesse mesmo ano, ocorre também um redimensionamento do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP.

Em 1990, ocorre uma reforma administrativa que extingue o SESPE e a Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb — assume a responsabilidade de implementar a política de educação especial. Uma nova reforma na estrutura administrativa do Ministério de Educação e Desporto (MEC), efetivada em 1992, recolocou o órgão de Educação Especial na condição de Secretaria, agora com a sigla SEESP.

A visão que se tem sobre todas estas alterações é que *“as freqüentes mudanças nos órgãos federais de Educação Especial é indicadora do status secundário da área e da desarticulação dos órgãos públicos federais.* (Nunes e Ferreira, 1994)

Entre as décadas de 1970 e 1990, o Ministério de Educação empreendeu três levantamentos estatísticos sobre a Educação Especial no país, que foram publicados em 1975, 1984 e 1990, com dados coletados respectivamente nos anos de 1974, 1981 e 1987.

No início da década de 90, analisando a evolução dos números de alunos atendidos em escolas e instituições públicas e privadas, conclui-se que houve uma evolução pouco significativa, com a estimativa de que apenas cerca de 1,5% a 2% dos NEE tinham atendimento educacional. Constatou-se também que o ensino especial existia em todas as unidades da federação, atingindo em 1991, 4.428 municípios, porém apenas 3% da demanda de 10% da população total estaria sendo atendida. E que apenas 10 a 15% da população deficiente com idade escolar conseguia receber alguma forma de atendimento educacional em nosso país. (Bueno, 1994; Ferreira, 1992; Australino, 1991)

Independente da falta de dados mais fidedignos, percebia-se que o atendimento existente, mesmo nos centros mais desenvolvidos do país, não atingia o princípio constitucional de acesso à escolaridade até os 14 anos de idade, e o acesso à escola para alunos com NEE ainda permanecia sendo mínimo, com a agravante de servir muito mais ao processo de legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais de crianças com NEE.

Dados oficiais do MEC de 1997 informavam que dos cinco milhões e setecentos mil alunos portadores de deficiência apenas 1% da população tem sido atendida. E que apenas 10 a 15% da população deficiente em idade escolar tem sido contemplada com alguma forma de atendimento educacional. (Mrech, 1999)

A Educação Especial brasileira passa a atender a um maior número de alunos na sala de aula regular do que nas escolas ou classes especiais, porém, conforme muito bem aponta Mrech (1999), o que se observa, infelizmente, é uma verdadeira integração não planejada¹⁷ ou uma inclusão

¹⁷ Integração não planejada: processo pelo qual o indivíduo portador de necessidade especial é posto em um contexto social mais amplo que a família ou a escola de educação especial, sem que haja uma preparação, um estudo criterioso sobre as possibilidades de sua integração ao espaço/ambiente. Neste caso, não há um planejamento prévio, um processo de sensibilização dos sujeitos envolvidos – pnee e a comunidade em geral.

incipiente¹⁸. Ainda segundo a mesma autora, este dado se confirmou através de pesquisa realizada por Odeh (1998), que constatou que, nos países do hemisfério, sul a escassez e a baixa qualidade do atendimento especializado para crianças portadoras de deficiência faz com que a escola regular seja a única alternativa disponível de serviço. Com isso pode-se observar a presença de crianças com NEE em sala comum sem apoio especializado e com serviço desprovido de planejamento em nível legal (leis de diretrizes e bases) e profissional.

3.3. Perfil dos portadores de deficiência atendidos pela Educação Especial no Brasil

Mendes (1998) nos coloca que as características da clientela referida para a Educação Especial no país têm sido muito pouco estudadas. A ênfase maior tem sido a de apontar as falhas nos processos de diagnóstico e encaminhamento, que geralmente resultam no questionamento sobre a existência de necessidades educativas especiais na clientela considerada elegível, ou seja, para as classes especiais são encaminhados os alunos perseverantes, ou aqueles que não evadem, apesar da repetência, e que permanecem na escola. Sendo assim, se de um lado é possível que alguns alunos possam ser precocemente identificados, por outro que a grande maioria dos considerados deficientes, se tornam deficientes quando entram para a escola regular.

O levantamento feito por Ferreira (1992) mostra que, segundo os dados oficiais, os portadores de deficiência mental compõem cerca de 70% de toda a clientela do ensino especial, e os chamados deficientes mentais

¹⁸ A inclusão incipiente pode ser entendida como o processo pelo qual o portador de necessidade especial é incluído na sociedade ou no sistema regular de ensino, mesmo que de maneira fragilizada. Os casos de inclusão incipiente envolvem necessidades especiais leves, são isolados e se manifestam por motivos variados, não garantindo força ao movimento de inclusão.

educáveis, ou leves, representam quase que a metade de toda a população atendida nos serviços de Educação Especial do Brasil. E que, conforme a categoria em que cada nível de deficiência mental se encontra, têm-se os seguintes tipos de atitudes sociais frente à sua educação:

1. Deficiência severa: onde as limitações são mais evidentes porque comprometem a produtividade e auto-suficiência. Para estes não há qualquer tipo de provisão educacional no país. Eles estão condenados à eterna dependência e a viver sob a responsabilidade de seus familiares.
2. Moderadamente deficientes: as limitações também são evidentes, mas existe ainda algum prognóstico de que alcancem algum grau de independência pessoal-social. Em centros urbanos mais desenvolvidos, o processo de escolarização pode se encontrar nas escolas especiais filantrópicas.
3. Deficiência leve: afeta majoritariamente crianças pobres, que são excluídas das escolas regulares públicas basicamente por diferenças de rendimento escolar devido aos mais variados fatores. Para estas as possibilidades educacionais são circunscritas aos programas das classes especiais nas escolas públicas ou ainda, nas escolas especiais.

A prática de uma educação inclusiva no Brasil ainda mostra-se um tanto quanto fragilizada e superficial e pode-se concluir

“que subjacente às práticas educacionais no Brasil ainda predomina uma concepção que reforça o estigma da inutilidade e da ineducabilidade, tendo em vista a quantidade ínfima de investimentos no setor ao longo dos anos, a insuficiência da evolução da rede de serviços e principalmente pelo fato de que a grande maioria de seus portadores permanecem à margem de qualquer atendimento educacional”. (Texto mimeo, s/ autor, s/data)

Quando se considera o perfil de quem são os portadores de deficiência mental, em especial os de grau leve, é fundamental analisar os aspectos conceituais teórico-práticos que norteiam as práticas escolares. Visto que havia problemas nos procedimentos de avaliação e diagnóstico da deficiência mental, a repetência era utilizada como critério básico para o diagnóstico da deficiência mental leve. Porém tem se percebido que historicamente tem se constituído uma relação direta entre o fracasso escolar e a condição sócio-econômica de pobreza. Neste sentido, é muito provável que o conceito de deficiência seja em parte obscurecido, ou confundido, com os problemas sociais referentes à pobreza, e particularmente relacionados à questão do fracasso escolar, uma vez que é a clientela composta por alunos pobres e com história de repetência que tem mobilizado mais a Educação Especial em nosso país.

Portanto, quanto menor a quantidade e pior fosse a qualidade do ensino regular, maior seria, em tese, a incidência de “deficiência mental” e, conseqüentemente, a necessidade de “ensino especial”. Por outro lado, é fato suficientemente substanciado que a deficiência mental leve é um conceito controvertido e pouco democrático, pois afeta quase que exclusivamente a população que vive em condições de pobreza e miséria (cerca de 64,7% da população)”. Esta concepção de deficiência mental pode estar sendo utilizada para justificar o fracasso escolar, através do discurso e da prática que enfatiza a existência de limitações, diferenças ou deficiências.

3.4. Modalidades educacionais destinadas aos deficientes

Basicamente são duas as alternativas de modalidades educacionais especiais no sistema educacional brasileiro: escola especial filantrópica e a classe especial nas escolas públicas estaduais. Porém o poder público tem

sido, em geral, omissos no tocante ao equacionamento da Educação Especial no sistema educacional em nosso país, dado o fato de que apenas uma parcela mínima da população que demanda tais serviços tem acesso aos serviços públicos. Ressalta-se ainda que prevalece uma política com ênfase na assistência técnico-financeira, basicamente assistencialista e pouco expressiva, porque as instituições privadas têm base em critérios político-quantitativos, e apenas eventualmente em critérios de eficiência dos serviços.

A relação entre Educação Especial e Educação Regular deve ser cuidadosamente analisada no que se refere à elaboração de currículos e à função que na prática se presta às classes e escolas especiais.

Na realidade internacional, a relação Educação Especial e Educação Regular não tem sido muito diferente da que se observa no Brasil. Na prática, a Educação Especial é um mecanismo excludente e de seletividade da Educação Regular, sendo utilizada para :

- Remover *“muito mais as pressões sobre o professor regular, ao mesmo tempo em que causavam privações sócio-culturais e lentidão na aprendizagem dos excluídos;*
- *Excluir determinados estudantes supostamente deficientes, mas que na maioria das vezes eram apenas crianças pobres e negras;*
- *Manter um sistema que seria de válvula de escape e aliviar a humilhação e a culpa institucional da escola regular que estava sendo incompetente na tarefa de prover escolarização para todos os cidadãos;”* (Siniches,1970; Johnson,1969; Dunn,1968)

Já os currículos da Educação Especial são pouco discutidos, bem como os métodos de ensino e as estratégias instrucionais. Os currículos especiais parecem se limitar ao desenvolvimento de programas de prontidão, baseados num modelo remediativo que acredita que os problemas estejam centrados no aluno, em sua capacidade cognitiva. Este pensamento tem sua origem na história evolutiva da metodologia do ensino especial (década de 1960), influenciada pela teoria neurogênica das difi-

culdades de aprendizagem, o qual pressupõe que este aluno tenha que ser tratado de maneira infantilizada e que precise se apropriar de conteúdos trabalhados em nível pré-escolar, para adquirir prontidão para a alfabetização. A estratégia é marcada por exercícios de repetição, *treinando* os alunos para uma futura alfabetização.

Por esta ser uma visão muito reducionista, ao atribuir à criança a causa do fracasso escolar, esta metodologia é pouco usada e muito criticada atualmente.

Até recentemente, o único acesso dos alunos com NEE para a educação pública eram as classes especiais, e em menor medida as classes de recursos, especificamente para portadores de deficiências sensoriais, nas escolas estaduais. Entretanto, tanto as salas de recursos, como as classes especiais, passaram a acumular críticas quanto às suas reais possibilidades de mediar o processo de integração escolar e social.

Por fim, a natureza das modalidades de atendimento disponíveis, sob a forma de classes e escolas especiais, que são essencialmente baseadas na segregação educacional, tem permitido transformar o ensino especial como um espaço onde é legitimada a exclusão e discriminação social, o que transforma a Educação Especial em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau.

3.5. Normalização e integração escolar

A filosofia da normalização e da integração escolar se tornou dominante para a prestação de serviços educacionais, basicamente a partir da década de 70, tanto no exterior como no Brasil. Nessa mesma década, surge a necessidade de um maior conhecimento sobre a realidade nacional e inicia-se o debate sobre estratégias baseadas nestes dois princípios, que possibilitariam integrar na comunidade os indivíduos com NEE.

O princípio da normalização surgiu nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Bengt Nirje (1969), sendo também amplamente difundido na América do Norte e Europa. Seu pressuposto básico é a idéia de que toda pessoa portadora de deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo, ou padrão de vida que seria comum, ou normal em sua cultura, vivenciando atividades e ambientes que se aproximassem dos demais indivíduos. Isto tendo como fim a integração na comunidade.

A partir de então se passa a ter maior preocupação com os objetivos (comportamentos, experiências e características), os meios de se atingi-los e o planejamento dos serviços oferecidos a esse tipo de clientela, em especial os deficientes mentais.

O princípio de normalização foi amplamente difundido na década de 80 no âmbito mundial e, desde seu surgimento, sofreu críticas, geralmente pela falta de compreensão de que não se tratava de uma teoria científica, mas sim de um princípio filosófico de valor. *“A normalização não era algo para ser feito para uma pessoa, no sentido de tentar normalizá-la, mas sim um princípio que fornecia critérios através dos quais os serviços poderiam ser planejados e avaliados.”* (McCord, 1982).

Como conseqüência, foi criado um programa, em nível nacional, nos Estados Unidos, a partir lei pública 94.142, de 1975 (Ato de Educação a todas as Crianças Portadoras de Deficiência), que assegurava educação pública apropriada para todas as crianças com NEE. Tinha como pressupostos básicos:

- 1) *“Preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição;*
- 2) *Oferta de serviços educacionais e regulares coordenados;*
- 3) *Promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idade equivalentes.”* (Mendes, s/d *apud* Kirk e Gallagher, 1979).

Essa lei visava quatro objetivos principais:

- 1) “Garantir que os serviços de Educação Especial fossem colocados à disposição das crianças que deles necessitassem.
- 2) Assegurar que as decisões sobre o fornecimento de serviços a crianças deficientes fossem tomadas de maneira justa e adequada.
- 3) Estabelecer uma administração transparente e procedimentos e requisitos de auditoria para a educação especial em todos os níveis do governo.
- 4) Providenciar fundos federais para auxiliar os estados a educarem os alunos deficientes.” (Mrech, 1999 apud Salvia e Ysseldyke, 1991)

Na década de 1970, em decorrência do princípio de normalização, houve uma mudança filosófica orientada pela idéia de Educação Integrada, em que escolas comuns passaram a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns ou, pelo menos, em classes especiais ou de recursos, em ambientes com o mínimo possível de restrição. Percebe-se nessa fase o predomínio do paradigma de *Serviços*, pautado no princípio de que as pessoas consideradas como diferentes tinham o direito de viver em sociedade, mas para tanto precisavam ser preparadas, em função de suas características, para assumirem diversos papéis na sociedade.

Os vários estudos de Mendes fazem referência a autores que trazem propostas, apresentadas a seguir, de como esta integração poderia ser viabilizada.

O “Relatório Warnock” (1979) e Soder (1980) apontam quatro formas de operacionalizar a integração escolar na prática: integração física, social, funcional e comunitária:

1. Integração física: envolvia a constituição e construção de unidades, classes e serviços educacionais especiais nas escolas regulares, mas com organizações diferentes.

2. Integração funcional: ocorria quando os alunos com NEE freqüentassem serviços de educação especial nas escolas regulares e compartilhassem com os alunos dos recursos regulares, num dos três seguintes níveis: utilização compartilhada em horários diferentes; utilização simultânea, mas separada, e a cooperação, envolvendo a utilização simultânea e com os mesmos objetivos educacionais.
3. Integração social: pressupunha a freqüência a serviços de educação especial, atrelados à participação dos portadores de deficiências em algumas atividades extra-sala de aula, com os demais alunos.
4. Integração comunitária: necessidade de avaliar a integração escolar a longo prazo, ou quando o indivíduo na juventude ou idade adulta saísse da escola e tivesse que ser integrado na sociedade.

Já Deno (1970) e Hegarty, Pockling e Lucas (1981) considerando a estrutura organizacional dos serviços propõem o sistema em cascata, com diferentes níveis ou graus de integração:

1. Classe regular, com ou sem apoio;
2. Classe regular associada a serviços suplementares;
3. Classe regular e classe especial em tempo parcial;
4. Classe especial e classe regular em tempo parcial;
5. Classe especial em tempo integral;
6. Escola especial com escola regular em tempo parcial
7. Escola especial em tempo integral
8. Lares;
9. Ambientes hospitalares ou domiciliares.

No entanto, o modelo em cascata de serviços foi criticado, pois constatou-se que a passagem de alunos com NEE de um nível de serviço mais segregado para outro supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, porém, essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar segundo

esse modelo. Isto por que não se previa modificações no sistema escolar, mas sim a adaptação do aluno à classe comum, sendo excluídos aqueles que não o conseguissem.

Portanto, percebe-se que no modelo de integração escolar considerava-se que o problema era apenas da criança, a única responsável pelo seu sucesso ou fracasso, sem uma visão crítica da escola. Então, na prática, integrar significou apenas a colocação de pessoas com deficiência junto a pessoas não deficientes na mesma escola.

No entanto, intervir apenas nos indivíduos passou a não ser mais suficiente, surgindo também a necessidade de se reestruturar a sociedade para que esta possibilitasse a sua convivência com aqueles considerados diferentes. Assim, no final da década de 80, surge a idéia de fusão entre os sistemas de Educação Regular e Educação Especial, através das propostas da “*Regular Education Initiative – REI*” e da “*full inclusion*”.

A “*Regular Education Initiative – REI*”, proposta em 1986 por Madaleine Will (responsável pela secretaria de educação de um estado norte-americano), propunha que a educação de pessoas com NEE deveria ser de responsabilidade da Educação Regular e questionava a existência de um sistema paralelo de Educação Especial. O ponto principal dessa proposta foi buscar a conjunção de recursos da Educação Regular e Especial, a fim de melhor atender estudantes cujas necessidades educacionais eram principalmente acadêmicas. As propostas da “*full inclusion*” seguem na mesma direção.

Essas duas iniciativas foram importantes, pois favoreceram o surgimento das propostas de Educação Inclusiva.

Considerando este arcabouço teórico, o próximo capítulo contemplará os aspectos pertinentes à Educação Inclusiva e as políticas públicas que o Brasil vêm estabelecendo e procurando seguir, com o objetivo de favorecer o processo de inclusão.

4. Educação Inclusiva no Contexto da Política Educacional Brasileira

“Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza.”

Boaventura de Souza Santos

A inclusão pode ser reconhecida como uma proposta recente e ainda pouco vivenciada em termos sociais e educacionais. É um *processo* que exige a mudança de concepção e de atitude de todos. Pode ser considerada como um movimento de *“resistência contra a exclusão social que historicamente vem afetando grupos minoritários, e que é caracterizado por movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade.”* (Mendes, 2005).

Há muitas discussões em torno do que seja a inclusão, qual sua finalidade, as controvérsias da implantação da inclusão no âmbito educacional, os limites e as possibilidades dos professores que recebem alunos portadores de NEE. Há uma preocupação social em estabelecer critérios, traduzidos em forma de políticas, que tornem a sociedade mais justa e igualitária, que as chamadas *minorias* possam exercer seus direitos e que os mecanismos de exclusão sejam amenizados.

Diante desta perspectiva, países do mundo inteiro, inclusive o Brasil, têm-se mobilizado no sentido de buscar caminhos e estabelecer políticas que favoreçam uma postura inclusiva.

Considerando que o objetivo deste trabalho está focado nos aspectos educacionais, este capítulo discorrerá sobre as questões relacionadas à *educação inclusiva* no Brasil e no mundo e suas propostas políticas.

4.1. Educação Inclusiva: novo paradigma da Educação Especial

Para Mrech (1999), a Educação Especial pode ser concebida como um campo de conhecimento, norteadora por paradigmas que direcionam os

seus processos, procedimentos e conceitos. Paradigma pode ser conceituado como um conjunto de problematizações, conceitos, valores, percepções e práticas, compartilhadas por estudiosos de uma área, sempre considerando-se as relações entre o objeto de estudo e o contexto da realidade social. Enfim, o paradigma é a expressão da visão de mundo que guia a construção de um campo de conhecimento.

Analisando o desenvolvimento da história da Educação Especial, pode-se notar que as mudanças sociais desencadearam, ou mesmo exigiram, mudanças de paradigmas que permitiram a evolução dos serviços educacionais direcionados aos indivíduos com necessidades educativas especiais, reconsiderando seu papel social e a responsabilidade da sociedade em relação aos mesmos.

Em vista disso, o paradigma da Educação Inclusiva surge dentro da Educação Especial como produto histórico de uma época e da realidade educacional contemporânea, que tem exigido dos educadores e sobretudo da sociedade mudança de estereótipos e preconceitos e a superação do senso comum.

O paradigma da Educação Inclusiva se fundamenta no conceito de ambiente menos restritivo. O ambiente social e suas relações são os principais determinantes na questão do desenvolvimento da pessoa portadora de deficiência, superando a visão médica que atribuía única e exclusivamente o problema ao sujeito. Com isso, procura-se manter o aluno deficiente no ensino regular com a ajuda e o suporte necessário dos professores do ensino regular e do ensino especial.

4.2. A construção do paradigma da educação inclusiva

Foram quatro os eixos básicos que delinearão o problema da inclusão como uma questão pública e social e que, portanto, exigem novas práticas educacionais e sociais: a psicanálise, a luta pelos direitos

humanos, a pedagogia institucional e o movimento de desinstitucionalização manicomial. Mrech (1999) traz as seguintes colocações sobre cada uma delas:

Psicanálise

Trouxe uma nova forma de se conceber os seres humanos, revelando a importância da linguagem, do inconsciente e da sexualidade nos processos de constituição dos sujeitos. Tem como principais colaboradores Sigmund Freud e Jacques Lacan.

Sua importante contribuição foi enfatizar a importância das relações sociais como determinantes para o desenvolvimento da sexualidade, da inteligência e da afetividade, não se restringindo apenas aos processos biológicos.

Em se tratando de portadores de deficiência, Mauad Mannoni foi a autora que trouxe maiores reformulações à maneira tradicional de se conceber a criança portadora de deficiência mental. Ela questionou a aplicação do modelo médico à criança portadora de deficiência e revelou a importância da linguagem nas relações humanas.

Mrech (1999) conclui que

“a psicanálise, a partir dos trabalhos de Mauad Mannoni, veio introduzir um questionamento da aplicação direta do conceito de deficiência à criança; assim como veio também estabelecer a luta pelo direito da criança deficiente ter respeito à sua própria palavra em relação às demais pessoas. Em síntese, que ela não ficasse mais reduzida à palavra do adulto, fosse ela do pai, professor, especialista, etc. Ela revelou que a criança portadora de deficiência é muito maior que o quadro clínico onde nós tentamos encaixá-la.”

Luta Pelos Direitos Humanos

Movimento que eclode no período entre 1964 e 1968, tendo como objetivo garantir direitos políticos e acesso igual a todas as pessoas aos processos sociais e educativos.

Acabam por trazer à tona o papel estratégico da educação na manutenção de processos estigmatizadores no decorrer dos anos.

Pedagogia Institucional ou Pedagogia Revolucionária

Surgida na França na década de 60, tem suas raízes no movimento freinetiano e no grupo dos Situacionistas Internacionais (principal grupo que compôs a Revolução de Maio de 1968, que desencadeou no mundo todo uma nova forma de ver a Educação e a cultura).

Trazem para a Educação o conceito de situação, a partir de autores como Henri Wallon e Jacques Lacan. Baseiam-se na idéia de que o indivíduo não deve ser focado isoladamente, mas sim inserido no contexto social, o qual oferece ou não condições de desenvolvimento e que são os elementos estratégicos e transformadores da cultura, sociedade e dos sujeitos.

Seu reflexo no contexto educacional foi perceber a importância do contexto escolar no desenvolvimento do aluno e o quanto o mesmo depende do como é visto e trabalhado.

Movimento de Desinstitucionalização Manicomial e Antipsiquiatria

Considerado um dos movimentos mais transformadores da cultura na década de 60 e 70, lançou nova visão no processo de tratamento dos doentes mentais, defendendo a idéia de que os mesmos têm o direito de participar de forma mais ampla e digna dos contextos sociais comuns. Questionam a exclusão a que estão submetidos e a eficácia da instituição manicomial como lugar adequado de tratamento.

4.3. Políticas de inclusão escolar

A Educação Inclusiva surge na década de 1980, a partir da insatisfação dentre educadores, em especial norte-americanos, em relação aos resultados obtidos a partir das políticas de integração escolar,

impulsionando a necessidade de reformas na questão da Educação Especial.

A inclusão tem como princípio que as diferenças humanas são normais, mas também reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoais, sociais, culturais e políticas e, portanto, prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover educação de qualidade para todas as crianças. O paradigma da “Inclusão Social” norteia os pressupostos da inclusão, implicando

“... a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Estaria atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania, na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e o reconhecimento político das diferenças. Trata-se em suma de um movimento de resistência contra a exclusão social que historicamente vem afetando grupos minoritários, e que é caracterizado por movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade.” (Mendes, s/d [1])

Atualmente existem duas correntes na perspectiva da Educação Inclusiva: a “inclusão” e a “inclusão total”, trazendo propostas consideradas divergentes quanto à melhor forma de educar indivíduos com NEE, como pode ser observado no quadro 2.

Quadro 2

Inclusão	Inclusão Total
<ul style="list-style-type: none"> ➤ O objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura tanto dentro quanto fora da escola; ➤ Defendem a manutenção do 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ As escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização;

<p><i>continuum</i> de serviços que permite a colocação do indivíduo com NEE desde a classe comum até os serviços hospitalares;</p> <p>➤ Acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita e mesmo que uma reestruturação ocorra, a escola comum não será adequada a todas as crianças.</p>	<p>➤ Defendem a colocação apenas e só na classe comum da escola regular e pregam a necessidade de extinção do <i>continuum</i>;</p> <p>➤ Acreditam na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.</p>
--	---

Fonte: (Mendes, s/d [1])

Contudo a perspectiva da “Inclusão Total” sofre resistências baseadas nos seguintes aspectos:

- *“Existem pais, professores (tanto do ensino regular quanto do especial), especialistas e os próprios educandos que estão satisfeitos com os serviços baseados no continuum;*
- *Para alguns tipos de dificuldades (como as deficiências graves, os graves problemas comportamentais ou as desordens na comunicação) pode ser mais restritiva e segregadora a sala de aula regular do que um tipo de colocação mais protegida e estruturada;*
- *Os professores e educadores do ensino regular não estão dispostos, ou são mesmo incapazes de lidar com todos os tipos de alunos com dificuldades especiais, principalmente com os casos de menor incidência – mas de maior gravidade – que exigem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio;*
- *A afirmação de que as pessoas deficientes compõem um grupo minoritário em luta pelos seus direitos civis, como qualquer outra minoria oprimida e segregada, é um argumento falacioso para sustentar a defesa da “total inclusão”, porque além de grupo minoritário, eles têm dificuldades centradas nos seus mecanismos de aprendizagem e precisam de respostas educacionais diferenciadas nem sempre disponíveis na classe comum;*

- *Um dos principais direitos de qualquer minoria é o seu direito de escolha e, conforme prevê a legislação, sendo que os pais ou tutores destes alunos devem ter liberdade para escolher o que acham melhor para seus filhos;*
- *A não consideração da evidência empírica quanto à eficácia de alguns tipos de resposta mais protegida para alguns tipos de alunos com dificuldades especiais na escola é profissionalmente irresponsável e anti-ético;*
- *Na ausência de dados que suportem a vantagem do modelo, os educadores e políticos deveriam preservar o continuum de serviços, para que em qualquer momento, seja salvaguardada a escolha daquele que se mostrar menos restritivo para as circunstâncias.” (Mendes, s/d [1])*

Um importante marco mundial na difusão da filosofia da Educação Inclusiva, foi a “Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade”, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, em junho de 1994. Essa conferência resultou na deflagração da Declaração de Salamanca, cujas principais diretrizes e princípios orientam a teoria e a prática da Educação Inclusiva, em vários países e também no Brasil. São elas:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, sendo que aqueles com NEE devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm

uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo de todo o sistema educacional.

“As NEE incorporam os princípios de uma pedagogia equilibrada, que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto se ajustar às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente para toda a sociedade. A experiência tem demonstrado que é possível reduzir o número de fracassos escolares e de repetições, algo muito comum em muitos sistemas educativos, e garantir maior índice de êxito escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode contribuir para evitar o desperdício de recursos e a frustração de esperanças, conseqüências freqüentes da má qualidade do ensino e da mentalidade de que ‘o que é bom para um, é bom para todos’. As escolas que se centralizam na criança são, além disso, a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto a dignidade como as diferenças de todos os seres humanos.” (Declaração de Salamanca, 1994, p 18)

Ao contrário do que acontece no processo de integração, na inclusão se faz essencial a modificação do funcionamento da escola regular. Experiências de reestruturação escolar, com ênfase na organização e gestão com *locus* na escola, permitiram racionalizar, democratizar e melhorar o atendimento às necessidades de todos os estudantes, como pode ser exemplificado no movimento conhecido como “reestruturação escolar”, nos Estados Unidos, na década de 1980. Essa reestruturação implicou:

- a revisão curricular;
- a avaliação baseada no desempenho;
- a descentralização da instrução;
- a autonomia organizacional da escola;
- a gestão e financiamento centrados na escola;

- a tomada de decisão compartilhada;
- a fusão e coordenação dos recursos educacionais;
- o envolvimento da comunidade.

Estas medidas resultaram em maior flexibilidade para as escolas, que puderam, a partir de então, romper com as práticas tradicionais e aceitar novos desafios. Também aumentou a consciência e o respeito à diversidade, e produziu mudanças no papel da escola, que passou a responder melhor às necessidades de seus diferentes estudantes provendo recursos variados centrados na própria escola.

Mrech (1999) enfatiza que da mesma forma que já acontece em países como os Estados Unidos, o conceito de ambiente menos restritivo deve abranger não apenas a escola e a sala de aula, mas sim incluir a comunidade próxima e a sociedade de forma mais ampla. É preciso a constante luta pela Sociedade Inclusiva, que supere a mentalidade excludente e estigmatizante. Isto porque, segundo a mesma autora:

“a inclusão não é um movimento natural dos sujeitos, como acreditou durante muito tempo ao longo do Paradigma da Integração. Se os sujeitos não forem continuamente trabalhados em relação aos seus preconceitos e estereótipos, eles tenderão a voltar, resgatando os conteúdos estigmatizadores previstos.”

4.4. Políticas Públicas de inclusão escolar no Brasil

O Brasil vem acompanhando esta movimentação mundial em busca de uma sociedade e, conseqüentemente uma educação inclusiva. Para tanto, na Constituição Federal de 1988, estabelece como fundamentos da república a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc.IV). Estabelece ainda, que:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Constituição Federal garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Diante disso, toda e qualquer escola, reconhecida pelos órgãos oficiais, deveria cumprir os princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em função de sua raça, sexo, origem, idade, cor, deficiência ou ausência dela.

Em 1988, o Governo brasileiro manifesta sua preocupação com a inclusão dos chamados *deficientes* no sistema regular de ensino. Embora a Constituição seja um documento de extrema importância, fora do papel, na prática efetiva pouco foi feito para garantir o acesso e a permanência desses alunos na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, visando contemplar os princípios estabelecidos pela Declaração de Salamanca (1994), no capítulo V, dedicado à Educação Especial, explicita, no artigo 58 que: *“entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando portadores de NEE.”*

Esta mesma Lei coloca como parágrafo único que *“o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos*

educandos com NEE na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.”

Dando continuidade ao movimento da educação inclusiva, em 2001 o governo brasileiro coloca em vigor o Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, reconhecida como Convenção da Guatemala. Tal documento estabelece que:

“Art. II – Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

Art. III – Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:

1. tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas: a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e às atividades políticas e de administração; b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência; c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo.”

Esta preocupação do Governo em atender um número maior de indivíduos com NEE, na rede regular de ensino, trouxe resultados quanti-

tativos que podem ser observados através de dados oferecidos pelo INEP¹⁹. O que não se tem confirmado, até o momento é a qualidade e a eficácia desses serviços prestados.

Segundo os dados do INEP, as matrículas de alunos com NEE em classes comuns (inclusivas) atingiram 34,6% em 2004, enquanto as matrículas globais desse tipo de atendimento cresceram 12,4%, segundo dados do Censo Escolar 2004. O crescimento dessas matrículas pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 1

Crescimento de Matrículas de alunos de Educação Especial por tipo de Deficiência – Censo Escolar 2004		
Tipo de Deficiência	Crescimento Global %	Crescimento Inclusivo %
Visual	85	127
Auditiva	11	30
Física	28	38
Mental	16	58
Múltipla	14	58
Altas habilidades/ Superdotados	20	73
Condutas Típicas	279	597

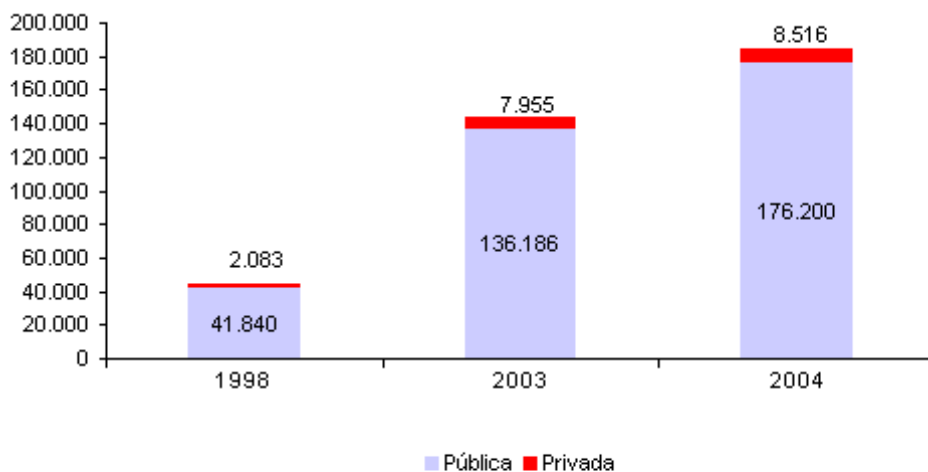
Fonte: MEC / Inep

O número de deficientes mentais em classes regulares saltou de 40.396, em 2003, para 63.955, em 2004; um aumento de 58%. O número de alunos que apresentam dificuldades de adaptação escolar por manifestações de condutas peculiares de síndromes e de quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos (Condutas Típicas) aumentou, em classes regulares, de 5.968, em 2003, para 41.570 alunos, em 2004; um

¹⁹ INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

aumento de 597%, superando, pela primeira vez, as matrículas em classes especiais.

O número de alunos com NEE que freqüentam classes comuns no ensino regular das redes de ensino pública e privada cresceu de 144.141, em 2003, para 184.716, em 2004, o que representa um aumento de 28,1%. Na rede pública, esse número passou de 136.186 alunos, em 2003, para 176.200, em 2004, um crescimento de 29,4%. Na rede particular, o aumento foi de 7,1%, com 7.955 alunos, em 2003, para 8.516, em 2004. (Veja o gráfico abaixo). Os dados fazem parte dos resultados finais do Censo Escolar 2004.



Número de alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentam classes comuns no ensino regular, por rede de ensino - Brasil 1998-2004

Salienta-se que, embora tenha existido uma movimentação em termos de elaboração de propostas e políticas que procuram favorecer o processo de inclusão social e educacional, ainda não há muitos estudos que procuram identificar a postura dos professores diante da inclusão, uma vez que boa parte deles não teve, em seu processo de formação inicial, disciplinas que contemplassem o assunto; as dificuldades, possibilidades e limitações das instituições escolares ao receber o aluno com NEE; a aceitação ou negação dos indivíduos com NEE por parte dos considerados

normais; os sentimentos e percepções dos alunos considerados como sendo de inclusão. Enfim, há ainda muitas descobertas a serem feitas.

Por fim, uma vez que o princípio fundamental da Educação Inclusiva é a valorização da diversidade na sociedade, das características individuais, e não apenas rotulações em grupos, o Paradigma da Educação Inclusiva se encontra ligado à chamada Pedagogia da Diversidade, Pedagogia das Diferenças ou Pedagogia Diferencial. Ela propõe uma leitura aprofundada dos processos de aprendizagem de cada aluno, questionando o conceito de normalidade no que tange a situações de aprendizagem. Esta nova pedagogia considera ritmos e processos de aprendizagem diferenciados, não se reduzindo o processo-ensino aprendizagem a comparações com alunos normais ou grupos. (Mrech, 1999).

Embora os casos de NEE tenham ocupado um lugar significativo no contexto da educação inclusiva, é preciso ressaltar que as políticas públicas de inclusão escolar contemplam e valorizam a importância de se trabalhar diante da diversidade em todos os aspectos: classe social, gênero, etnia e religião. A proposta de uma escola aberta para *todos* implica entender e aceitar que, de fato, *todos* têm direito ao acesso e à permanência nas escolas, recebendo um ensino de qualidade. (um imenso desafio!)

É possível que os casos relacionados diretamente aos indivíduos com NEE sejam os mais citados e, conseqüentemente, os mais estudados no atual momento, por se apresentarem de maneira mais evidente (cadeirantes, Downs, cegos e surdos.) e por trazerem um componente até certo ponto novo no contexto educacional, uma vez que nem sempre a escola esteve aberta a essa população. No entanto, o objetivo das políticas públicas sobre a inclusão educacional é favorecer o acesso, a permanência e um trabalho de qualidade, sem discriminações, preconceitos e marginalizações a toda a população e, em especial, às minorias historicamente excluídas.

Entender e adotar esta perspectiva de inclusão educacional implica assumir o compromisso de buscar articular, dentro do contexto escolar, a igualdade e a diferença, a base cultural comum e as expressões da pluralidade social e cultural. Como afirma Candau (2002),

“Globalização, multiculturalismo, pós-modernidade, questões de gênero e raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais dos adolescentes e jovens, sociedade virtual, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais presentes nas sociedades contemporâneas. Estes fenômenos se interpenetram em processos contínuos de hibridização e adquirem em cada sociedade concreta uma configuração específica.

A educação não pode ignorar esta realidade. O impacto desses processos no cotidiano escolar é cada vez maior. A problemática atual das nossas escolas, particularmente as das grandes cidades, onde se multiplica uma série de tensões e conflitos, não pode ser reduzida aos aspectos relativos à estruturação interna da cultura escolar e esta necessita ser repensada para incorporar na sua própria concepção estas realidades sociais e culturais. É a própria concepção da escola – suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais – que está em questão.” (p.9)

Considerando todo o quadro teórico até aqui delineado, o próximo capítulo apresentará os caminhos metodológicos percorridos durante esta pesquisa.

5. Caminhos Percorridos: a coleta dos dados

“Entendemos por metodologia o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa lugar central no interior das teorias sociais, pois ela faz parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria. Em face da dialética, por exemplo, o método é o próprio processo de desenvolvimento das coisas. Lênin nos ensina que o método não é a forma exterior, é a própria alma do conteúdo porque ele faz a relação entre o pensamento e a existência e vice-versa (1955, 148).

Maria Cecília de Souza Minayo

Este capítulo se propõe a apresentar quais foram os caminhos metodológicos traçados no decorrer desta pesquisa, delineando a questão de estudo, os objetivos, o processo de coleta de dados, as categorias de análise e os participantes envolvidos.

Muitas foram as dificuldades encontradas no decorrer da coleta de dados, que envolveu aplicação de questionários, observação direta do trabalho realizado e entrevistas, tornando evidente o quanto a atuação do pesquisador precisa ser persistente, crítica e reflexiva.

5.1. A Questão de Pesquisa

Este trabalho foi realizado segundo os princípios da pesquisa qualitativa, visando responder à seguinte questão: **“qual a compreensão que diferentes agentes têm sobre as determinações legais relacionadas à inclusão escolar?”** Tal questão se justifica, uma vez que procura entender a maneira como as políticas públicas relacionadas à inclusão escolar têm sido interpretadas pelos vários agentes que poderão favorecer sua efetivação. É reconhecido que há um caminho a ser percorrido entre o que se pretende alcançar (ideal) e o que de fato se consegue fazer (real). Tal caminho é permeado por vivências, interpretações e significações diversas que, como foi apontado

anteriormente²⁰, envolvem o processo de formação pessoal, social e profissional que cada um dos agentes traçou.

A análise qualitativa foi escolhida por parecer a mais coerente, considerando os objetivos do trabalho, uma vez que poderá favorecer as várias interpretações sobre um mesmo tema, além de contemplar a riqueza oferecida por dados descritivos, apresentando-se através de um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada.

Segundo André (1996), essa forma de investigação possibilita várias interpretações de uma mesma situação, dando margem para que uma única realidade possa ser interpretada sob vários paradigmas, fato esse que reforça sua riqueza.

5.2. Os Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é entender melhor como as políticas públicas relacionadas à inclusão escolar têm sido interpretadas e implementadas por agentes educacionais no âmbito de um sistema educacional municipal.

Tal objetivo se fortalece, quando se compreende que:

“A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional.” (Mizukami, 2002 p. 43)

Visando contribuir para que a questão de pesquisa fosse respondida de maneira crítica e reflexiva, vários objetivos específicos foram

²⁰ Capítulo sobre o Trabalho Docente

estabelecidos e utilizados, posteriormente²¹, como categorias de análise dos dados. São apresentados a seguir.

- **Identificar concepções e percepções sobre inclusão e conhecimentos relacionados às políticas públicas de inclusão escolar.**

Com este objetivo, procurou-se compreender como os participantes vêm, entendem e interpretam a questão da inclusão educacional, procurando estabelecer um elo entre o que a teoria propõe (aspectos legais) e as possibilidades diante da realidade por eles vivenciada no cotidiano escolar. Procurou-se também verificar quais as facilidades, limitações ou dificuldades enfrentadas pelos diferentes agentes educacionais diante da inclusão. Buscou-se verificar e entender os conhecimentos que os participantes da pesquisa têm sobre as políticas públicas de inclusão escolar, como estes conhecimentos foram construídos e como são aplicados / vivenciados em suas práticas. Este quesito pode trazer subsídios para compreender melhor a transposição que os agentes educacionais fazem entre o estabelecido legalmente (supostamente reconhecido como ideal) e a prática por eles vivenciada (real), reconhecendo que cada um pode ter a sua interpretação sobre um mesmo assunto. Entender melhor estas interpretações pode favorecer tanto a qualidade desta pesquisa quanto a própria compreensão dos participantes sobre o tema discutido, como aponta Rego (1998):

“...entendemos que a compreensão do pensamento do professor, o conhecimento mais profundo daquilo que ele já sabe pode servir como um interessante indicador

²¹ Os objetivos específicos estão diretamente relacionados com o roteiro utilizado durante as entrevistas com os participantes e foram elaborados de maneira a permitir que a análise dos dados fosse apresentada e discutida, seguindo sua estrutura. Pontua-se, contudo que as entrevistas seguiram uma ordem de questionamentos (conforme se verifica em anexo) diferente da aqui apresentada. Optou-se por esta inversão na apresentação dos objetivos (e posteriormente na apresentação e análise dos dados) por parecer a mais coerente e adequada ao entendimento do leitor. Ou seja, embora exista uma alteração na seqüência utilizada, os direcionamentos foram os mesmos para os objetivos específicos, para o roteiro das entrevistas e para a elaboração das categorias de análise dos dados.

daquilo que ele precisa saber, ou seja, das informações que necessita para embasar seu trabalho junto às crianças, para preencher lacunas, corrigir equívocos, redimensionar e analisar com mais criticidade sua prática e buscar soluções alternativas para os problemas do cotidiano pedagógico. Desta maneira, a compreensão das representações e hipóteses teóricas do professor, assim como a explicitação dos princípios subjacentes a essas visões, servem como ponto de partida para ações que visam à formação e ao aperfeiçoamento do trabalho docente. (p.53)

- **Identificar como os participantes percebem as questões de gênero, etnia, religião... e quais os alunos que eles consideram que devam ser tratados como casos de inclusão.**

Este objetivo procurou verificar a amplitude dos conhecimentos apresentados pelos participantes no que se refere à inclusão, tentando não limitá-la apenas aos casos dos portadores de deficiências, mas estendendo-a a contextos voltados para a questão da diversidade, uma vez que a concepção de inclusão escolar pressupõe a educação de qualidade para todos e não somente o acesso de alunos portadores de necessidade especiais na rede regular de ensino. Nesse aspecto, Amaral (1998) faz um trabalho contextualizando a questão das diferenças e da necessidade da inclusão em seus vários aspectos. Indica que os princípios da inclusão valorizam o trabalho com as chamadas minorias, que podem ser mulheres, trabalhadores rurais, crianças, portadores de NEE, índios, obesos ou outros e pontua que o processo de inclusão passa pelo questionamento e eliminação de atitudes discriminatórias e preconceituosas ocorridas no contexto escolar e social.

“Se pensássemos nos costumeiros apelidos que circulam nos lábios infantis: rolha de poço, azeitona no palito, pau-de-sebo, nanico, crioulo doido, quatro olho, surdinho, tadinho, cegueta, mula manca... estaríamos muito perto da resposta: a presença de preconceitos e a decorrente discriminação vivida, ainda com mais intensidade, pelos significativamente diferentes, impedindo-os muitas vezes, de vivenciar não só seus direitos de cidadãos, mas de vi-

venciar plenamente sua própria infância.” (Amaral, L. 1998 p.11)

- **Compreender qual a percepção que os agentes educacionais tiveram sobre o curso de capacitação para a inclusão, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.**

A administração municipal que assumiu a prefeitura da cidade, em janeiro de 2001, demonstrou interesse especial em trabalhar com políticas de inclusão escolar em toda rede regular de ensino. Para tanto, buscou orientar seus profissionais (professores, coordenadores, diretores e equipe da secretaria de educação e cultura) através de um curso de capacitação sobre inclusão. Este objetivo procurou entender como tal atitude foi vista pelos seus participantes.

- **Verificar como cada agente educacional avalia seu próprio trabalho no que diz respeito à inclusão escolar.**

Seguindo o princípio de que os educadores produzem conhecimentos específicos durante o exercício profissional e que estes conhecimentos são dotados de riquezas e peculiaridades específicas, este objetivo procurou verificar como os participantes da pesquisa se percebem diante da inclusão educacional, como avaliam sua atuação diante deste tema e se conseguem perceber e identificar os conhecimentos que produzem em suas atuações. Parte-se do princípio de que:

“Conhecer melhor a realidade dos educadores significa também compreender seu pensamento, suas crenças, hipóteses, concepções e princípios explicativos. Os professores (e outros agentes educacionais²²) têm conhecimentos e idéias (baseados na sua experiência de vida como aluno e profissional) que, quando revelados, podem oferecer interessantes perspectivas para a pesquisa educacional, assim como pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles.” (Rego, 1998 p. 52)

²² A inserção do termo “e outros agentes educacionais” foi feita por mim, por entender que os outros participantes desta pesquisa também são educadores e se enquadram neste critério de produção de conhecimento a partir da prática.

Procurou-se identificar se os agentes educacionais conseguem perceber práticas de sucesso ou de dificuldades diante da inclusão educacional e, percebendo tais características, o que fazem para supera-las ou socializa-las.

- **Identificar, descrever e analisar aspectos referentes a trajetória acadêmica, profissional, pessoal e social dos participantes da pesquisa.**

Tal objetivo se justifica, uma vez que a linha investigativa adotada nesta pesquisa entende que o tornar-se professor é um processo contínuo, enraizado no pessoal e marcado por influências positivas ou negativas, pessoais, profissionais e sociais que o sujeito teve ao longo de sua vida. A formação docente não se limita à realização um curso específico que possa fornecer a titulação para o exercício docente (formação inicial). Nem tampouco se completa única e exclusivamente com um curso ou outro de atualização (formação continuada). Ela é um processo contínuo.

“Esse entendimento amplia aquele de formação considerada como momentos formais, que prevaleceu até recente período da história da educação; tais momentos em geral se concentram na chamada formação inicial – ou básica, quer ela se dê em nível médio, quer se dê em nível superior, prevalecendo, até bem pouco tempo²³, o primeiro como garantia de atendimento às necessidades de formação profissional dos professores. Quando ampliados para além da formação básica, tais momentos consideram formação como sinônimo de eventos – em geral, cursos de curta duração –, a título de “reciclagem” ou de “capacitação”. (Mizukami, 2002 p.13)

- **Identificar semelhanças e diferenças, apresentadas pelos participantes, entre o momento em que eram alunos de cursos de formação básica (teoria), o início de carreira e o atual momento em que exercem funções de agentes educacionais.**

²³ Nota-se, mais recentemente, a tendência de remeter a formação inicial para o nível de ensino superior.

Este objetivo busca estabelecer possíveis relações entre a teoria e a prática, entre o idealizado e o realizado, o ideal e o real. Tem o intuito de verificar se os participantes percebem e sinalizam diferenças ou semelhanças entre o momento em que se colocavam na condição de alunos de um curso de formação básica e o atual momento, no qual têm que exercer a profissão e têm que resolver situações reais, imediatas e muitas vezes conflituosas. Busca identificar como os participantes se percebem neste processo contínuo de formação. Huberman (1989) aponta a existência de um ciclo de vida profissional que, dependendo da fase em que o indivíduo se encontra, pode influenciar e até determinar suas opiniões e sua prática.

“Que imagem é que as pessoas têm de si [...] terão percepção de que modificaram os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam? [...]

O conceito de carreira apresenta, entretanto, vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é maior focalizado, mais restrito que o estudo ‘da vida’ de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. (Huberman, 1989, p. 38)

- **Compreender as influências positivas ou negativas exercidas pelos modelos de professores/educadores que marcaram suas carreiras.**

Considerando os apontamentos feitos no capítulo destinado ao trabalho docente, sabe-se que o educador, em momentos inesperados ou de improvisação, pertinentes ao contexto educacional, pode se reportar a modelos que ele tenha tido e que, em situações semelhantes, aprese-

tavam êxito na resolução dos fatos. Essa retomada de modelos, mesmo quando não condizente com o discurso ministrado pelo educador ou não embasado em princípios teóricos defendidos por ele, não implica o fato de o professor / educador desconhecer ou desconsiderar a teoria ou negar seu discurso, mas sim uma atitude de improvisação que pode solucionar a situação momentaneamente.

Há também a possibilidade de os modelos terem sido tão marcantes, positiva ou negativamente, que o educador queira, conscientemente, segui-los (quando positivos) ou negá-los (quando negativos).

- **Identificar se existem relações de parceria entre professores, direção e secretaria de educação e cultura. Se existem, como elas se estabelecem entre os diferentes agentes educacionais.**

Através deste objetivo buscou-se verificar se existe um sistema de parceria entre os vários agentes educacionais no que se refere à inclusão. Parceria no sentido de existir uma teia em que professores, coordenadores, diretores, secretários, famílias, serventes e merendeiras se ajudem mutuamente oferecendo sugestões, orientações, recursos, apoio, socialização de experiências e, principalmente, falando a mesma língua. Entende-se esta parceria como indispensável para o sucesso da inclusão, uma vez que o sujeito a ser incluído não é um ser isolado, que estabelece suas relações única e exclusivamente dentro da sala de aula, assim como o professor não é um super-herói que consegue resolver com êxito todas as situações que permeiam seu trabalho sem precisar do apoio de outros profissionais.

- **Apresentar críticas, comentários e sugestões fornecidas pelos participantes da pesquisa.**

Este objetivo buscou dar liberdade aos participantes da pesquisa em se colocarem livremente, contribuindo com sugestões, comentários e críticas.

5.3. O cenário

A pesquisa foi realizada em uma rede municipal de ensino, de uma cidade do interior de São Paulo. A cidade possui universidades públicas e centros universitários (particulares) que possibilitam a formação de grande parte dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino. Há, ainda, convênios que são estabelecidos entre essas instituições e a rede municipal, favorecendo o processo de formação continuada dos profissionais, oferecendo cursos de atualização, congressos, seminários e debates. Ou seja, no que se refere à educação, a cidade oferece atrativos para que as pessoas possam sempre se atualizar.

O trabalho foi realizado durante o período de 2001 e 2004, em que a Administração Municipal demonstrou a preocupação de implantar programas vinculados à Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Dentre eles, defendia-se a diretriz política definida para a área da Educação Especial, direcionada para a atuação e construção de uma proposta de educação inclusiva.

“... A política em educação especial [...] fundamenta-se nos princípios da educação para todos e defende que o atendimento a toda criança, jovem e adulto com NEE aconteça dentro do sistema regular de ensino, construindo assim, uma sociedade inclusiva. A educação inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), defende a ‘escola centrada na criança como a base do treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos.’ E, ainda, ‘a escola inclusiva reconhece todos os alunos identificando as diferenças, promovendo a aprendizagem e atendendo às necessidades de cada um. Toda criança com necessidade especial tem direito à escola, exercendo sua cidadania’.” (Marins e Palhares, 2002)

Em janeiro de 2001, havia na rede regular de ensino e nos programas de salas de recursos, um total de 64 alunos inscritos com deficiência visual e auditiva. A partir de então, foi ampliada a oferta de vagas para alunos com NEE, considerando qualquer tipo de deficiência. Visando alcançar

tal objetivo, foi realizado um concurso específico para professores da educação especial, com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o intuito de aumentar e qualificar a equipe que trabalhava com esta área.

“Fundamentados nos princípios da educação inclusiva, entendemos que o envolvimento dos professores das salas comuns se torna de substancial importância quando se consideram a inclusão e o atendimento com qualidade dos alunos com NEE nas salas comuns (independente-mente da necessidade do atendimento técnico especializado nas salas de recursos, também na rede regular de ensino). Preocupados em fornecer subsídios para qualificar o professor para o envolvimento na proposta de educação inclusiva, promovemos um curso de Capacitação para Educadores da rede Municipal de Ensino – educação inclusiva / Escola Inclusiva, oferecido para os 700 professores da rede municipal.” (Marins & Palhares, 2002 p.7-8)

Em decorrência dessas atitudes, durante o ano de 2001, a cidade passou de 12 para 16 salas de recursos e 1 sala piloto de estimulação pedagógica; de 3 para 6 unidades escolares oferecendo o atendimento em educação especial nas áreas de deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, dificuldades de aprendizagem, múltiplas deficiências e deficiência mental leve. No final de 2001 o número de alunos com NEE atendido na rede municipal de ensino regular, passou de 64 para 150, com perspectivas de maiores crescimentos.

5.4. Os Caminhos percorridos

Visando responder à questão de pesquisa, alguns caminhos foram percorridos:

- primeiramente foi feito um levantamento das Escolas Municipais de Ensino Básico da rede Municipal com perfil para participar da pesquisa.

O critério estabelecido para a seleção das escolas foi a clientela recebida – esta parte da pesquisa foi realizada nas escolas que se localizam na periferia da cidade e que recebem crianças da zona rural ou da favela. Esta escolha se deu em função de dados referentes à área da Educação Especial e alguns estudos realizados com alunos portadores de necessidades educativas especiais (Rosemberg, 1998) indicarem que o maior número de crianças encaminhadas ao ensino especial, ou que ficam no ensino regular apresentando dificuldades de aprendizagem, são meninos, de classe baixa, residentes na periferia, favela ou zona rural e têm entre 9 e 10 anos (geralmente as dificuldades aparecem na 3^a série);

- após ter selecionado as escolas com perfil para participar da pesquisa, foi aplicado um questionário às professoras (mulheres em sua totalidade) dessas escolas, identificando o tipo de formação que tiveram, o tempo de experiência, qual o sentimento que tinham em relação ao grupo e o que consideravam como alunos ideais (anexo1). Tal fase foi necessária para se obter uma visão inicial sobre as concepções que os profissionais têm sobre a inclusão e para identificar qual escola teria disponibilidade e interesse em participar da pesquisa e também qual ou quais professoras poderiam ser entrevistadas posteriormente.

Antes de aplicar o questionário, a escola era contatada por telefone, agendando um horário para que os objetivos da pesquisa fossem apresentados, tanto para a direção quanto para os professores.

Essa fase foi muito difícil, pois se tornou evidente certa resistência por parte de algumas escolas municipais em participar da pesquisa. Algumas alegavam falta de tempo para que as professoras respondessem ao questionário, outras diziam que a teoria em nada adiantava, que ninguém iria lá dar aula no lugar delas. *“Vocês vêm aqui, fazem pesquisa e falam coisas bonitas, mas na hora H, quem tem que lidar com a criança surda,*

quem tem que ajudar o que usa cadeira de rodas somos nós. A teoria é bonita, mas a realidade é outra” (relato de uma professora).

Os questionários foram entregues aos professores de três escolas da rede municipal de ensino fundamental selecionadas para a pesquisa, conforme apontado anteriormente. Uma das escolas selecionadas recebeu o questionário, pediu uma semana para respondê-lo e todas as professoras o entregaram em branco. As 18 professoras da escola se negaram a participar da pesquisa. Segundo relato da diretora, naquele momento, qualquer participação externa à instituição poderia ser complicada. Mas não explicou por quais motivos. Sinalizou também que a Universidade costuma coletar dados nas escolas e não dar retorno ao local onde a pesquisa foi realizada.

Em uma outra instituição, que aceitou participar da pesquisa, uma das professoras se manteve o tempo todo virada de costas para mim enquanto eu falava sobre o questionário. Quando ele foi entregue para que elas o levassem para casa e o respondessem, ela se negou a pegá-lo. Disse que já tinha muito o que fazer, que não tinha tempo a perder com *modismos*.

Como o retorno dos questionários aplicados junto às escolas selecionadas foi bastante reduzido, ele também foi aplicado às alunas, que já lecionam na rede municipal, de um curso de Pedagogia ministrado na cidade. A opção por aplicar os questionários às professoras cursando Pedagogia se deu em função de tentar obter uma visão inicial mais abrangente sobre o tema, já que o retorno dos questionários enviados ao público selecionado inicialmente foi reduzido.

No total, foram aplicados 95 questionários, sendo que 34 foram respondidos²⁴ e 61 retornaram em branco. Os resultados obtidos nessa fase podem ser observados na tabela abaixo.

²⁴ Este questionário foi aplicado exclusivamente a professores, portanto a equipe da secretaria Municipal de Educação não o respondeu.

Tabela 2

Questionários enviados	Questionários respondidos	Questionários em branco
95	34	61
100%	36%	64%

- Após a análise dos questionários²⁵, foi verificado que apenas uma das escolas sinalizou interesse e disponibilidade em participar da pesquisa e duas de suas professoras quiseram ser entrevistadas e concordaram que suas aulas fossem observadas.

Essa escola localiza-se em uma zona periférica da cidade. Uma de suas entradas fica em uma rua de terra, de frente para uma região sem nenhum tipo de construção, apenas mato e barrancos. Por essa região foram traçados pequenos caminhos que várias crianças percorrem a pé para ir e vir às aulas. Esses caminhos ligam a escola a um bairro extremamente carente, que antes era tido como favela. O público que frequenta a escola é do próprio bairro onde ela está localizada e das imediações.

A escola foi uma das escolhidas na cidade para fazer parte do projeto “*Escola do Futuro*”. Em função disso ela possui²⁶ laboratório de informática, biblioteca comunitária, sala de vídeo, salas de estudo e, dentro em breve, possuirá um ginásio coberto.

As professoras²⁷ que concordaram em participar da entrevista atuam na 3ª série e 4ª série do ensino fundamental, uma no período da manhã e outra no período da tarde. Além de concordarem em participar da entrevista, ainda permitiram que suas aulas fossem observadas. A observação das aulas visou à compreensão do espaço físico da sala, as relações estabelecidas dentro e fora dela, a estrutura física e política da escola, assim como

²⁵ O resultado da análise dos questionários encontra-se no próximo capítulo, referente à apresentação dos dados obtidos.

²⁶ Salienta-se que apenas foi observada a existência destes espaços. Nesta pesquisa não foi realizada nenhuma investigação sobre a forma e a frequência de utilização dos mesmos.

²⁷ O perfil das professoras será traçado detalhadamente ainda neste capítulo, no item “*Participantes*”

a dinâmica da cultura escolar. Esses aspectos foram considerados relevantes, uma vez que poderiam fornecer subsídios para uma melhor compreensão sobre o que de fato ocorre no contexto escolar, quando o assunto é inclusão escolar.

As observações foram realizadas durante quatro meses, em dias e horários previamente agendados e autorizados pela direção e pelas professoras.

- Além das professoras, também foram realizadas entrevistas com:
 - a) a diretora da escola;
 - b) a responsável, junto à secretaria municipal de educação e cultura, pela área da Educação Especial;
 - c) a terapeuta ocupacional da secretaria de educação e cultura – profissional que trabalha diretamente com crianças consideradas em situações de risco;
 - d) a pedagoga da secretaria de educação e cultura que atua junto à comunidade negra atendida pelas escolas municipais. Salienta-se que esses profissionais fazem parte da equipe que a Secretaria de Educação e cultura tem para lidar com as questões de inclusão no sistema regular de ensino.

Optou-se pela entrevista com roteiro semi-estruturado (verificar anexo 2) que, segundo Biasoli Alves (1995), pode favorecer o modo de pensar e agir das pessoas, face aos temas focalizados. O roteiro estabelecido permitiu ao entrevistado e também ao entrevistador, a possibilidade de ir e vir nas perguntas e respostas, visando ao maior número possível de informações que possam contribuir para o alcance dos objetivos propostos.

Considerando os pontos levantados por Bogdan e Biklen (1982), como necessários para a garantia da qualidade de um trabalho pautado em entrevistas, manteve-se:

- a consideração pelo entrevistado, respeitando suas possibilidades, deixando-o à vontade quanto aos dias, horários e locais para a entrevista;
- respeito às suas respostas, mantendo sigilo e fidedignidade em relação a elas;
- cuidado em se evitar a imposição de uma problemática, pois quando o entrevistador conduz sua pesquisa de forma muito diferente do universo de valores e preocupações do entrevistado, este tende a responder aquilo que o outro quer ouvir;
- a descrição e paciência, ouvindo os sujeitos, mesmo que por longo tempo.

5.5. As Participantes

Para responder à questão de pesquisa, optou-se por realizar entrevistas com vários agentes envolvidos no processo de inclusão escolar – professoras, diretora e membros da Secretaria de Educação e Cultura (coordenadora da área de Educação Especial, Terapeuta Ocupacional e Pedagoga). Tais critérios de seleção dos sujeitos foram considerados para permitir uma visão mais ampla sobre o tema, promovendo os *vários olhares* sobre um mesmo assunto.

Sabe-se que os *olhares* dessas seis participantes, mesmo que distintos em faixa etária, local de trabalho e função exercida, não abrangem toda a extensão sobre a inclusão educacional, mas como aponta André (1996), a pesquisa qualitativa, por sua natureza, pode permitir generalizações.

As participantes selecionadas para esta pesquisa, por questões éticas, não tiveram seus nomes citados, visando manter dessa forma a privacidade de cada uma. Eles serão identificados pelo cargo que ocupam.

Professora 1 – é a professora da 4^a série. Tem aproximadamente 30 anos de idade e atua como docente há quatro anos. Ela fez a Habilitação

Específica para o Magistério, mas não foi atuar como docente. Optou por trabalhar em uma indústria da cidade, mas foi dispensada após um ano de serviço. Estando desempregada, resolveu montar um negócio próprio, que não deu certo. Diante da situação, prestou o concurso que a prefeitura estava oferecendo para professores do ensino fundamental (ciclo 1). Passou no concurso e foi chamada para lecionar. Como ficou com receio de que apenas o curso de magistério não fosse o suficiente para lhe fornecer subsídios para o exercício docente, optou por iniciar o curso superior em Pedagogia. Sendo assim, iniciou sua carreira docente junto com sua graduação. Lecionou para a 1ª série, durante os três primeiros anos de sua profissão e agora atua junto a uma 4ª série.

Professora 2 – é a professora da 3ª série. É uma professora que tem em torno de 50 anos e possui uma trajetória profissional que não se restringe à cidade onde atua no momento. Ela cursou a Habilitação Específica para o Magistério e logo em seguida participou de um curso de especialização para trabalhar com crianças deficientes²⁸ oferecido pelo MEC. Este curso teve a duração de três meses e lhe possibilitou iniciar sua carreira fazendo substituições na APAE. Depois de um ano como substituta, foi convidada por uma amiga para trabalhar em uma escola maternal (rede particular), na qual ficou por seis anos. Durante o tempo em que trabalhou nessa instituição, cursou a graduação em Pedagogia. Prestou concurso para professora da rede municipal de São Paulo, para onde se mudou. Em São Paulo, lecionou por dois anos em uma escola de educação infantil da rede particular, cujo objetivo era garantir a alfabetização. Foi chamada pela prefeitura para trabalhar com as séries iniciais de escolas da periferia e lá atuou por oito anos, sempre alternando a 1ª e a 2ª séries do

²⁸ O termo *deficiente* é utilizado, uma vez que a entrevistada sinalizou ser este o título do curso realizado.

ensino fundamental. Em função de ter que se mudar de cidade, ficou oito anos longe das salas de aula.

Quando retornou para sua cidade, na qual a pesquisa foi realizada, começou a fazer substituições na rede municipal e estadual até prestar o concurso que a prefeitura ofereceu para professores das séries iniciais e educação infantil. Passou no concurso e foi chamada para atuar na rede com uma 1^a série. Ficou um ano como professora e foi chamada para assumir o cargo de coordenadora pedagógica na mesma escola (a ser inaugurada na ocasião) em que atua. Aceitou o cargo e o exerceu por um ano, retornando para a sala de aula no ano seguinte. Naquela época, prestou um concurso promovido pelo SESI e foi chamada para assumir a 4^a série do ensino fundamental. No momento atual ela acumula os dois trabalhos: de manhã na prefeitura e à tarde no SESI.

Diretora – Tem em torno de 40 anos de idade e já atua na rede municipal de ensino há dezoito anos. Iniciou sua carreira docente, através de concurso, como professora efetiva na área de educação infantil, assim que concluiu seu curso de Habilitação Específica para o Magistério. Atuou doze anos como professora de pré-escola e durante este tempo fez a graduação em Pedagogia. Possuindo curso superior e experiência como docente, foi convidada a assumir o cargo de coordenadora pedagógica de um Centro de Atendimento Integrado à Criança, que exerceu por um ano. Ao final deste um ano de experiência como coordenadora pedagógica, foi convidada a assumir a direção de uma escola que seria inaugurada naquela ocasião. Atua nessa escola, como diretora, até o presente momento.

Possui um filho com NEE que não frequenta a rede regular de ensino. Ela optou por colocá-lo em uma instituição especializada.

Pedagoga – Pedagoga da Secretaria de Educação e Cultura, cujo trabalho é voltado para o combate ao racismo, discriminação e preconceito. Tem aproximadamente 35 anos e iniciou sua carreira há cinco anos como professora das séries iniciais. Durante a graduação em Pedagogia, fez parte de um grupo de estudos da cultura afro-brasileira, para o qual contribuiu como pesquisadora. Após a graduação, ingressou no mestrado, dando continuidade aos estudos relacionados à cultura afro-brasileira, investigando as relações raciais, através de histórias de vida de pessoas negras. Quando passou no concurso da prefeitura e começou a lecionar, procurou levar para a sala de aula toda a vivência e experiência adquirida através de seus estudos. Em função de seu desempenho, foi convidada a fazer parte da equipe da Secretaria de Educação e Cultura, que trabalha diretamente com o tema inclusão educacional. A sua atuação consiste em orientações pedagógicas voltadas tanto para os professores quanto para diretores e, quando necessário, envolve orientações, debates ou algum outro tipo de intervenção junto aos alunos.

Terapeuta Ocupacional – É Terapeuta Ocupacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que atua junto aos alunos considerados em situação de risco²⁹. Quando estas crianças começam a apresentar um comportamento inadequado, complexo e freqüente dentro da escola, ela é comunicada sobre o fato pela direção da unidade escolar. Tendo conhecimento do caso e analisando sua gravidade, procura entrar em contato com a realidade vivenciada pelo aluno fora da escola, para verificar o que está ocorrendo. Sua intervenção ocorre primeiramente junto às crianças e às famílias, fornecendo, posteriormente, orientações para os professores e a direção.

²⁹ Situação de Risco – para a Terapeuta Ocupacional, crianças que sofrem maus tratos, que foram abusadas sexualmente, que vivem na rua ou que já viveram na rua, podem ser consideradas como em situação de risco. São crianças que apresentam, o que ela denomina de vulnerabilidade social.

Tem aproximadamente 30 anos, cursou a graduação em Terapia Ocupacional e fez um curso de aprimoramento para trabalhar com adolescentes em condição infracional, com os quais atuou em torno de dois anos. Há três anos foi chamada para trabalhar na Secretaria de Educação e Cultura, aplicando seus conhecimentos para o público de crianças de Educação Infantil e séries iniciais (1^a a 4^a série). Nessa ocasião iniciou o mestrado, contemplando a questão de crianças em situação de risco.

Coordenadora – É a coordenadora pedagógica da área de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Tem aproximadamente 40 anos, é formada em Terapia Ocupacional e fez mestrado na área de Educação Especial. Tem larga experiência, como terapeuta, no atendimento de crianças com NEE, em instituições de atendimento especializado. Já atuou como coordenadora de uma unidade de serviço educacional especializado, na qual mantinha contato direto com os professores que lidavam com os alunos recebidos. Na Secretaria de Educação e Cultura, é responsável por toda e qualquer decisão que envolva a inclusão de um aluno portador de necessidade especial³⁰ na rede municipal. Coordena o trabalho realizado nas salas de recurso, assim como os 17 (dezessete) professores responsáveis por elas e mais quatro profissionais da equipe de apoio.

Procura orientar os profissionais que trabalhar nas salas de recursos para que estes possam auxiliar os professores das salas de ensino regular. Quando necessário sua intervenção é direcionada à direção ou, se preciso, a equipe de professores da unidade escolar.

Tabela 3 – As participantes.

³⁰ Portador de Necessidade Especial – a Coordenadora indica que os portadores de deficiências sensoriais como deficiência visual, deficiência auditiva, portadores de deficiências múltiplas, física, conduta típica e altas habilidades são considerados portadores de necessidades especiais.

Identificação das participantes				
Identificação	Idade	Formação	Profissão Exercida	Tempo de Atuação
Professora 1	Aproximadamente 30 anos	Magistério e Pedagogia	Professora	4 anos
Professora 2	Aproximadamente 50 anos	Magistério, Especialização em Deficientes ³¹ e Pedagogia	Professora	22 anos
Diretora	Aproximadamente 40 anos	Magistério e Pedagogia	Diretora	18 anos
Pedagoga	Aproximadamente 35 anos	Pedagogia e Mestrado	Pedagoga da Secretaria de Educação e Cultura	5 anos
Terapeuta Ocupacional	Aproximadamente 30 anos	Terapia Ocupacional e Mestrado (cursando)	Terapeuta Ocupacional da Secretaria de Educação e Cultura	4 anos
Coordenadora	Aproximadamente 40 anos	Terapia Ocupacional e Mestrado	Coordenadora Pedagógica da área de Educação Especial da Secretaria de Educação e cultura	18 anos

Tendo finalizado o capítulo referente aos procedimentos metodológicos, passa-se agora ao capítulo que contemplará a apresentação e análise dos dados coletados.

Foram utilizados três instrumentos para a coleta dos dados: aplicação de questionários, observações e entrevistas.

Estas três ferramentas mostram-se riquíssimas em termos de coleta de informações, complementando-se em vários casos. No entanto, tiveram

³¹ O termo *deficiente* foi o utilizado pela professora para designar seu curso de especialização.

objetivos distintos no momento da aplicação e, portanto forneceram informações de ordem diversa.

6. Apresentação e análise dos resultados

“Está claro que uma situação humana só é caracterizável quando se tomam em consideração as concepções que os participantes têm dela, a maneira como experimentam suas tensões nesta situação e como reagem a essas tensões assim concebidas.”

Mannheim

Neste capítulo serão apresentados os resultados e a análise dos dados obtidos através da aplicação dos questionários, das observações e das entrevistas.

Os dados obtidos com os questionários ofereceram um panorama geral sobre algumas concepções que os professores têm sobre as questões relacionadas à inclusão, assim como possibilitaram a escolha das participantes da pesquisa. Os resultados alcançados por meio deste instrumento estão apresentados em forma de tabelas, que se encontram logo abaixo.

As observações tiveram o importante papel de fornecer um olhar efetivo sobre o contexto escolar, suas relações, as práticas pedagógicas ali estabelecidas, os conflitos enfrentados e as resistências, muitas vezes veladas. Este instrumento de coleta de dados complementou os resultados obtidos através das entrevistas, que permitiram entender como cada agente educacional interpreta as políticas públicas de inclusão escolar.

Diante deste contexto, optou-se por realizar a apresentação e análise dos resultados, fornecendo primeiramente um panorama geral sobre a inclusão educacional, obtido através dos questionários, posteriormente uma descrição de como as observações foram realizadas e quais as contribuições que forneceram e, finalizando, há a exposição dos dados obtidos através das entrevistas (complementadas pelas observações), seguindo as categorias de análise apresentadas no capítulo anterior.

6.1. Questionários

Os questionários³² foram aplicados a 95 professoras que na ocasião exerciam a função docente, em escolas de ensino fundamental (ciclo 1) da rede pública. A maioria dessas professoras estava cursando a graduação em pedagogia³³, enquanto outras já haviam concluído o processo de formação inicial.

A idade média das professoras que responderam aos questionários era de 30 anos, mas as idades oscilaram entre 19 e 56 anos.

Os questionários aplicados aos professores seguiram um roteiro de questões envolvendo respostas objetivas, que deveriam ser assinaladas (sendo possível optar por mais de uma das alternativas) e respostas dissertativas (anexo1). O roteiro básico deste instrumento de coleta de dados foi sintetizado nos tópicos que seguem abaixo³⁴:

a) sentimentos do professor em relação aos seus alunos.

Desânimo	Preocupação	Ansiedade	Orgulho	Tristeza
2	33	31	33	0

Esta questão buscou investigar qual o sentimento que o professor tem em relação ao seu grupo de alunos, de maneira geral. Quais suas emoções e expectativas diante do mesmo. O sentimento apontado pelo professor pode ser um sinalizador sobre sua idealização em relação aos alunos e poderá justificar possíveis estratégias por ele adotadas (interesse em solucionar problemas e situações conflituosas, omissão diante dos fatos, marginalização e exclusão dos alunos considerados diferentes e tentativa de inclusão.)

³² Foram aplicados 95 questionários, sendo que 34 foram respondidos e 61 retornaram em branco.

³³ Parte significativa dessas professoras, que estavam cursando graduação na ocasião, buscou o curso de formação superior em função das novas exigências para o exercício docente: formação em nível superior

³⁴ Os relatos das professoras obtidos através dos questionários, foram identificados como P1, P2, P3.... Apenas as seis participantes das entrevistas foram identificadas por suas funções, sendo que duas delas responderam ao questionário (as professoras) e quatro não (diretora, pedagoga, terapeuta e coordenadora da área de educação especial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura).

Neste caso, pode-se observar que as professoras demonstraram, quase que na mesma proporção, sentimentos de preocupação, orgulho e ansiedade em relação as turmas que possuem. Este pode ser um sinalizador de que as professoras têm preocupação com a dinâmica da sala de aula (relações, conflitos, aprendizagem, ensino), demonstram ansiedade (talvez) em relação aos resultados que pretendem obter e sentem-se orgulhosas quando pensam no desempenho que os alunos vêm apresentando. De certa maneira, pode ser que estas professoras estejam satisfeitas com a própria atuação, pois o número apresentado no item *desânimo* é mínimo se comparado ao *orgulho*.

b) caracterização da classe (grupo de alunos), segundo a ótica do professor.

Agressiva	Difícil	Harmoniosa	Participativa
10	25	21	32

Esta questão, assim como as demais, não teve um caráter de exclusividade, na qual o professor só poderia optar por uma das alternativas. O professor pode ter sinalizado que sua classe é participativa e ao mesmo tempo agressiva. Buscou investigar a forma como o professor vê a sua sala de aula e sua pré-concepção em relação ao grupo (que pode vir a se tornar preconceito em determinados casos). Buscou-se, também relacionar a forma como o grupo é visto e o sentimento que desperta em seus professores. Ou seja, observar se há coerência nas opções apresentadas pelas participantes. Dessa forma, foi possível verificar que do total de professores que responderam sentir orgulho em relação ao grupo, 99% disseram ter uma sala harmoniosa e participativa. Fato que, de certa maneira, valida e justifica suas escolhas. Outra verificação foi que parte dos professores que disseram sentir ansiedade e preocupação em relação ao grupo

apontam suas turmas como sendo participativas – neste contexto, convém perguntar: quais fatores estão interferindo neste processo, para que as salas consideradas como participativas possam gerar sentimentos de orgulho, *ansiedade e preocupação?*

Outro aspecto significativo nesta questão foi que uma das professoras que sinalizou sentir desânimo em relação aos seus alunos, indicou a turma como participativa e harmoniosa. Esta conduta gera algumas dúvidas: será que a professora prestou atenção nas questões? Se a sua sala é harmoniosa e participativa, o que lhe causa desânimo? A outra professora que indicou sentir desânimo, apontou seu grupo como sendo difícil e agressivo, o que talvez justifique sua opção.

c) aspectos que evidenciam a heterogeneidade da classe.

Cognitivo	Religioso	Étnico	Cultural	Familiar	Todos	Nenhum
20	4	2	7	20	29	8

Esta questão buscou identificar, mesmo que superficialmente, como os professores percebem a questão da diversidade dentro da sala de aula. Verificou-se que 8 dos professores responderam que suas salas não apresentam aspectos referentes à diversidade, embora tenham afirmado possuir um grupo heterogêneo. Outro ponto que merece atenção refere-se ao fato de que esses professores (8) que dizem não perceber a diversidade em suas salas de aulas realizarem os seguintes comentários:

P1: *"... como o aluno é mais velho do que a média do grupo, não sabe ler e escrever bem e também não tem interesse por aprender ele distancia dos demais na participação e execução da maioria das atividades propostas."*

P2: *"... tenho um aluno filho de professora, com problemas psicológicos, o pai era alcoólatra, hoje vive com a avó, a mãe, sua irmã e o*

padrasto no fundo. Não consegue escrever, fica sem falar por alguns dias, não brinca, mas irá vencer.”

Algumas questões se fazem presentes: quais as estratégias que estes professores adotam, uma vez que sinalizam ter em suas salas alunos considerados diferentes, mas classificam o grupo como homogêneo? Será que tratam igualmente os diferentes? Quais mecanismos serão utilizados para que estes alunos *vençam*?

Para que as instituições escolares possam assumir uma postura inclusiva, faz-se necessário que os professores reconheçam a heterogeneidade presente nesse contexto e busquem alternativas variadas, práticas enriquecedoras, posicionamentos críticos e reflexivos, pois como afirma Perrenoud (2001), “*não há indiferença às diferenças. Há, isso sim, uma mescla de discriminações negativas (que aumentam as desigualdades, positivas (que as diminuem) ou neutras (sem efeito identificável)*” (p.23).

d) identificação dos alunos considerados como *ideais* por seus professores.

Alunos ideais	Alunos não ideais
77%	23%

Esta questão buscou investigar qual o conceito e a expectativa que o professor tem em relação ao grupo ideal, para depois compará-la com sua definição sobre o que seja diferente. Alguns dos relatos apresentados para o questionamento: "seus alunos são ideais?" foram:

P35: “... *Sim. Porque são participativos, são disciplinados, são sinceros, carinhosos, acredito que todo aluno deva ser ideal, um ideal que o professor deva alcançar junto a eles.*”

P9: “... *Sim. Porque são participativos, interessados. Conseguem fazer críticas dentro dos seus limites e a maioria deseja alcançar um objetivo.*”

P48: "... *Sim. Porque cada um é diferente do outro e isso para mim é muito desafiador.*"

P71: "... *Sim. Porque são participativos, amorosos, esforçados, gostam da escola. No trabalho em grupo, socializam seus materiais e são solidários quanto às dificuldades e limitações dos colegas.*'

P23: "... *Sim. Porque eles gostam das aulas, são participativos. Aceitam coisas novas. Buscam aprender a cada dia.*"

P26: "... *Não. Porque é difícil levá-los a despertar o interesse em pensar e refletir.*"

P38: "... *Não. Porque ele até que sabe o conteúdo, mas o comportamento passa a ser lamentável.*"

e) identificação dos alunos considerados como *diferentes* por seus professores.

Alunos considerados <i>diferentes</i>	Não há alunos considerados diferentes	Em branco
20	11	3

Esta questão buscou verificar qual a concepção que o professor tem sobre o aluno considerado diferente (segundo sua ótica), entendendo que os alunos considerados *comuns* supostamente são considerados como dentro do *padrão* esperado. Estes dados serão relacionados com a definição sobre o que sejam alunos ideais. Alguns relatos obtidos com esta questão foram:

P 47: "... *os meus alunos são crianças de um bairro pobre e a maioria tem comportamentos estranhos: falam sozinhos, fazem caras e bocas etc. Mas tem um menino que é estranho; é elétrico, mas ao mesmo tempo parado; nunca sabe o que desenhou e fala um pouco errado.*"

P6: "... *a agressividade, quanto mais agressivo ele é, mais ele quer ser, judiando e até machucando os colegas de sala e nada prende sua*

atenção, é uma coisa que eu chego a sentir-me estranha com esta situação.”

P12: *“... tenho um aluno com paralisia cerebral e preciso trabalhar diferente com ele. O outro teve derrame cerebral aos três anos e agora tem grande dificuldade em acompanhar a turma e até mesmo apresenta distúrbios de comportamento.”*

P54: *“... tenho alunos limitados em algumas áreas. Dificuldade em estabelecer relação de tempo e espaço; bloqueios na escrita e coordenação; pela idade (11 anos).”*

P93: *“... essa aluna não conversa com os professores. No início eu pensei que fosse só nas minhas aulas, mas conversando com a professora dessa turma constatei que não. Quando faço perguntas a ela, ela pede para o colega me responder.”*

P70: *“... dificuldade em adquirir o conhecimento (bloqueio) e não sabemos se o problema é físico, mental ou emocional.”*

Estes relatos sinalizam que os professores têm recebido em suas salas de aula, alunos com os mais variados comportamentos, que necessitam de acompanhamento, intervenção direta, estratégias variadas. Pensar em inclusão com estas crianças é pensar em questões de ensino e aprendizagem, relacionamentos pessoais, questões de classe social, identidade, autonomia, respeito e NEE.

Como sinalizado anteriormente, a aplicação do questionário possibilitou um olhar panorâmico e superficial sobre algumas questões relacionadas à inclusão. Por outro lado, forneceu dados interessantes, que reforçam a necessidade de se investigar tal tema e, principalmente, dar voz aos agentes educacionais que diariamente vivem situações riquíssimas que podem favorecer o processo de inclusão ou reforçar os mecanismos de inclusão.

Embora esta pesquisa tenha entrevistado apenas duas professoras, uma diretora, uma pedagoga, uma terapeuta educacional e uma coordenadora da área de educação especial junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, esses *agentes educacionais* envolvem os vários membros inseridos nas instituições escolares: professores, diretores, inspetores, merendeiras, porteiros, pessoal da secretaria, assistentes de direção, bibliotecários, alunos, famílias, recreacionistas e estagiários.

6.2. Observações

As observações foram iniciadas após a direção da escola receber autorização da Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Os dias e os horários foram previamente agendados com as professoras que disponibilizaram suas salas (professora 1 e professora 2), mas precisaram ser modificados inúmeras vezes em função de diversos fatores: licença de uma das professoras, passeios, eventos, feriados, preparação e aplicação de provas.

Foi possível permanecer dentro da escola por quatro meses observando (e convivendo com) os profissionais e os alunos nela inseridos durante os momentos de sala de aula, aula de Educação Física, hora do brinquedo, intervalo, biblioteca, sala de professores, pátio, filme, palestras, preparação de eventos, ensaios e passeios.

Através das observações, foi possível verificar que internamente a escola possuía um espaço amplo, arejado, limpo, com algumas plantações. Por ser uma Escola do Futuro, outras instalações estavam sendo finalizadas, como uma ampla biblioteca, com sala de computadores para ser utilizada por toda a comunidade e um ginásio coberto.

As salas de aula também eram bastante arejadas, limpas, com grandes vitrôs em uma das paredes laterais. Possuíam duas portas, sendo uma voltada para o corredor coberto da escola (por onde as crianças iam até o refeitório) e outra voltada para um pátio aberto (onde os alunos praticavam

a educação física). Salienta-se que esta estrutura sempre causava alguns problemas, pois os alunos que estavam dentro da sala se agitavam ao ouvir o barulho e a descontração dos que estavam fora, no pátio. Os que estavam fora, por sua vez, eram o tempo todo convidados a fazerem silêncio, não deixarem a bola bater nas portas das salas, e assim por diante.

A lousa ficava bem na frente da sala, ocupando toda a parede entre uma porta e outra. Sobre ela ficava um ventilador e, na sua frente, uma pequena mesa para a professora. As carteiras eram enfileiradas, voltadas para a frente da sala, onde ficava a lousa. No fundo das salas ficavam os armários das professoras.

Na parede lateral, contrária à dos vitrôs e em um espaço da parede do fundo (não ocupado pelos armários), havia cartazes com palavras, lembretes, aniversariantes, combinados e um com uma oração que os alunos tinham que rezar antes de iniciarem as atividades.

Durante as observações foi possível estabelecer contato com diversos profissionais que atuavam na instituição e compreender um pouco melhor a dinâmica presente em seu cotidiano. Muitas situações interessantes foram observadas, envolvendo a preocupação em deixar o espaço da escola alegre, enfeitado com atividades dos alunos, possibilitar um momento para as crianças brincarem com cordas, carrinhos, bonecas, dançarem, cantarem, desenharem.

Outras situações, no entanto não foram tão agradáveis de serem observadas, como a de uma estagiária de um curso de formação de professores, que entrava na sala aula com uma calça de cintura baixa, uma miniblusa e parte da barriga aparecendo. Isto causava um alvoroço nos alunos, principalmente nos meninos, que ficavam mais preocupados em olhar para a estagiária do que para a professora. Essa mesma estagiária, às vezes, discutia com as crianças que viravam para trás para observá-la e dizia: *“vira pra frente, moleque. Faz alguma coisa, senão você nunca vai*

sair desta série”. Em uma determinada ocasião, um dos alunos começou a rebater o que a estagiária falava e ela finalizou dizendo: “*eu já sou professora, mas você não é nada... é um moleque que vai continuar na quarta série.*”

A atitude dessa estagiária demonstra o quão delicado é pensar em formar profissionais para atuarem em busca de uma educação inclusiva, pois mesmo acreditando que os cursos de formação inicial tenham preocupação em abordar questões de ética nos relacionamentos profissionais, não têm como controlar a atitude de todos os profissionais que se formam ou estão em fase de formação. É evidente que neste caso da estagiária foi reforçado muito mais a exclusão e o preconceito do que a inclusão.

A questão do conteúdo trabalhado pelas professoras e as estratégias utilizadas para ministrá-lo, junto aos alunos, mostrou-se como um aspecto bastante significativo no que diz respeito à inclusão educacional, uma vez que nem todas as crianças entendiam o que estava sempre explicado. Neste aspecto, observou-se que as duas professoras pesquisadas procuravam, ao máximo, cumprir o conteúdo estabelecido para a série e, dentro do entendimento de cada uma, acreditavam estar ensinando todos os alunos. A maior parte da aula envolvia o conteúdo escrito na lousa (que deveria ser copiado), seguido da explicação oral da professora e, posteriormente alguns exercícios que deveriam ser resolvidos, na maioria das vezes, individualmente.

Certa vez a Professora 2 colocou algumas contas de fração na lousa, fez uma breve explicação oral e pediu para que os alunos resolvessem uma lista de exercícios dentro de um determinado tempo. Quando o prazo terminou, pediu para que os alunos fossem na lousa explicar como tinham feito. Começou a chamar a criança que estava na primeira carteira da fileira junto à porta de entrada. Como o aluno não soube fazer, pediu para o próximo. Várias crianças demonstraram muita dificuldade e tiveram que

voltar para a carteira, outras aproveitavam para copiar o resultado da lousa, quando a professora dizia que o mesmo estava certo. Para os alunos que não conseguiam resolver, a professora ficava brava e perguntava se eles não estavam prestando atenção na aula.

Nestas situações, foi possível verificar que as crianças iam para a lousa receosas e inseguras, pois o retorno fornecido pela professora não era positivo. Verificou-se também que pouco ou quase nada foi feito em termos de diversificação de estratégias para ensinar o conteúdo aos que tinham dificuldades, o que reforça o pensamento de Perrenoud (2001):

“Ao tratar todas as crianças como ‘iguais em direitos e deveres’, conforme a expressão de Bourdieu (1966), a escola transforma diversas diferenças e desigualdades em fracassos e sucessos escolares.” (p.18)

Em outra situação, verificou-se que a Professora 2 se utilizou desta dificuldade dos alunos para puni-los. Ou seja, as crianças saíram para a aula de Educação Física e tiveram um desentendimento que o professor especialista preferiu não resolver. Ele apenas deixou os envolvidos na situação problemática, fora do jogo. Quando o professor finalizou sua aula, foi até a porta da classe, esperou as crianças entrarem e contou para a Professora 2, em voz alta, o problema ocorrido lá fora, solicitando a ela que o resolvesse. Os envolvidos começaram a argumentar, dizendo que o problema foi fora da sala e que já tinha se resolvido. Mas a professora falou que eles tinham que aprender a ter educação, foi até a lousa, colocou quatorze contas extremamente difíceis para a série e pediu para que todos resolvessem os exercícios em silêncio.

Segundo Foucault (1987), aparentemente todos os sistemas disciplinares têm, em sua essência, um mecanismo penal. Tanto na escola, quanto em outros locais, há uma série de micropenalidades que controlam os indivíduos em seus atrasos, interrupções, desatenções, negligências, indecências, grosserias, falta de zelo e ausências. Os exames, testes e provas

também podem se caracterizar como uma forma de disciplinar, vigiar e controlar, quando a escola é considerada. No entanto, é preciso salientar que, para este autor, embora a escola tenha exercido um papel de controle e punição sobre as pessoas, visando formar o indivíduos *padronizados*³⁵, este não deveria ser o seu papel.

Outra situação interessante ocorreu em uma aula de Português da Professora 1. Ela colocou um texto na lousa, pediu para que as crianças o copiassem e em seguida formulou inúmeras questões, sendo algumas objetivas, cujas respostas poderiam ser encontradas e copiadas do próprio texto; outras, que exigiam certa reflexão e argumentação. Para finalizar, pediu para que os alunos representassem o texto através de um desenho, que deveria ser feito em uma folha de cartolina.

A professora pediu para que os alunos realizassem a parte prática da atividade (responder às questões e fazer o desenho) em grupos de três e pontuou que não era para um fazer e os outros copiarem, mas sim trabalharem juntos, uns ajudando aos outros.

Enquanto as crianças faziam a atividade, a professora passava de grupo em grupo, prestava algum auxílio, verificava como as coisas estavam acontecendo e quando alguém lhe perguntava como se escrevia, ou o que queria dizer determinada palavra, pedia para que o aluno procurasse no dicionário e lesse em voz alta para o seu grupo.

Quando as crianças finalizaram a tarefa, ela começou a pedir para que alguns alunos lessem as respostas que eram objetivas. Escreveu-as na lousa e pediu para que todos verificassem se haviam escrito corretamente.

³⁵ Segundo Foucault (1987), no início do século XVII a figura ideal de um soldado estava vinculada à força, ao físico, ao vigor natural. Mas, já na metade do século XVIII, o soldado torna-se algo fabricado (como o bom aluno também pode ser *fabricado*). O que era considerado inato, passa a ser adquirido, moldado, formado. Com a consolidação dos chamados *corpos dóceis*, a aplicação da disciplina garantia a dominação e o controle dos indivíduos. Através dela, buscava-se formar um indivíduo obediente, útil, submisso e exercitado, portador dos atributos desejados. Para ele, a escola tem se preocupado em formar um aluno ideal, dentro de determinados modelos previamente estabelecidos. A escola tem contribuído para a formação dos chamados corpos dóceis e os que se distanciam deste modelo acabam sendo excluídos.

As repostas mais reflexivas foram lidas pelos grupos e corrigidas posteriormente no caderno de cada criança. Os desenhos foram explicados e depois ficaram em exposição no pátio da escola. Em outra aula ela pediu para que os desenhos fossem trocados pelos grupos e que cada grupo deveria escrever um texto sobre o desenho observado.

Ela me disse que costumava trabalhar desta forma³⁶, pois sabia que não conseguia ajudar todos ao mesmo tempo, que algumas crianças tinham mais dificuldades que outras e que, através desta estratégia, disse ter conseguido um êxito maior junto aos alunos, pois percebia que eles se ajudavam, que um ensinava o outro e que em muitos casos o aluno que tinha dificuldade em determinado assunto conseguia entender melhor o amigo do que o que ela falava.

Essa estratégia utilizada pela Professora 1 parece demonstrar certa preocupação, em se trabalhar, dentro de seus limites e possibilidades, de maneira inclusiva, estimulando os que têm maior facilidade e incentivando os que apresentam certa dificuldade.

Outros dados obtidos através das observações serão apresentados e discutidos junto com as entrevistas, uma vez que contribuiriam para o entendimento de várias respostas fornecidas pelas professoras.

6.3. Entrevistas

Os dados obtidos através das entrevistas e das observações foram analisados de acordo com as seguintes categorias discutidas nos objetivos específicos (p.99 e seguintes): a) concepções sobre inclusão e conhecimentos relacionados às políticas públicas de inclusão escolar; b) percepções sobre as questões de gênero, etnia e religião; c) curso de capacitação para a inclusão oferecido pela Secretaria Municipal de

³⁶ Verifiquei que realmente a professora costumava trabalhar em grupos e que os alunos demonstravam gostar desta dinâmica. Algumas vezes a professora deixava que os grupos se formassem livremente e em outras ela própria distribuía as crianças.

Educação e Cultura; d) reflexões sobre o próprio trabalho no contexto da inclusão escolar; e) trajetória acadêmica, profissional e pessoal; f) semelhanças e diferenças percebidas entre o momento de formação inicial e a atuação prática exercida na atualidade; g) modelos de professores / educadores; h) possíveis parcerias entre professores / diretores e Secretaria Municipal de Educação; i) críticas, comentários e sugestões.

6.3.1. Concepções sobre inclusão e conhecimentos relacionados às políticas públicas de inclusão escolar.

Esta categoria colocou em evidência um assunto que tem sido bastante discutido no meio educacional: os cursos de formação inicial, de maneira geral, não têm preparado os futuros profissionais para lidarem com as questões relacionadas à inclusão. Esse preparo deve passar por disciplinas que contemplem as políticas públicas de inclusão educacional, os tipos de deficiências, as questões da diversidade, as possibilidades e as limitações do professor diante da inclusão escolar, além de uma prática supervisionada que lhe favoreça o contato direto com a realidade escolar.

Há também o reconhecimento de que a inclusão educacional é um ato recente, que está em processo, e que por ser novo gera muitas dúvidas, medos, resistências e angústias.

A Diretora tem um filho portador de necessidade especial, que não frequenta a rede regular de ensino. Para ela a inclusão não é uma opção da escola, é uma determinação legal. Mas a família tem a opção de escolher e no seu caso, considerou que o mais adequado seria uma escola especial, pois acredita que a escola regular ainda não esteja preparada para lidar com uma criança como o seu filho, que é autista. Diz ainda que cumprir a Lei é fácil, basta matricular a criança e pronto. Mas, não é isso que espera da inclusão: espera que o aluno apresente avanços em relação a ele próprio, que o ensino oferecido seja de qualidade e que a aprendizagem se evi-

dencie. *“O aluno não tem que ser um número a mais deixado no cantinho da sala, é preciso acrescentar alguma coisa para esse menino.”*

Por ser diretora, a Diretora diz ter um bom conhecimento sobre as políticas que têm orientado o processo de inclusão educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o programa assumido pela atual Administração Pública, mas indica que há uma lacuna entre a teoria (que no seu entender há coerência e propostas boas) e a prática exercida pelos agentes educacionais. Para ela, esse é o maior de-safio de quem se propõe a trabalhar inclusivamente: vencer este longo caminho entre o que é esperado (leis) e o que é possível de ser realizado (prática).

A perspectiva da Professora 1 assemelha-se à da Diretora no que diz respeito à imposição legal. Para ela, a inclusão é lei e tem que ser cumprida. No entanto, seu discurso muda no sentido de explicitar que essa imposição veio de cima para baixo, que nunca nada nem ninguém chegou a questionar os professores se eles tinham interesse ou condições de trabalhar com crianças consideradas diferentes. Para ele esta *“imposição goela abaixo”* é muito sofrida, pois os professores não sabem o que fazer quando recebem alunos considerados de inclusão. *“A Lei está aí, cumpra-se.”*

“Eu vejo a inclusão como a determinação de pessoas que não estão na sala de aula e nunca estiveram, pessoas que não sabem o que é realmente estar dentro de uma sala de aula e que vêem o professor, a figura do professor (falo isso de carteirinha), porque, desde que... eu estou falando que desde que esta administração assumiu, que o professor é o grande incompetente dessa história toda.” (Professora 1)

A Professora 1 indica sentir que hoje é esperado que o professor tenha um discurso a favor das políticas de inclusão, porque se ele se posicionar contra isto, estará assumindo uma postura contra os direitos humanos e isto não fica bem para as pessoas. Então, para ela, os professores têm um discurso que não condiz com a prática.

“Eu mesma não sei o que fazer se chegar a receber um aluno com algum problema... É muito difícil... Eu vejo que o aluno, coitado, fica ali, num cantinho da sala, isolado. Ele está incluído, mas ao mesmo tempo não está. O professor tenta dar alguma coisinha para ele fazer, um desenho para pintar, um livro para ver... qualquer coisa, enquanto trabalha com o restante da classe.” (Professora 1)

Outro aspecto relevante presente nos relatos da Professora 1 refere-se ao tempo que o aluno com NEE tem que ficar no espaço escolar. A proposta do atual Governo Municipal é manter a criança meio período na sala de aula regular e a outra metade do dia na sala de recursos. Diante disto, ela questiona:

“qual o momento que este aluno tem para ser criança? Que tempo lhe sobra para brincar, correr, pular, assistir a televisão? Então, o governo quer que todos sejam tratados igualmente, mas reforça a diferença, porque enquanto um pode ter um tempo livre o outro tem que ficar o dia todo na escola.” (Professora 1)

A Professora 2, embora tenha sido a única a realizar um curso de especialização para lidar com crianças deficientes, diz que seu maior problema, e ao mesmo tempo, desafio, está relacionado à sua formação. Ela não se sente preparada para lidar com alunos considerados inclusivos e não defende a idéia de que a inclusão deva ocorrer em qualquer situação. Ela sabe que a lei existe e que ao professor cabe tentar cumpri-la, mas para isso, acredita que primeiramente o professor deveria ser preparado, sensibilizado, através de cursos, oficinas, vídeos. Diz que primeiro colocaram a inclusão dentro das salas de aula e depois foram falar para os professores do que se tratava. E, no seu entender, isso pode causar prejuízos tanto aos alunos quanto para os professores, como se observa:

“Eu fico preocupada, pois acho que só deveria incluir aqueles alunos que pudessem aprender alguma coisa e que o professor não precisasse o tempo todo ficar saindo da sua rotina para lidar com ele. A criança, coitada (a incluída), também pode se sentir mal, porque ela percebe que é diferente dos outros e os outros, às vezes têm prejuízos porque têm que ficar esperando esse aluno termi-

nar a sua tarefa... Em muitos casos, quem ajuda mesmo, são os próprios alunos. Eles são solidários.” (Professora 2)

Através desse relato da professora 2, percebe-se que possivelmente sua metodologia não seja diferenciada para o aluno com necessidade educacional especial. Não que a diferenciação em tudo e em todos os momentos seja significativa, pois o aluno pode continuar um processo de exclusão e discriminação no contexto da sala de aula, se assim o for. Mas, em alguns casos, faz-se necessário que as atividades das crianças com NEE sejam adaptadas de acordo com suas capacidades ou limitações. Esperar o mesmo ritmo de crianças diferentes pode não se caracterizar como uma postura inclusiva.

A cobrança das famílias é outro aspecto presente no discurso da Professora 2. Para ela, já é muito difícil lidar com a inclusão, com o aluno na sala de aula, com a dinâmica dos outros alunos e com as cobranças por parte da direção em termos de algum resultado significativo. Associado a tudo isto, há a cobrança de algumas famílias que não têm crianças com NEE e acham que seus filhos poderão sofrer algum tipo de prejuízo estudando com crianças diferentes.

Essa preocupação de Professora 2 talvez não seja tão evidente na rede pública de ensino, mas ganha grande força na rede privada, onde muitos pais pagam a escola visando à qualidade máxima do ensino e não aceitam que nada venha a atrapalhar a aprendizagem de seus filhos. Enquanto coordenadora pedagógica de uma escola particular, já fui cobrada por permitir que alguns alunos fossem incluídos naquele contexto escolar: *“se a criança tem problema, ela que estude numa escola especial. Eu tenho que me preocupar com meu filho e não com o filho do outro...”* (relato sobre a opinião de uma mãe).

A Pedagoga, preocupada com a aceitação e efetivação das políticas públicas de inclusão, acredita que não basta a escola ser inclusiva, é preciso

que toda a sociedade seja inclusiva, mas que para isto seja necessário começar o processo em uma micro esfera (escola), através de discussões, reflexões, debates, para depois conseguir alcançar uma macro esfera (sociedade). É possível que quando isso acontecer, as situações relatadas pela Professora 2, quanto à resistência de algumas famílias, comecem a ser amenizadas. Para ela, as determinações legais são coerentes, têm um bom conteúdo e uma boa proposta. Basta as pessoas se sensibilizarem quanto à sua importância.

“A LDB traz muitas coisas boas que são complementadas por outras propostas políticas. O que a gente, enquanto parte do Governo Participativo, junto à Secretaria de Educação tem feito é buscar trabalhar com os professores e sensibilizá-los sobre a grandiosidade e a importância de uma escola inclusiva... Na proposta de inclusão, todos têm direitos, não só o portador de necessidade especial, mas também o índio, a mulher, o afro-descendente, o jovem, o idoso, o que mora no campo...” (Pedagoga)

Possivelmente, em função de sua vivência, a Pedagoga consegue perceber a inclusão enquanto um movimento amplo que busca atender não só ao indivíduo com NEE, mas também às minorias excluídas e marginalizadas.

A Terapeuta Ocupacional diz que a inclusão social e, conseqüentemente a inclusão educacional, são assuntos recentes, marcados por um processo histórico que ainda está em construção. Não há nada definitivo no seu entender, o que existem são propostas e tentativas que podem ser avaliadas e revistas daqui a algum tempo. Não que o processo de inclusão seja um modismo que acabará com o tempo. No seu entender, ele pode ser reavaliado e re-adaptado, mas não extinto. Para ela, a inclusão é um movimento de ordem mundial que agrega vários fatores e várias frentes de trabalho, envolve a educação, a saúde, a política, o mercado de trabalho... não é uma opção, é uma tendência que precisará ser vivenciada.

O grande desafio apresentado pela Coordenadora, que demonstra bastante conhecimento sobre as determinações legais relacionadas à inclusão, é vencer a lacuna entre o que a Lei estabelece e o que as escolas têm possibilidade de fazer. Diz existir um descompasso entre a lei e a prática inclusiva e esse descompasso está marcado por fatores de diversas ordens: a concepção de escola, do que sejam *diferenças*, de práticas docentes... Esse descompasso deve :

“servir de injeção de ânimo para a gente poder correr e melhorar a qualidade do serviço prestado aos alunos. Eu sei que a inclusão é um assunto novo e tudo o que é novo assusta, mas é preciso tentar e a secretaria de educação tem feito o possível para auxiliar o professor.” (Coordenadora)

Coordenadora afirma sentir que os professores não estão preparados e receptivos para trabalharem de forma inclusiva. Reconhece que eles não foram formados numa proposta inclusiva e que poucos são os que tiveram oportunidade de conviver com casos de inclusão, mas que isso não pode servir de desculpa para não aceitar o movimento de inclusão educacional. Diz ainda sentir que os casos de inclusão passam diretamente pelo crivo do professor:

“sempre tem aquele professor que é mais jeitoso, mais dedicado. Ele não teve formação para lidar com esta criança, mas alguma coisa faz com que ele consiga. Outros são mais resistentes, as vezes até o problema é pequeno, mas o professor tem tanta aversão, que o aluno não consegue evoluir nada.” (Coordenadora)

Diante desse relato, convém questionar: o que faz com que alguns professores sejam mais *jeitosos* do que outros? Por que alguns professores conseguem êxitos no que diz respeito à inclusão e outros não? É possível que a resposta esteja nas teorias sobre formação docente, como as de Knowles & Cole (1994, 1996), que contemplam e reconhecem o valor e o significado dos aspectos pessoais, emocionais e sociais durante o processo de formação profissional.

A Coordenadora complementa dizendo:

“a inclusão é uma questão que envolve pessoas, então não pega bem você ser contra, porque ela é uma questão humana... Assim muitos princípios humanos, pessoais. Ela é muito bonita, só que também... na parte prática você chega à conclusão de que o professor não está preparado... ele gosta da idéia, ele aprova, mas o melhor lugar para o aluno com NEE é na sala do vizinho.” (Coordenadora)

6.3.2. Percepções sobre as questões de gênero, etnia e religião.

De forma geral as participantes não consideram esses temas como pertencentes às propostas da educação inclusiva. Ainda estão presas à concepção de que o processo de inclusão está voltado apenas aos portadores de alguma necessidade especial (preferencialmente visível). Dizem que esses alunos já têm promovido tanto trabalho, tanta desestruturação, que se torna quase que impossível ter que pensar em algo mais.

Tem ocorrido a postura do silêncio: os agentes educacionais não tocam nesses assuntos até que apareça algum motivo – brigas, datas comemorativas, textos.

Das participantes, a única que apresentou um olhar mais atento à essas questões foi a Pedagoga, reconhecendo que, por ser afro-descendente, seu olhar é mais sensível a estas questões. Ela diz que:

“hoje a questão étnica no Brasil está tendo que ser trabalhada por uma determinação legal. Mais uma vez os professores se vêm obrigados a cumprir aquilo que desconhecem e, às vezes com que nem concordam. Eu tenho medo, porque dependendo da forma como o assunto for trabalhado pode-se reforçar o preconceito e a discriminação.” (Pedagoga)

A Coordenadora e a Terapeuta Ocupacional conseguem diferenciar *Educação Especial*, a qual tem como objetivo principal a pessoa com NEE, que passou a ter o direito de estudar na rede regular de ensino, da *educação inclusiva*, que tem como sujeitos os portadores de NEE, assim como as minorias discriminadas em função de gênero, religião, idade, classe social e etnia. Para elas, algumas práticas docentes reforçam um padrão cultural

estabelecido, dificultando o trabalho com a diversidade e com a inclusão. Neste aspecto, destaca-se a postura da Professora 2, que diz saber que sua sala de aula tem pessoas de diversas religiões e hábitos, mas que mesmo assim entrega desenhos sobre a páscoa e sobre o carnaval para as crianças pintarem.

No momento das observações na sala da Professora 2, este aspecto ficou em evidência: ela costuma fazer uma oração antes de começar as aulas e mantém atitudes vinculadas às suas crenças e hábitos. Em conversa informal sobre datas comemorativas e a aplicação de desenhos mimeografados para serem pintados, me disse: *“Eu não tenho culpa se o pai da menina quer que ela seja crente, eu não posso prejudicar o restante da sala”*. Convém a pergunta: será que o restante da sala estaria perdendo se tivesse a oportunidade de fazer um desenho livre?

Ainda sobre a postura da Professora 2, ela diz não perceber problemas em sua sala de aula, que todos brincam e participam de tudo. Mas ela própria reforça alguns preconceitos através de seus comentários, como, por exemplo: quando foi me mostrar um aluno que costumava ter dificuldade em trazer a lição de casa feita, disse: *“está vendo? É aquele negrinho.”* Ou em outra ocasião em que as crianças brincavam no pátio da escola e um grupinho de meninas resolveu dançar uma música do grupo Rouge e chamou um menino para fazer parte e ele aceitou. Quando a dança começou ela me disse: *“veja se tem cabimento esse menino dançando no meio das meninas... Não era para ele estar brincando de correr, pular ou com algum carrinho?”* Nessas passagens, algumas questões surgem à mente: quem é essa criança que perde o nome e a identidade e passa a ser reconhecida pelo título *“aquele negrinho”*? Desde quando meninos não podem dançar? Por que meninos têm que brincar com carrinhos ou com atitudes agitadas? Que valores estão, veladamente, sendo passados para esses alunos?

De forma geral, as participantes se prendem ao discurso de que a escola é para todos, independente do que ou como sejam, mas começam a abrir exceções quando sinalizam que:

“o aluno tem que ter um mínimo de capacidade de aprendizagem para ser incluído.” (Professora 2)

“É preciso que o aluno não coloque em risco a sua segurança nem a dos outros.” (Professora 1)

“A escola regular ainda não está preparada para receber uma criança como meu filho.” (Diretora)

“A escola tem que acrescentar algo para a criança. Se ela não tiver essa capacidade, a criança não estará incluída.” (Coordenadora)

Parece existir um discurso a favor da inclusão, até para não ser contrário às determinações legais ou contra os direitos humanos, mas uma postura de medo, insegurança e resistência. *“A inclusão é boa quando não é na minha sala.”* (Professora 1 reproduzindo o que suas colegas de trabalho falam).

6.3.3. Curso de capacitação para a inclusão oferecido pela Secretaria de Educação.

O curso de capacitação oferecido pela Secretaria Municipal de Educação em 2001 tinha por objetivo colocar os professores em contato com as políticas e as teorias que contemplam a inclusão escolar. O curso foi entendido pela equipe administrativa como o início de uma proposta de educação inclusiva, mas se manteve no caráter informativo.

Quando questionada sobre o curso, a Professora 2 diz não ter participado, mas ouviu comentários de que não foi tão bom quanto deveria. Que o curso foi apenas informativo, se limitando a expor características de algumas deficiências, mas que não socializou situações vividas no cotidiano, não explicou como lidar, como incluir os alunos considerados diferentes. Disse que os professores comentam que gostariam de receber uma ajuda efetiva, que

alguém lhe dissesse como alfabetizar a criança cega, como acalmar o aluno agressivo, estimular o apático, brincar com o que não enxerga...

A maneira como a Professora 2 faz os seus relatos dá a impressão de que ela assume uma postura bastante alheia à inclusão, parecendo ser este um fato que ocorre fora do seu âmbito de atuação.

A Diretora não participou do curso, mas procurou ouvir os professores de sua escola, que participaram. Acredita que o curso não tenha promovido a aquisição de conhecimentos significativos, só de algumas informações. Este ponto de vista é reforçado quando a Professora 1 (que fez o curso) diz:

“este foi um curso de capacitação que não capacitou nada. Não que a gente queira sair especialista em todas as deficiências, nem é este o objetivo. Mas o curso deveria ter sido mais prático, mais pé no chão. Acho até que algumas pessoas que já trabalharam com alunos de inclusão deveriam ter ido falar de suas experiências.”(Professora 1)

O parecer da equipe que trabalha junto à Secretaria Municipal de Educação é diferente, uma vez que entende o curso como introdutório, porém bem elaborado.

“O curso ofereceu informação mais do que suficiente para que o professor interessado soubesse onde buscar coisas novas e seguir seu caminho. O professor tem que querer, porque não dá para a gente fazer tudo por ele.”
(Coordenadora)

Considerando esses relatos, é possível perceber um movimento indicando conflitos na relação professor / setor administrativo, reforça-se a colocação que a Professora 1 fez de que, desde que este governo assumiu, o professor é tido como o grande incompetente, assim como percebe-se que mais uma vez a responsabilidade maior por *executar* as políticas inclusivas cabe ao professor. *“O professor é aquele que tem que pôr a mão na massa e se o pão não cresce, ele é que não sabe trabalhar”* (Professora 1)

Segundo informações da Coordenadora, a Secretaria Municipal de Educação ofereceu mais dois cursos de capacitação: um para educadores de

creches identificarem possíveis problemas nos bebês e outro voltado para o ensino do método braile. No entanto, esses cursos ocorrem de maneira pontual, não garantindo a participação efetiva de todos os profissionais da rede.

6.3.4. Reflexões sobre o próprio trabalho no contexto da inclusão escolar.

As respostas obtidas através desta categoria de análise foram as mais evasivas. As participantes demonstraram receio e insegurança em fazer uma avaliação sobre o próprio trabalho em relação à inclusão. É possível que este fato tenha ocorrido em função de todas as dúvidas e incertezas que ainda permeiam a inclusão educacional: um assunto relativamente novo, com poucas experiências relatadas, sem fórmulas mágicas, com muitos desafios. No entanto, de forma geral, as participantes fazem uma avaliação positiva da postura que têm assumido diante da situação.

A Diretora acredita que ainda está aprendendo e que tem muito a ser aprendido. Diz que a escola do futuro tem uma proposta que poderá auxiliar os alunos *no futuro*, quando estiver mais equipada e preparada para receber o aluno portador de necessidade especial. A Professora 1 e a Professora 2 também acreditam que neste momento a escola do futuro não tem nada que possa ter contribuído com a prática delas, principalmente no que se refere à inclusão, mas pontuam que, se a proposta for efetivada, no futuro este será um espaço favorecido.

“A Escola do futuro tem sala de computadores, que ainda não funciona, mas funcionará e aí será possível instalar softwares adequados para crianças com deficiências, a biblioteca também poderá ser um espaço de ensino e aprendizagem... Só que daí o professor terá que ser preparado para saber usar estes recursos.” (Professora 1)

A Professora 1 diz sentir muita angústia quando pensa no seu trabalho em relação à inclusão e tem medo de não conseguir fazer tudo o que seja possível e necessário para incluir os alunos.

A Professora 2 diz não ter casos de inclusão em sua sala e por isso não se sente preocupada com a questão neste momento. Mesmo quando teve um aluno com deficiência visual, disse não ter sentido dificuldade, pois o próprio grupo de alunos ajudava a criança nos momentos necessários.

“Eu tive um aluno que era assim... cego. Mas ele era superindependente. Não dava trabalho e, quando tinha alguma coisa mais específica, as próprias crianças faziam por ele: levavam ao banheiro, na hora do lanche...e na sala ele aprendia as coisas. Mas ele ficou pouco tempo e logo mudou de cidade.”(Professora 2).

A Pedagoga vê seu trabalho de forma bastante positiva e reconhece que suas vivências pessoais determinaram e continuam determinando sua prática e suas decisões. Acredita que ainda há um longo caminho a ser percorrido, mas que cada passo é uma conquista.

“ Porque é assim, trabalho de formiguinha... quando você trata dessas questões, da educação inclusiva, da escola inclusiva, as pessoas ainda se resguardam muito porque você vai tocar em questões de preconceito, de discriminação e... a pessoa vai se sentir cheia de preconceito, cheia de discriminação, então para você atingir a sociedade como um todo, primeiro você tem que ir atingindo estas pessoas e isto leva muito tempo.” (Pedagoga)

A Terapeuta Ocupacional também faz uma análise positiva de sua atuação, reforçando que a inclusão é um processo e que ainda há muito a ser feito e a ser descoberto. Manifesta sua preocupação em dar continuidade ao seu trabalho, mesmo com a mudança do governo. Para ela, este é um desafio muito grande, pois é lamentável que a cada novo governo seja implantado um novo projeto de trabalho que desconsidera o que foi feito na gestão anterior. Salienta-se que essa preocupação da Terapeuta Ocupacional é a mesma de muitos educadores, pois para que a inclusão consiga ganhar força e começar a se estruturar de maneira mais coordenada e efetiva, é necessário que os projetos de sucesso tenham continuidade e os que apresentaram falhas ou limitações sejam corrigidos.

Para a Coordenadora, esta questão da continuidade da estruturação de uma política efetiva é um desafio e um passo muito importante a ser dado rumo à inclusão. Diz que para isto será necessário uma sensibilização maior das pessoas envolvidas, como se observa:

‘Eu vejo que meu trabalho está dentro das minhas possibilidades, mas poderia ser melhor se existisse uma conscientização social a respeito da... uma sensibilização em relação à diversidade... ser falado mais da educação como um direito e não como uma coisa que está sendo dada.[...] Nós estamos dentro da área da educação, então temos que conscientizar quem está na educação, ou mesmo na área de saúde, no mercado de trabalho, no SENAI, na FIESP, CIESP... acho que o pessoal já está começando a falar, achando, discutindo, começando a adaptar curso para estar oferecendo. Isto é só um começo, mas pode melhorar.’(Coordenadora)

A Coordenadora sinaliza ainda que a Secretaria de Educação tem se esforçado em dar condições para que os professores exerçam um bom trabalho diante da inclusão, assim como em promover situações que contribuam para com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas reconhece que esse não é um trabalho fácil e que as limitações e dificuldades têm sido muitas. Diante de todos esses aspectos, considera que seu trabalho tenha sido positivo e que ainda pode melhorar muito mais.

6.3.5. Aspectos referentes à trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

Com referência a esta categoria, todas as participantes têm formação superior, sendo duas terapeutas ocupacionais (uma delas com mestrado em Educação Especial) e quatro pedagogas (uma com mestrado na área de Educação).

As duas terapeutas ocupacionais ocupam cargos junto à Secretaria Municipal de Educação, sendo uma delas denominada *Coordenadora* a responsável pela área de Educação especial do município, atuando

diretamente com a discussão e implementação das políticas públicas de inclusão escolar, com os profissionais das salas de recursos e com atendimento dos diretores para fornecer orientações quando necessário. A outra, denominada por *Terapeuta Ocupacional* presta um trabalho junto à Secretaria, oferecendo atendimento às crianças consideradas em situação de risco³⁷.

Através da análise da trajetória acadêmica, profissional e pessoal, é possível inferir que algumas dificuldades apontadas em relação à inclusão estão ligadas à ausência desse assunto e, até dessa vivência, durante o processo de formação inicial ou continuada de algumas das participantes, como se observa no relato de Professora 2:

“Durante minha formação, eu nunca tive nenhuma disciplina que falasse sobre inclusão. Nem enquanto aluna, eu nunca estudei com ninguém com algum problema... Eu fiz um curso para lidar com o deficiente, mas era ele na APAE e as outras crianças na escola regular. Então, é difícil pra gente... Como nós vamos trabalhar com o que nós não conhecemos?”

Este aspecto relacionado ao processo de formação evidencia-se quando a Terapeuta Ocupacional e a Coordenadora afirmam sentirem-se mais confortáveis e seguras em relação aos aspectos da inclusão, pois estudaram esse assunto durante o curso de formação inicial ou em situações de formação continuada.

“Eu faço o que eu gosto, porque a minha graduação, na Federal, já havia me proporcionado contato com essas crianças em situação de risco. Eu acho que a minha formação foi muito boa nesse sentido.” (Terapeuta Ocupacional)

“A minha formação inicial teve aquele enfoque médico, da saúde, ou seja, o indivíduo portador de alguma deficiência tinha que ser atendido na escola especial. Mas, na pós-graduação, eu já fui percebendo que este indivíduo tinha condição de frequentar uma escola regular... A

³⁷ Para a Terapeuta Ocupacional, crianças em situação de risco configuram-se em casos de inclusão educacional e social, pois trazem vivências de maus tratos, marginalização, abandono, violência, abuso sexual...

formação que eu tive me ajuda a entender melhor este assunto. (Coordenadora)

O fato de essas profissionais não terem assumido o compromisso efetivo da sala de aula, vivenciando situações concretas sobre a inclusão dentro do contexto escolar, pode permitir um olhar diferente do que o professor tem. É possível que a Coordenadora e a Terapeuta Ocupacional tenham uma visão do que seria o *ideal*, enquanto que quem já esteve em sala de aula, viveu o *real*.

No caso da Pedagoga, são os fatores de ordem pessoal que marcam fortemente sua trajetória profissional e sua atuação diante das questões relacionadas à inclusão, uma vez que ela pontua: *“sou afro-descendente e vivi concretamente o preconceito e a discriminação. Portanto, voltei meus estudos e minha atuação prática para esta área. Se falamos em inclusão, é porque alguém ou algo está excluído!”*

De acordo com esses relatos acima, reforça-se a idéia defendida por estudiosos como Nóvoa (1995), Knowles e Cole (1994), Pérez Gómez (1995) e outros de que o processo de formação profissional está enraizado em aspectos de ordem pessoal e que experiências vividas, em vários contextos, pelos diferentes agentes educacionais, poderão influenciar sua atuação prática. Sendo assim, o profissional que nunca teve contato com assuntos ou situações relacionadas à inclusão poderá demonstrar maior dificuldade ou resistência em enfrentá-la.

Ainda considerando a formação inicial, a Professora 2 explicita que considerou seu curso muito teórico, distante da realidade. *“Eu acho que foi muito teórico... eu tinha a minha prática, porque eu já trabalhava, mas o curso em si foi muito teórico, distante do que eu vivia.”*

Essa discussão é mantida ainda nos dias atuais: como garantir um curso de qualidade, que contemple a teoria e proporcione a prática? Este é

um desafio dos cursos de formação inicial e que agora precisam incluir a teoria e a vivência relacionada à inclusão.

Outro dado significativo possível de ser observado nesta categoria, refere-se às colocações da Diretora, responsável por uma escola de educação básica do município. Ela diz que é importante que o profissional siga todas as fases de sua carreira, que não pule nenhuma, pois assim seu olhar e sua atuação ocorrerão de maneira mais rica e reflexiva. Acredita que o profissional tenha que viver um tempo em sala de aula (como aluno), outro como professor, para depois poder assumir um cargo de coordenação e futuramente de direção. Indica ainda que a passagem por essas fases implica dois movimentos: um que envolve o tempo (quanto mais tempo de experiência em cada uma delas, melhor) e outro que envolve a hierarquia (mudança de função). Esses aspectos levantados pela Diretora, de certa forma, relacionam-se aos estudos de Huberman (1989), que falam sobre as fases do desenvolvimento profissional do professor. Huberman fala de um processo de amadurecimento ocorrido, ao longo do tempo, dentro de uma mesma função (ingresso na carreira, fase de estabilização, de diversificação, distanciamento e desinvestimento). A Diretora fala de um amadurecimento ocorrido com o tempo (como as fases de Huberman), em funções diferentes, onde uma servirá de base para a outra.

“Eu tive a experiência de aluna, depois assumi a função de professora. Conheci o papel do coordenador e agora, mais madura, trabalho como diretora. Eu segui as etapas, as fases certinhas... Acho que eu não pulei nenhuma.”
(Diretora)

Um último ponto que mereceu destaque na análise da trajetória acadêmica, profissional e pessoal, refere-se as colocações de Professora 1 que, embora tenha dito que sempre quis ser professora, indica que só foi procurar exercer o cargo quando seu negócio próprio não deu certo e ela se viu desempregada.

“Eu fiz magistério, mas não quis trabalhar nesta área, porque eu já tinha outro emprego melhor. Quando eu fui dispensada, resolvi abrir meu próprio negócio, mas não deu certo. Eu pensei: meu Deus e agora? Minha sorte foi que teve concurso da prefeitura e eu resolvi prestar... dei sorte, passei, assumi o cargo e, junto com tudo isto, resolvi fazer faculdade, pois achei que só o magistério não seria o suficiente.” (Professora 1).

As colocações da Professora 1 não se diferenciam das de muitas professoras que assumem ter escolhido a profissão para não ficarem desempregadas ou para conseguirem conciliar as funções domésticas com uma profissão de meio período. Nestes casos, pode ocorrer um certo desinteresse e distanciamento das responsabilidades exigidas pela prática docente, mesmo no início de carreira. No entanto, durante as observações, verificou-se que se a escolha da Professora 1 não foi planejada, refletida, não foi por livre e espontânea vontade, mas sua atuação parece não ter sido comprometida em função disso. A Professora 1 mostrou-se preocupada em procurar novas informações para trabalhar com seus alunos e proporcionar-lhes uma aprendizagem de qualidade, dentro de suas potencialidades e limitações.

Durante as observações foi possível verificar que ela procura trabalhar com a formação de pequenos grupos, de maneira que um aluno possa auxiliar o outro, evitando colocar em evidência os que têm maiores dificuldades e, ao mesmo tempo, estimulando os que apresentam certas facilidades no processo de ensino-aprendizagem.

6.3.6. Semelhanças e diferenças percebidas entre o momento de formação inicial e atuação prática atual.

As participantes, de um modo geral, percebem que o olhar e a atuação delas se modificaram desde o tempo em que eram alunas até este momento.

A Professora 1 percebe as modificações em relação à postura do aluno, que, segundo sua percepção, antes era mais obediente, respeitoso, disciplinado. Indica que, em função dessa conduta do aluno, o professor era mais respeitado e valorizado. É possível que a Professora 1 tenha essa postura saudosista porque ainda é uma professora em início de carreira, com muitas dúvidas e inseguranças. Diz se lembrar do momento em que estudava e de como respeitava seus professores, fato que não ocorre mais hoje em dia.

“...os alunos de hoje não têm aquele respeito, aquela dedicação pelos estudos... o professor era mais autoritário. Ele era a autoridade na sala de aula e a gente respeitava isso. [...] Até a questão da responsabilidade por estudar, hoje eles têm muito menos, porque com essa questão de progressão continuada, eles acham que podem ficar tranquilos, que eles não precisam fazer nada porque eles vão passar de ano.” (Professora 1)

A Professora 1 estende sua análise aos alunos que cursam uma faculdade, indicando saber que muitos deles se preocupam apenas com o diploma, que pouco se interessam pelo conteúdo das matérias ou pelos desafios da profissão.

“Eu lembro que na faculdade... tinha aluna que pedia para alguém responder a chamada, não lia os textos, não participava das discussões... enfim estava ali só pelo diploma. E o pior, hoje está dando aula e mantendo a mesma postura de alienação.”

Vários estudos têm apontado para a necessidade de se melhorar a qualidade dos cursos de formação inicial para tentar superar lacunas que

ficam entre esse momento e a atuação efetiva. As colocações da Professora 1 trazem um pouco a mais para esta reflexão: é preciso que os cursos tenham uma qualidade garantida, mas que os alunos também assumam uma postura de maior comprometimento diante do mesmo. Talvez essa postura de alienação (sinalizada pela Professora 1) seja fruto de um processo social, onde as relações se estabelecem de maneira fugaz, as informações transmitidas por jornais, revistas e livros são substituídas e até invalidadas diariamente, uma sociedade de ritmo acelerado, onde tudo tem que ser muito rápido e com pouco envolvimento. Um mecanismo que pode valorizar mais o produto (diploma) do que o processo (participação nas aulas, leituras, discussões, reflexões)

A Professora 2, que já possui um tempo de experiência maior do que o da Professora 1, diz que percebe muitas diferenças durante seu percurso de formação, mas que a principal delas relaciona-se ao contexto teórico que tem embasado as práticas educativas. Para ela, os estudos de Piaget e o construtivismo foram teorias que tiveram que ser estudadas durante a graduação (realizada muitos anos atrás) e hoje são práticas que precisam ser efetivadas no contexto escolar. Ela diz existir um descompasso muito grande entre o que a teoria propõe e o que a prática permite efetivar e que, para assumir uma postura construtivista, a pessoa precisa ter muito conhecimento, porque caso contrário não faz bem feito nem o novo (construtivismo) nem o velho (tradicional).

“ hoje o professor é construtivista ou é visto como aquele tradicional que não evoluiu nada. Mas, quem tenta ser construtivista, tem que saber ser, tem que ter sistematização, porque se não se perde e deixa tudo solto...” (Professora 2)

Essas preocupações da Professora 2 demonstram o quão longo e complexo é o caminho entre o que é considerado como ideal, geralmente

traduzido em forma de teorias ou políticas, e o que é possível ser efetivado no contexto prático.

Neste aspecto, as políticas públicas de inclusão escolar configuram-se como algo novo no contexto da educação brasileira, portanto parece certo entender que levarão um certo tempo para serem concretizadas com qualidade.

A Pedagoga diz que seu olhar mudou muito, pois enquanto aluna ela vivenciava situações de discriminação. Já enquanto pesquisadora, passou a ter um olhar teórico sobre os mecanismos que geram e reforçam a discriminação e a exclusão. Mas foi quando entrou na prática, exercendo a função de professora pré-escolar, que conseguiu unir suas vivências pessoais com seus estudos. Diz ter sentido medo e insegurança neste momento e reconhece a dificuldade desse processo de transformar conceitos teóricos em práticas efetivas, mas acredita ter tido êxito.

Os casos de discriminação que a Pedagoga viveu quando criança e adolescente, continuam presentes do contexto escolar, segundo seu relato:

“Me dói ver as crianças se xingando, um chamando o outro de bola preta, de macaco. Isso ainda é muito forte e, se não for trabalhado com as crianças, elas nem perceberão que estão reforçando o preconceito e a discriminação.” (Pedagoga)

A Terapeuta Ocupacional diz ter um amadurecimento no olhar e na conduta que não tinha antes, mas indica que as políticas públicas voltadas para a inclusão também precisam amadurecer e de fato se concretizarem. Diz que, se as pessoas tivessem tido oportunidade de terem estudado com crianças com alguma necessidade especial, hoje elas teriam uma atitude mais madura diante da questão. *“... as pessoas não estão preparadas para lidarem com o diferente. Isso é um processo e exige amadurecimento.”*

Outro aspecto presente na fala da Pedagoga refere-se ao fato de que as próprias instituições educacionais (escolas) reforçam um processo de

exclusão, mesmo que involuntariamente. Isto pode ser observado quando se analisa o perfil dos alunos que freqüentam escolas públicas centrais e periféricas. Diz que hoje consegue ver e identificar fatos que antes ignorava, como se observa:

“Por exemplo, hoje eu percebo: quantos alunos afro-descendentes estudam em escolas particulares? Poucos! Quantas crianças com pais desempregados ou presos estudam em escolas públicas da periferia? Muitas! Será que as crianças destas escolas estão aprendendo a conviver com as diferenças? Quais diferenças existem entre elas?”

Das participantes, a Coordenadora é quem sinaliza mais explicitamente ter percebido mudanças em seu processo de formação e atuação profissional. Diz que em sua formação inicial teve uma visão clínica do deficiente e agora, com os outros conhecimentos que adquiriu (formação continuada), procura trabalhar em uma proposta inclusiva. Indica que a inclusão exige essa mudança tanto na mentalidade, quanto nas atitudes e reconhece que a proposta política, assumida pela atual Administração Municipal da cidade, efetivou a escola inclusiva, que antes era apenas uma *proposta*.

Para a Diretora, sua percepção mudou muito, até porque ela já vivenciou funções distintas: aluna, professora, coordenadora e diretora. Diz que em cada função o olhar assume um novo enfoque, ou seja, enquanto aluna se preocupava em estudar e passar de ano para conseguir se formar; enquanto professora seu olhar estava voltado para o cotidiano da sala de aula; enquanto coordenadora procurava manter um vínculo com os professores e com a direção, servindo de elo entre ambas as partes; já enquanto diretora diz precisar assumir uma visão mais abrangente. Contudo, sinaliza que o objetivo final de todas essas pessoas tem que ser o aluno e a qualidade do ensino que lhe é oferecido.

“O olhar do professor, do diretor, do coordenador... é um olhar diferente. Não o olhar diferente

no objetivo, porque o objetivo é um só: a gente procura dar qualidade de ensino para o menino. Mas são as ações que são diferentes... O diretor procura ter um olhar mais amplo para poder ajudar o professor. Porque se o diretor tem o mesmo olhar que o professor, ali, restrito, daquele dia-a-dia, do cotidiano, ele vai ajudar muito pouco. O diretor tem que oferecer alguma coisa a mais para os professores. Então, é isso que eu procuro fazer.”
(Diretora)

6.3.7. Modelos de professores / educadores que influenciaram positiva ou negativamente a carreira das participantes.

Neste aspecto, foi verificado que todas as participantes sinalizaram ter modelos de professores, educadores ou amigos que lhes serviram de exemplos a serem seguidos ou negados. Essas informações reforçam, mais uma vez, que o processo de formação profissional vai além do curso de formação inicial e dos conteúdos que ali são ministrados. A questão dos modelos tem se mostrado como uma área interessante para novas investigações, uma vez que características pessoais, crenças, juízos, valores, simpatias ou aversões costumam influenciar os alunos e conseqüentemente o processo de ensino-aprendizagem.

A Terapeuta Ocupacional reforça esta linha de pensamento quando diz que teve muitos modelos que gostaria de seguir, na própria graduação. Diz que teve professoras muito competentes, atenciosas, calmas, *bonitas*, dedicadas e que procura seguir esses modelos. Sinaliza, ainda que segue hoje alguns princípios que adquiriu na graduação, como ter um olhar mais voltado para o outro.

“O que mais me marcou em alguns professores da graduação foi a maneira como eles eram... a maneira como essas pessoas olham os seres humanos, voltados para a questão da autonomia, do respeito ao que eles trazem... de possibilidades e potencialidades. Eu acho que são pessoas que fizeram um contraponto, não olhando para a questão da doença, dos problemas, mas para as

possibilidades, para a renovação... Foram pessoas competentes em relação às técnicas, dedicadas, atenciosas, comprometidas, calmas, serenas, bonitas, organizadas...”
(Terapeuta Ocupacional)

Os modelos positivos que a Terapeuta Ocupacional teve ao longo de seu processo de formação inicial, associados às características do seu curso de graduação (voltado para a área de saúde), podem ter lhe proporcionado um olhar favorecido sobre a inclusão educacional, ao menos no que diz respeito aos aspectos teóricos.

Um dado interessante nesta categoria é que a participante, Diretora, diz que ela própria se considera um modelo ideal a ser seguido. Diz ter sido uma boa professora e que, como diretora, procura dar o exemplo do que gostaria que seus professores fizessem.

“Eu procuro ser o exemplo. Eu quero que minha equipe faça o que eu faço. Então, eu procuro não gritar com o aluno, sempre conversar, ir atrás de informações, ter um bom relacionamento com todos... eu acredito que se eu for assim, minha equipe terá receio de ser diferente, então eu procuro ser o modelo.” (Diretora)

Este discurso assumido pela Diretora mostra-se um pouco estranho e preocupante, pois na prática cotidiana pode se consolidar como uma postura autoritária, que deve ser seguida, excluindo ou marginalizando tudo o que fugir do seu padrão estabelecido.

Para a Professora 1, mais uma vez verifica-se o apego aos modelos de professores que eram mais valorizados, que impunham respeito só com a presença: *“eu tenho tanta saudade de uma professora do primário. Eu gostaria de ser como ela: era a autoridade em sala, a gente respeitava... Não é o que tem hoje.”*

6.3.8. Identificar possíveis parcerias entre professores / diretores e Secretaria de Educação.

No que se refere às parcerias, os discursos foram contraditórios e preocupantes. Mesmo procurando manter a maior ética possível, não há como esta pesquisa não pontuar as divergências entre os relatos da direção e equipe da Secretaria de Educação e Cultura, com os relatos das professoras. Este parece ser um terreno minado, no qual fica difícil saber quem está com a razão. De forma geral a Secretaria de Educação diz fornecer auxílio efetivo e os professores dizem se sentir totalmente sozinhos e abandonados.

Para a Diretora, sua preocupação maior é com a questão da alfabetização. Diz que todas as crianças precisam ser alfabetizadas e que faz o que for necessário para auxiliar nesse processo: conversa com os professores, traz textos para discussão e busca ajuda externa. Diz que a sua escola possui uma sala de recursos para casos de fracasso escolar e que as crianças que até 10 anos não conseguiram ser alfabetizadas, nas salas regulares, passam a frequentar a sala de recurso no período inverso. A Diretora relata sentir-se à vontade para auxiliar seus professores, em função de sua vivência:

“ Eu tenho um pouquinho mais de facilidade, porque eu tenho um filho, ele já está com 15 anos. Então, há 15 anos eu estou estudando um pouco desta questão... estudando e vivendo. [...] Porque quanto mais os professores cobram de mim, eu acho melhor, porque significa que eles estão querendo ajudar o aluno, que eles estão se preocupando em alfabetizar aquela criança.” (Diretora)

No que se refere à participação da equipe da Secretaria de Educação, Diretora diz que a mesma oferece todo um respaldo para o professor e para o aluno: a) sala de recursos para deficiente visual, auditivo, mental e fracasso escolar, b) equipamentos como cadeiras de rodas, máquinas de braille, computadores e softwares adaptados, c) contato entre os professores das

salas de recurso e os professores das salas regulares; d) construção de rampas de acesso e modificações feitas em banheiros, salas de aula e refeitórios, e) visita regular de uma equipe de apoio para auxiliar os professores, f) transporte para levar o aluno da escola regular para a sala de recurso, g) encaminhamento do aluno ao psicólogo ou a outro profissional necessário.

“Existe uma série de alternativas para que o professor se sinta amparado, por exemplo: uma professora da sala regular tem um aluno deficiente visual, ela recebe visitas e orientações da professora da sala de recursos, que esse menino freqüenta no período oposto. Porque nenhuma criança dessas freqüenta só a sala regular. Ela freqüenta a sala regular num período e no outro ela freqüenta a sala de recurso específica para seu problema. Então, esta professora está mais habilitada para trabalhar com o problema daquela criança, porque é orientada para isso. Além disso, tem uma profissional da Secretaria de Educação e Cultura, que tem especialização em educação especial, que vem aqui na escola há cada nove dias. Ela passa orientações, faz avaliações... quando a gente não sabe o que o menino tem, a gente fala para ela e ela faz a avaliação... Eu sei que a Secretaria tem feito muita coisa, mas também sei que os professores ainda não consideram o suficiente” (Diretora)

A Professora 1 tem um discurso diferente do apresentado por Diretora. Diz não receber apoio algum e se sentir sozinha diante da inclusão. Afirma ainda, desconhecer a visita regular desses profissionais acima citados pela Diretora, uma vez que eles só vão até a escola quando chamados pela direção. *“o professor pede para a direção, que avalia o caso e, se julgar necessário, passa para a secretaria, que também avalia o caso, e, só se julgar necessário, aparece alguém na escola.”* Seu relato é confirmado pela Terapeuta Ocupacional, que diz existir um procedimento básico para que a equipe de apoio vá até as escolas:

“normalmente passa pelos diretores... pode até ser que chegue alguma coisa direta pelo professor. Mas, o procedimento é passar pelo diretor para ver se ele próprio não pode resolver o caso na escola. Se ele achar necessário, faz um relatório com o caso a gente analisa. Às vezes esse relatório é encaminhado, por nós, para o Conselho Tutelar, para o juiz da Vara da Infância ou para outros recursos públicos.” (Terapeuta Ocupacional)

O distanciamento nesta parceria se torna mais evidente quando Professora 1 se refere ao apoio oferecido pela direção da escola, pontuando que:

“ela (diretora), entre aspas, deixa a gente à vontade com o que você faz dentro da sua sala de aula. Mas um respaldo... um apoio... fora, a gente não tem. Às vezes até as tomadas de decisões coletivas são um-dadas... o que a gente decide no grupo, se não for do contento dela, não é feito... “a não deu por causa disto, daquilo” Arruma-se mil desculpas e faz do jeito dela. Ou o que duas ou três querem acaba valendo mais do que o que a maioria quer. Porque você sabe que sempre existe aquele grupinho que é mais do diretor e o outro grupo que é a oposição ao diretor... Fica complicado, como vamos ter um ambiente de trabalho saudável? Como vamos trabalhar as diferenças do aluno se não trabalhamos nem as nossas?”
(Professora 1)

A Professora 2, mantendo sua postura de distanciamento em relação aos assuntos voltados para a inclusão, diz não ter muito conhecimento sobre auxílio ou parcerias. *“... parece que tem alguma coisa quando eles (outros professores) têm algum problema, mas eu não sei o que é.”* A Professora 2 fala de tal forma que realmente parece que ela está alheia (ou isenta) à responsabilidade de atuar de maneira inclusiva. Em seu relato, fica uma impressão: quanto menos eu souber, menos me comprometo.

A Pedagoga procura auxiliar a equipe de diretores através do estudo e análise de textos que posteriormente deverão ser trabalhados com os professores. Diz participar de uma reunião semanal com todos os diretores, na qual procura falar sobre a diversidade cultural. No entanto, sempre que a Diretora se reportou a esse trabalho relacionado à diversidade cultural e, em específico a questão dos afro-descendentes, pontuou que isto é uma exigência legal, que trabalha os textos porque é exigido por lei. Esse descompasso é verificado nos relatos abaixo:

“Eu procuro trabalhar com a discussão de textos, sensibilizando os diretores sobre a importância de se evitar o preconceito e a discriminação” (Pedagoga)

“A gente até dá os textos que a secretaria oferece para a discussão, porque agora é lei, mas os professores nem sempre se interessam muito. O assunto só ganha mais força quando é uma época especial, como o dia da abolição da escravatura.” (Diretora)

Para a Coordenadora, essa parceria está se solidificando e ganhando força desde o início do atual governo municipal. A preocupação central, segundo a sua ótica, é a adaptação do currículo. Para ela, assim que os professores se conscientizarem dessa mudança curricular, muitos problemas relacionados à inclusão serão amenizados.

“Assim que o professor entender que nós também temos dificuldades de toda ordem e que estamos tentando... assim que eles assumirem a inclusão como um fato que está aí, posto e que exige mudança de mentalidade, de atitude, de procedimentos, de técnicas de trabalho e de tudo mais... que por mais que a Secretaria ofereça é ele quem acaba lidando diretamente com o aluno, assim que ele entender tudo isto, certamente esta parceria se tornará mais efetiva e menos conflituosa. (Coordenadora)

Os argumentos apresentados pela Coordenadora são extremamente coerentes, mas salienta-se, contudo, que este é um desafio que não será vencido de uma hora para outra, que essas trocas e até essas divergências vão constituindo o processo de educação inclusiva e lhe dando uma face e um corpo. É possível que a partir dessa movimentação, desse ir e vir, dessas discussões e parcerias a inclusão possa se tornar mais concreta e real aos olhos dos vários agentes educacionais, respeitando seus limites e suas possibilidades.

6.3.9. Críticas, comentários e sugestões sobre a inclusão escolar.

Como sugestão, todas as participantes pontuaram a necessidade de melhor formação e capacitação dos professores. Não há divergência quanto a este aspecto, mas a Diretora sinaliza que primeiramente os profissionais

têm que estar dispostos a aceitarem e trabalharem de maneira uníssona a inclusão, caso contrário, nenhum curso de capacitação resolverá a situação.

A Professora 1 sugere que estagiários possam auxiliar o professor com as crianças com NEE.

“do mesmo jeito que tem estagiário para aprender a dar aula, poderia ter estagiário para ajudar a resolver estes problemas. Pensa bem, às vezes o aluno fica quatro, cinco anos na faculdade ouvindo um monte de informação que às vezes nem serve para nada. Pega esse aluno e coloca na sala de aula, vivendo a realidade que a gente vive... eu acho que o aluno sairia melhor formado e o professor teria um auxílio para lidar com essas situações tão difíceis.” (Professora 1)

A Professora 2 sugere que o professor seja mais apoiado, mais orientado, porque *“colocar o aluno lá na sala e falar para o professor: ‘se vira’ é muito fácil. Mas e o professor, como fica numa dessa?”* Ela acredita que uma parceria efetiva entre professores, direção e Secretaria Municipal de Educação, na qual todos tivessem direito à fala e à troca de idéias, posse melhorar em muito o trabalho com a inclusão. Ela complementa seu relato indicando que o professor precisa ter um conhecimento maior sobre o que seja deficiência, o que seja inclusão e qual seu papel diante desses casos. Ela fala:

“Às vezes você recebe o aluno e te falam que ele é deficiente e você se pergunta: o que eu vou fazer agora? O que eu tenho que trabalhar com essa criança? O que ela é capaz de aprender? Qual o objetivo dessa criança estar aqui? E o professor recebe porque está na Lei, ele não pode recusar, dá até pena porque... a gente está ali para trabalhar, para alfabetizar e ensinar aquela criança normal. Então, nossa principal responsabilidade é ensinar a ler e escrever as crianças de uma escola fundamental regular. Isso é uma escola fundamental... que lida com crianças normais. As outras, até onde eu tenho que ensinar, até onde eu vou trabalhar? Isso precisa ser definido, porque nós não fomos formados para trabalhar com a inclusão. (Professora 2)

A Coordenadora, a Terapeuta Ocupacional e a Pedagoga reconhecem que a educação inclusiva deva trabalhar tanto com os indivíduos com NEE, quanto com as minorias excluídas e marginalizadas, mas acreditam que, embora o objetivo seja o mesmo, o procedimento possa ser diferente. Para os portadores de NEE é necessário todo um preparo em termos de teorias, reconhecimento de leis, utilização de técnicas e materiais e para as chamadas minorias o professor deveria assumir uma postura mais crítica, política e reflexiva.

A Pedagoga lamenta que em muitos casos a marginalização ocorra através de brincadeiras tanto das crianças como dos professores. Diz que quando as crianças se ofendem com palavras do tipo *bola preta*, *quatro olhos*, *baleia* ou quando os próprios professores falam *serviço de preto*, *pé vermelho* (referindo-se a quem veio do campo), *retardado* estão reforçando uma postura de discriminação e preconceito.

Há ainda como sugestão a necessidade da inclusão ser trabalhada através de uma rede envolvendo a área de saúde, educação, mercado de trabalho, economia, esporte e outras. Quando isso chegar a se concretizar, acredita-se que a inclusão também esteja ocorrendo no âmbito social, além do educacional.

O maior desafio apontado por todas as participantes é conseguir vencer a lacuna entre o que a lei determina e o que a prática possibilita. Seria transformar as determinações da Lei de Diretrizes e Bases, do Estatuto da Criança e do Adolescente, das Diretrizes Curriculares para a Educação Especial em prática pedagógica: este é o maior desafio.

Considerando os dados que foram coletados e apresentados, assim como o quadro teórico que serviu de base para esta pesquisa, esboçado na parte inicial do trabalho, o próximo capítulo discorrerá sobre algumas considerações finais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos; na busca permanente de alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito.”

Madalena Freire

O tema *inclusão* tem sido amplamente discutido nos dias atuais. Vários segmentos sociais têm se dedicado a apresentar questões relacionadas à inclusão e a debater/refletir sobre seus efeitos práticos no cotidiano. Basta observar o empenho de algumas telenovelas que têm tornado públicas situações de pessoas cadeirantes, deficientes visuais, deficientes físicos, homossexuais, além de terem ampliado o quadro disponibilizado para personagens afro-descendentes, idosos e crianças, numa tentativa de sensibilizarem o público em geral sobre as questões relacionadas à inclusão. É certo que esses programas ainda adotam uma visão mágica e heróica do portador de necessidade especial, fato que precisa ser substituído por uma postura mais real, crítica e verdadeira (uma vez que não é incomum que no final da novela o cego comece a enxergar, o cadeirante comece a andar e outras situações semelhantes).

Além das novelas, tem ocorrido também um empenho maior em lidar com casos de inclusão nos setores esportivos, empresariais e comerciais. É certo que essa movimentação se deu em função de políticas públicas que têm colocado em evidência a necessidade de a sociedade assumir uma postura inclusiva, dando oportunidade para *todos* e respeitando as diferenças.

Mesmo existindo toda essa movimentação em prol de uma sociedade inclusiva, o que se verifica em um contexto prático é medo, resistência, desconhecimento e preconceito. Talvez seja necessário um tempo maior para que as pessoas consigam se apropriar dos princípios propostos pelas políticas públicas de inclusão e comecem a assumir uma postura mais

aberta diante dessas situações. Mas, mesmo que leve um tempo significativo, é necessário que as propostas já implementadas tenham continuidade e que cada vez mais a inclusão seja discutida, apresentada e vivenciada.

Ao confrontar os resultados obtidos nesta investigação com a literatura relacionada ao tema, foi possível fazer algumas inferências, sendo elas:

- os agentes educacionais investigados demonstram estabelecer processos de reflexão sobre a prática que exercem. Estes mecanismos reflexivos estão relacionados tanto ao momento em que a prática está sendo realizada (reflexão – na – ação), quanto em situações posteriores à ação (reflexão – sobre – a – ação e reflexão – sobre – a – reflexão – na – ação). Tais momentos podem ser percebidos nos relatos das professoras: *“As vezes eu fico me questionando: será que deu certo colocar os alunos para trabalharem juntos? Será que fui adequada em minha conduta?”* (Professora 1).

“Muitas vezes eu percebo que minha forma de lidar com as crianças naquele momento não está dando certo. Quando eu percebo, eu corrijo. O problema é que nem sempre a gente analisa o que está fazendo. As vezes esta percepção só vem depois.” (Professora 2)

Para eles, a inclusão é um desafio, uma ação que está em processo e que não traz receitas. Portanto deve ser o tempo todo questionada, refletida e investigada. Essa postura reflexiva apresentada pelos agentes educacionais poderá fornecer subsídios para a melhor compreensão sobre os mecanismos pelos quais as teorias sobre a inclusão, traduzidas sob forma de políticas, se efetivam em prática pedagógica. Quando os agentes educacionais refletem sobre suas práticas, estão criando condições para reverem suas atitudes, reestruturarem seus fazeres, buscarem novos caminhos e estabelecerem novas condutas de atuação. Como sinalizam Parizzi e Reali (2002):

“Ponderar sobre suas práticas pedagógicas e compreender o contexto subjacente a elas, aparentemente, confere ao professor (e aos outros agentes educacionais³⁸) uma atuação mais consciente. De um lado, oferece a verdadeira dimensão das necessidades e características de seus alunos, permitindo-lhe optar por práticas pedagógicas mais eficientes. Por outro, possibilita situá-lo no contexto social da profissão docente. Ao refletir sobre seu trabalho, o professor pode ter uma chance maior de reconhecer quais alunos apresentam maiores dificuldades e que deveriam ter acesso a processos de ensino-aprendizagem diferenciados.” (p.86)

Dentro dessa perspectiva, a postura de prática reflexiva dos profissionais investigados pode servir de base para se compreender como as políticas de inclusão escolar podem se consolidar em práticas pedagógicas inclusivas;

- as questões relacionadas à precisam ser amplamente discutidas e esclarecidas, uma vez que os profissionais envolvidos no processo demonstram dúvidas, incertezas e inseguranças. Por ser algo recente em termos de efetivação prática, há ainda um *mistério* a ser desvendado, como se observa nos relatos da Professora 2 e da Professora 1: *“o que é inclusão? Quem é o aluno considerado como sendo de inclusão? O que pode ser feito por esse aluno? Até onde o professor pode ou deve ir com esse aluno?”*

Esclarecer essas dúvidas, de maneira crítica, reflexiva e criteriosa, seria um passo significativo na tentativa de tornar a inclusão uma prática efetiva no contexto escolar. Professores, diretores, coordenadores, Secretaria de Educação e Cultura, merendeiras, inspetores e familiares precisam discutir questões relacionadas ao tema e analisar suas possibilidades e limitações.

A escola poderia ser usada como palco para essas reflexões, onde as experiências seriam trocadas, textos debatidos, vivências relatadas, êxitos

³⁸ *Outros agentes educacionais*: estes profissionais forma por mim incluídos à citação, que em seu original contempla apenas o processo reflexivo dos professores.

socializados, numa troca contínua de informações, tornando a escola o espaço para a formação continuada, como sinaliza Candau (1996).

Reconhecendo a necessidade de se esclarecer as questões relacionadas à inclusão, tendo a unidade escolar como um espaço propício para tal atividade, considera-se também como importante, repensar os cursos de formação inicial, que se apresenta como a próxima inferência;

- os cursos de formação inicial, de uma forma geral, não oferecem em suas grades, disciplinas que contemplem questões relacionadas à inclusão educacional. Assim como as próprias escolas de educação básica não costumavam receber alunos portadores de NEE, o que contribuía para que alunos em processo de formação inicial não pudessem observar casos de inclusão em seus estágios supervisionados. Ou seja, até o final da década de 1990, os cursos de formação básica pouco, ou nada, ofereciam em termos de disciplinas ou práticas relacionadas à inclusão educacional. E o que se tem agora é que os profissionais formados nesta época (ou em épocas anteriores) têm recebido em suas salas alunos portadores de necessidades educativas especiais, fato que pode ser um complicador na efetivação das políticas de inclusão.

Percebe-se a necessidade urgente de se reformular os cursos de formação inicial, incluindo disciplinas teóricas que contemplem as políticas de inclusão, características básicas das deficiências, algumas estratégias de ensino, que favoreçam o contato com situações de inclusão, que discutam questões relacionadas à diversidade e valorizem o multiculturalismo presente em nossa sociedade.

Reconhecendo a importância dos cursos de formação inicial, Imbernón (2000), pontua que:

“... uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto, é apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.”(p.66)

Mesmo considerando a extrema importância dos cursos de formação inicial, Mizukami (2002), ao citar Zeichner (1993), indica que:

“Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizermos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar.”

Dentro desta perspectiva de processo de formação inicial e continuada, outro aspecto que não deve ser desconsiderado é o de que a formação profissional é um processo contínuo, vinculado ao processo de formação pessoal;

- as diferentes experiências vivenciadas pelos agentes educacionais investigados, ao longo de seus processos de formação, tanto pessoal quanto profissional, interferem em suas práticas, pois fazem parte de suas histórias de vida, como se observa nos relatos da Pedagoga e da Terapeuta Ocupacional:

“minha família é negra, então eu aprendi a lidar com a discriminação desde criança. Hoje eu faço o possível para que as crianças não reproduzam estas atitudes de exclusão.” (Pedagoga)

“Minhas experiências de vida já me conduziram para trabalhar nesta área de inclusão.” (Terapeuta Ocupacional)

Diante desta situação, reforça-se a idéia de que os profissionais que de uma forma ou de outra, puderam conviver com situações teóricas ou práticas relacionadas à inclusão educacional podem ter uma perspectiva (e até uma atuação) que atenda melhor aos princípios da

inclusão. Por outro lado, os que nunca tiveram contato com situações de inclusão, no campo teórico (disciplinas ministradas durante a graduação e cursos de capacitação) ou prático (convivência escolar com portadores de NEE ou com alguém que tenha vivido um forte processo de exclusão), poderão sentir dificuldade, medo, insegurança e resistência em entender e lidar com a situação.

- Outro aspecto possível de ser observado com esta pesquisa refere-se ao fato de que os agentes educacionais, aparentemente, apresentam um discurso que nem sempre corresponde à prática efetiva por eles exercida. Em alguns casos, foi possível identificar que os professores verbalizam uma coisa e acabam fazendo outra, como foi possível observar no caso da Professora 2, que diz respeitar as diferenças, mas ao se referir sobre determinado aluno, o identifica como *negrinho*, ou como “*coitada, ela é crente!*” Vale questionar: essa é uma postura inclusiva? Porque a aluna *crente* é *coitada*? O aluno *negrinho* não tem nome? Essas condutas, manifestadas pela professora em questão, muitas vezes podem ocorrer de maneira inconsciente, sem a intenção de reforçar o mecanismo da exclusão, mas o fato é que, veladamente, podem fortalecê-lo e dificultar a implantação da educação inclusiva.

Neste aspecto, verificou-se ainda, a existência de um certo descompasso entre o discurso ministrado pelas professoras entrevistadas e o da diretora e equipe da Secretaria de Educação e Cultura. As primeiras pontuaram que não se sentem preparadas e amparadas para receberem alunos com NEE em suas salas regulares, que não conseguem percebê-los incluídos na rotina escolar. As integrantes da Secretaria de Educação e Cultura, assim como a direção da escola, no entanto, sinalizaram que os professores têm todo apoio quando recebem alunos com NEE, assim como subsídios teóricos e

materiais para que os mesmos sejam, de fato, incluídos ao sistema regular de ensino.

Para que a inclusão escolar venha a ser efetivada, é necessário que essas lacunas sejam preenchidas e que exista, de fato, integração entre todos os agentes envolvidos nesse processo.

- Através da análise dos dados também foi possível perceber que embora as políticas públicas de inclusão educacional preconizem o acesso e a permanência de *todos* na rede regular de ensino, ainda há um apego grande à idéia de que a inclusão está direcionada apenas aos portadores de NEE. De preferência aos que possuem uma necessidade que seja visível: deficiência visual, auditiva, mental, física, cadeirantes, síndrome de Down... Parece ainda não existir preocupações com as questões de gênero, religião, etnia ou minorias diversas. Há um certo descompasso entre a interpretação do professor (que é fortemente marcada por seu processo de formação pessoal e profissional) e os princípios estabelecidos pelas políticas de inclusão, que determinam que a escola deve estar aberta e preparada para receber e atuar com *todos*, inclusive com as minorias que há muito são discriminadas e excluídas.

“Todas as crianças têm o direito de frequentar a escola regular: as com deficiência e as bem dotadas, as crianças de rua, as marginalizadas e as que trabalham, as de classe economicamente menos favorecida e as mais favorecidas, as de zona rural e/ou periférica da cidade, enfim, todas!” (Rossit, 2003. p.238)

- A inclusão é vista como um *processo*, um caminho a ser percorrido e por isso ainda não apresenta receitas prontas nem a garantia total de êxito. Percebe-se que há a aceitação do princípio básico de que a escola deve estar aberta para *todos*, no entanto sua efetivação em termos práticos ainda está em processo. O produto obtido através da implantação dessas políticas só surgirá daqui a algum tempo. Por-

tanto, enquanto processo precisa ser discutida, analisada, verificar o que está dando certo, o que pode ser melhorado, o que deve ser mantido e o que deve ser substituído ou eliminado. Sem ter o interesse de querer assumir uma postura tecnicista em que os fins justificam os meios, é possível que se este processo for bem conduzido, o produto poderá ser de qualidade. Para tanto, faz-se necessário vencer alguns desafios apresentados no momento: salas de aula numerosas, professores não capacitados para lidarem com a inclusão, falta de recursos materiais e físicos, pouco conhecimento sobre o assunto, espaço físico escolar inadequado, falta de apoio e outros.

Os resultados obtidos com esta pesquisa indicam que os assuntos relacionados à inclusão precisam ser amplamente discutidos, refletidos, sentidos e vivenciados pelos profissionais da educação. A escola realmente precisa estar aberta para *todos*.

Como foi apontado no início do trabalho, esta pesquisa não teve a pretensão de propor novas estratégias de atuação ou indicar as chamadas receitas para se lidar com a inclusão. Pretendia-se sim, favorecer a compreensão sobre as políticas públicas de inclusão escolar e a maneira como elas têm sido interpretadas e implantadas.

Finalizo este trabalho com o relato de Ligia Assumpção Amaral, pesquisadora que se dedicou aos estudos relacionados à inclusão e que vivenciou a deficiência física.

“Jardim Paulista, fim dos anos 40. Noites de verão.

Como era então meu cotidiano? Se não estivesse operada, acordar, fazer lição, brincar um pouco, almoçar, ir ao colégio, voltar, tomar banho, brincar ou jogar; ouvir Nhô Totico pelo rádio, ler na cama e dormir.

Quando chegava o verão, a rotina se modificava. Contra-pondo-se ao ouvir rádio e ir dormir, as noites quentes traziam as brincadeiras de rua.

Que coisa complicada era essa alteração. Quanta ambivalência! Por um lado mergulhar na vida lá fora, por

outro, abrir mão da proteção lá de dentro: noites de verão traziam brincadeiras de roda, passa-anel, estátua e telefone sem fio. Mas traziam também calçadinha-é-minha, lenço atrás, queimada, pegador...

Nestas eu era café-com-leite, é, era sempre terrível ser café-com-leite. No jogo de equipe, a humilhação de me sentir escolhida por favor (a custo as lágrimas eram engolidas por trás do sorriso amarelo). No 'salve-se quem puder', a de roçar no pegador e não ser pega, de receber o lenço, de não ser atingida pela bola.

Que mal me fazia ser café-com-leite! Aquele faz de conta que mas não é, que não é mas é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento, até talvez intencionado.

Foi a professora de ginástica do colégio que me fez viver uma coisa diferente. É estranho, mas durante anos me esqueci de seu nome. Hoje me lembro: dona Consuelo.

Por lei, eu estava dispensada de suas aulas. Minha atividade esportiva restringia-se à aula de natação, permitida e incentivada porque benéfica para minha reabilitação.

Assim, nem o uniforme de ginástica eu precisava ter.

Eu me sentava ali por perto e ficava, mais uma vez, observando o mundo acontecer.

Isso não durou muito. Terá parecido uma eternidade? Um dia, ela me chamou para a roda de alunos sentados no chão. Em claro e bom som, propôs a mim e ao grupo que eu começasse a participar das aulas.

- Como? Perguntei alarmada, com os olhos pregados nos colegas.

- Muito simples. Você fará o que pode fazer e não fará o que não pode. Por exemplo: aprenderá como tocar a bola com as pontas dos dedos, como dar saques, quais as regras do jogo. Ter o prazer de pegar na bola você terá. Mas, não competirá num jogo, pois não seria bom nem para o time nem para você. Ajudar o juiz, aprender a pensar com ele, você pode e fará.

E desfiou um rosário de alternativas que incluíam jogos competitivos e atividades individuais de ginástica: 'levantar os braços, flexionar a cintura dá para fazer; então faz; flexionar os joelhos, saltar, correr não dá para fazer, então não faz.'

Simple e honesto.

Eu nunca precisei ser café-com-leite nas aulas de ginástica e, ainda por cima, ganhei o calção azul bufante e a camisa de malha!" (Amaral, 1998. p.28, 29)

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças, preconceitos e sua superação. In: **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas** / Coordenação de Júlio Groppa Aquino - São Paulo: Summus, 1998

AMBROSETTI, N.B. O "eu" e o "nós": trabalhando com a diversidade na sala de aula. In: ANDRÉ, M. (org) **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999. - (Série Pedagógica)

ANDRÉ, M. (org) **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999. - (Série Pedagógica)

_____ A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. (org) **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999. - (Série Pedagógica)

AQUINO, J.G. (Org) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998

ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E.J. (org) **Educação especial: temas atuais**. Marília: Unesp publicações, 2000

ARAÚJO, U.F. O *déficit* cognitivo e a realidade brasileira. In: **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas** / Coordenação de Júlio Groppa Aquino - São Paulo: Summus, 1998

BIASOLI - ALVES, M.M.B. **Trabalhar com relato oral quando a prioridade é recompor uma história do cotidiano**. (Parte do Projeto Integrado “Família e Socialização: processos, modelos e momentos, no contato entre gerações”) F.F.C.L.R.P - USP, 1995

BOGDAN, R.C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, 1994 – Portugal

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) – **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidade Educativas Especiais**. Brasília. DF, 1994

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília DF, 1996

CANDAU, V.M (org): A Formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: **Rumo a uma Nova Didática** (3ª Edição) - Petrópolis (RJ) - Editora Vozes, 1990.

_____ Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. orgs. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996

_____ (Org) **Sociedade, Educação e Cultura (s): questões e propostas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

COLLARES, C.; MOYSÉS, M. O profissional de saúde e o fracasso escolar: compassos e descompassos In: **Educação especial em debate.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996

FELDENS, M. das Graças: **Educação de professores: tendências, questões e prioridades** Tecnologia Educacional, (61): 16-26, nov/dez. 1984.

FERRARI: **O Problema do analfabetismo no Brasil. atendimento escolar básico - problemas de diagnóstico.** In: Coletânea Básica C.B.E - S.P, Coedição Papyrus, ANDE, CEDES, ANPED, 1992.

FRAGELLI, P.M. **Estudo sobre o processo de construção do trabalho docente e questões relacionadas à disciplina e indiscipline na escola de educação infantil.** São Carlos: UFSCar, 2000

GUARNIERI, M.R **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão,** São Carlos, 1996 (Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, como exigência para a obtenção do título de Doutor) - UFSCar.

GADOTTI, M: **As Ciências da Educação: Ano Zero.** In: Resende, A (Organizador), **Iniciação teórica e prática às Ciências da Educação.** Petrópolis (R.J) - Editora Vozes, 1979.

GARCIA, R.L **A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade.** Revista ANDE (número especial) "Democratização e Ensino de 1º Grau" - São Paulo: Cortez Editora e Livraria, 1983.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. (Org) **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 1995 (Coleção Ciências da Educação)

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000

KNOWLES & COLE **Desenvolvimento prático através das experiências de campo,** 1994.

_____ - **Pesquisando sobre a “Boa Vida”: Reflexões sobre a prática docente,** 1996.

LIDE, **Seminário Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?** Em 05/maio/1999, na Faculdade de Educação da USP. Mímeo

LUDKE, M: **Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar,** Coletânea Básica C.B.E S.P , Papyrus., ANDE, CEDES, ANPED, 1992.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** - SP: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

MARTINS, J.P. e; CASTELLANO, E.G. (orgs) **Educação para a cidadania.** São Carlos: EdUSFSCar, 2003

MENDES, E.C. **Sobre a Definição da Área de Educação Especial.** Mimeo, 1998

_____ **Problemas e Perspectivas da Educação Inclusiva no Brasil.** Mimeo, s/d [2]

_____ **Raízes Históricas da Educação Inclusiva.** Mimeo, s/d [1]

_____ **Bases Históricas da Educação Especial no Brasil e a Perspectiva da Educação Inclusiva.** Mimeo, s/d

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. (Org) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EdUFSCar, 2002

MRECH, L. M. **Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?**

NÓVOA, A **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote , 1995.

NUTTI, J. Z. **Professores e especialistas diante do fracasso escolar: um estudo no cenário das classes de aceleração.** São Carlos: UFSCar, 2001 (Tese de doutorado)

OLIVEIRA, R.M.M.A.; MIZUKAMI, M.G.N. “Na escola se aprende de tudo...” In MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. (Org) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EDUFSCar, 2002

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, E. (Org) **Educação Especial: temas atuais.** Marília: Unesp-Marília Publicações, 2000.

PALHARES, M.; MARINS, S.C. (Orgs) **Escola Inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002

PARIZZI, R.A. **A prática pedagógica do professor de educação especial: aprendendo a ensinar com a diversidade.** UFSCar, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas,** Lisboa: Dom Quixote , 1993.

_____ **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso** / Philippe Perrenoud; trad. Cláudia Schilling. - Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

RIBEIRO, S.C: **A escola brasileira do professor Raimundo**, Coleção Básica C.B.E. S.P., Papirus. CEDES, ANPED, ANDE, 1992.

REGO, T.R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais In: AQUINO, J.P. (Org) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil In: **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teórico e práticas** / Coordenação de Júlio Groppa Aquino - São Paulo: Summus, 1998

ROSSIT, R. Educação especial e o direito à cidadania In: MARTINS, J.P. e; CASTELLANO, E.G. (orgs) **Educação para a cidadania**. São Carlos: EdUSFSCar, 2003

SACRISTÁN, J.G Currículo e diversidade cultural. In Silva, T.T.; Moreira, A.F (Org) **Territórios conquistados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, Vozes, 1985: 82-113

SAPON-SHEVIN, M. Celebrando a diversidade, criando a comunidade: o currículo que honra as diferenças baseando-se nelas. Versão revista de Sapon-Shevin, M. (1992). Celebrating diversity, creating community: curriculum thathonors and builds on differences. In: Staimback & Staimback (Eds). **Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learnig for all students** (p.19-36). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. Publicação autorizada.

SCHON, D.A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. USA: Basic Books Inc, 1983

_____ Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995

SHULMAN, L. S. **Those who understands: knowledge growth in teaching**. *Educational Researcher*, 1986 v.17, n1, p.4-14.

_____ **Knowledge and teaching: foundations of new reform**. *Harvard Educational Review*, 1987 v.57, n.1

ANEXO 1

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

Tema: Educação Inclusiva
Aluna: Patricia Maria Fragelli
Orientadora: Aline M. M. R. Reali

Verificação Diagnóstica

Prezados professores, tendo por objetivo investigar o tema *Educação Inclusiva*, solicito-lhes que respondam as questões que seguem abaixo. Saliento que a participação reflexiva de todos trará grandes contribuições para esta pesquisa.

1. Nome:

2. Idade: _____ Tempo de experiência na profissão docente: _____

3. Formação: _____ (só magistério ou formação superior. Se tiver curso superior, indicar qual)

4. Sua sala de aula é composta por _____ alunos. _____ são meninos, _____ são meninas.

5. Quando você pensa neste grupo, sente:
() desânimo () preocupação () ansiedade
() tristeza () orgulho

6. Todas as crianças despertam em você o mesmo sentimento?

() sim () não

Por quê?

Considerando a realidade da sua sala de aula, é possível dizer que esta turma é:

- agressiva difícil harmoniosa
 participativa

8. Você considera seu grupo: homogêneo heterogêneo

9. A heterogeneidade mostra-se mais evidente no que se refere ao aspecto:

- cognitivo religioso étnico
 cultural familiar todos

10. O que mais agrada você no grupo?

11. O que mais incomoda você no grupo?

12. Para você, o que seriam alunos ideais?

13. Você considera seus alunos ideais? sim não

Por quê?

14. Existe algum aluno ou aluna em sua sala de aula que você considere como sendo diferente?

sim não

15. Em que sentido esse aluno / essa aluna se diferencia dos demais?

16. Se for necessário, você tem interesse em participar efetivamente desta pesquisa, permitindo que algumas de suas aulas sejam observadas e participando de uma entrevista com a pesquisadora?

sim não

Obrigada.
Patricia Maria Fragelli

ANEXO 2

Roteiro de entrevista para professoras da Escola

1. Aspectos referentes à trajetória acadêmica e profissional.
2. Semelhanças e diferenças que estabelece entre o momento em que era *aluna* e o atual, em que ocupa a função de professora.
3. Modelos de professores, diretores, colegas ou outros que influenciam sua atuação em sala de aula.
4. Como você percebe (ou avalia) a questão da inclusão?
5. Quem são os alunos que devem ser incluídos? Possui, em sua sala, algum aluno com essas características? Sente-se preparada para lidar com eles (o que lhe parece fácil/difícil no trabalho)?
6. Como percebe e aborda a questão das diferenças étnicas, religiosas, familiares e de gênero?
7. Quais conhecimentos você possui sobre as políticas que determinam os princípios da inclusão? Como adquiriu esses conhecimentos? Com quem? Com que material? São suficientes?
8. Como avalia o curso de capacitação sobre inclusão escolar, oferecido pela Secretaria de Educação e Cultura?
9. Qual a postura da direção da escola em relação ao seu trabalho, no que diz respeito à educação inclusiva?
10. A escola recebe algum tipo de assessoria ou acompanhamento para auxiliar o trabalho dos professores em relação à educação inclusiva? Como você percebe esse trabalho?
11. Como percebe a atuação da Secretaria de Educação e Cultura? Como avalia suas determinações: são coerentes com seu contexto de trabalho?
12. Como avalia seu trabalho, no que diz respeito à inclusão escolar?
13. Críticas, sugestões e comentários que possam contribuir para a melhoria da educação inclusiva.

Roteiro de entrevista para diretora

1. Aspectos referentes à trajetória acadêmica e profissional.
2. Semelhanças e diferenças que estabelece entre o momento em que era *aluna* e o atual, em que ocupa uma função administrativa.
3. Modelos de professores, diretores, colegas ou outros que influenciam sua atuação como diretora.
4. Como percebe (ou avalia) a questão da inclusão?
5. Quem são os alunos que devem ser incluídos? Possui, em sua escola, algum aluno com estas características? Sente-se preparada para lidar com eles?
6. Como percebe e aborda a questão das diferenças étnicas, religiosas, familiares e de gênero?
7. Quais conhecimentos possui sobre as políticas que determinam os princípios da inclusão?
8. Como avalia o curso de capacitação sobre inclusão escolar, oferecido pela Secretaria de Educação e Cultura?
9. Qual a postura que adota em relação ao trabalho dos professores, no que diz respeito à educação inclusiva? Como os auxilia?
10. A escola recebe algum tipo de assessoria ou acompanhamento para auxiliar o trabalho dos professores em relação à educação inclusiva? Como você percebe esse trabalho?
11. Como você percebe a atuação da Secretaria de Educação e Cultura? Como avalia suas determinações: são coerentes com seu contexto de trabalho?
12. Como você avalia seu trabalho, no que diz respeito à inclusão?
13. Críticas, sugestões e comentários que possam contribuir para a melhoria da educação inclusiva.

Roteiro de entrevista para os profissionais da secretaria de educação e cultura

1. Aspectos referentes à trajetória acadêmica e profissional.
2. Semelhanças e diferenças que estabelece entre o momento em que era *aluna* e o atual, em que ocupa uma função administrativa.
3. Modelos de professores, diretores, colegas ou outros que influenciam sua atuação profissional.
4. Como você percebe, ou avalia, a questão da inclusão?
5. Quem são os alunos que devem ser incluídos? Você se sente preparada para lidar com eles?
6. Como você percebe e aborda a questão das diferenças étnicas, religiosas, familiares e de gênero?
7. Quais conhecimentos você possui sobre as políticas que determinam os princípios da inclusão escolar?
8. Como você avalia o curso de capacitação sobre inclusão educacional, oferecido pela Secretaria de Educação e Cultura?
9. Qual a postura que você adota em relação ao trabalho dos professores, no que diz respeito à educação inclusiva? Como os auxilia?
10. É fornecido algum tipo de assessoria ou acompanhamento para auxiliar o trabalho dos professores em relação à educação inclusiva? Como você percebe esse trabalho?
11. Como você percebe a atuação da Secretaria de Educação e Cultura? Como avalia suas determinações? São coerentes com contexto de trabalho das escolas?
12. Como avalia seu trabalho, no que diz respeito à inclusão?
13. Críticas, sugestões e comentários que possam contribuir para a melhoria da educação inclusiva.