

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Maria Helena Bimbatti Moreira

*“Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio pedagógico à
inclusão escolar na rede municipal de Araraquara”*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista campus de Araraquara como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Júlia Canazza Dall’Acqua.

Araraquara

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Maria Helena Bimbatti Moreira

***“Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio pedagógico à
inclusão escolar na rede municipal de Araraquara”***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista campus de Araraquara como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Banca Examinadora:

Presidente e Orientador (a):

Profª Drª Maria Júlia Canazza Dall’Acqua.

2º Examinador (a):

Profª Drª Enicéia Gonçalves Mendes.

3º Examinador (a):

Profª Drª Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

Araraquara, _____ de _____ de _____.

Dedico a Prof^a Dr^a Maria Júlia Canazza Dall'Acqua.

Pelas inúmeras contribuições, pelo incentivo, pelos ensinamentos que vão além do científico, pelo exemplo de pessoa, pela serenidade, generosidade, dedicação, paciência e, principalmente, pela amizade. Foi um privilégio poder conviver com você durante essa jornada.

AGRADECIMENTOS

Ainda posso me lembrar do primeiro dia que voltei a Unesp para realizar a prova de admissão, a faculdade estava cheia, havia muitos ônibus estacionados. Na hora da prova os sotaques se misturavam e pude perceber que havia um pouco de cada canto do Brasil naquele pequeno espaço. Meu Deus, quanta gente batalhando por um lugar, todos lutando por essa maravilhosa oportunidade de estudo. Passada a angústia da espera, veio a notícia da aprovação junto com uma flor, que minha mãe levou até a escola onde trabalhava, que alegria! Depois as entrevistas, quanto receio, quanto medo! Finalmente, a grande notícia, o resultado final! Neste dia, o sorriso se misturou com as lágrimas advindas da emoção de ver um sonho se tornando realidade. Quanta felicidade!

Por isso, hoje, agradeço primeiramente a Deus que sempre esteve comigo, em todos os momentos da minha vida, juntamente com Maria e com o meu querido santinho Santo Antonio. Obrigada, Senhor pela fé e, principalmente, por ter me dado uma família maravilhosa que sempre esteve presente em minha vida. Pai, mãe e irmãozinho, eu amo vocês. Ao meu namorado, Bruno pela compreensão de muitos dias que o deixei para estudar, pelas vezes que estudou comigo, pela espera em dia de reunião, enfim pelo companheirismo.

Às minhas amigas de infância, adolescência e “maturidade” Margareth, Adriana, Andréia, Andreinha, pela paciência, pelo carinho e pela compreensão das minhas ausências, prometo agora dar mais atenção a vocês!

Mas é chegada a hora. Finalmente, avisto uma ilha! Após três anos de estudo torna-se até mesmo difícil lembrar de todos que colaboraram para a realização desta pesquisa, mas é possível mentalizar aqueles que, de alguma maneira, ajudaram nesta jornada acadêmica.

Iniciarei por onde meu coração está mandando: meus amigos e minhas amigas! Obrigada por tudo! Aproveito a oportunidade para dizer que sem vocês não teria sido tão legal, nem tão gostoso, estudar. Ainda posso me lembrar do dia em que entrei na sala de aula pela primeira vez! Quantos rostinhos novos e felizmente, alguns antigos do tempo da graduação. Em especial, agradeço por ter ganho outro “pai” o Zé Renato e uma irmãzinha, minha assessora que conheci mais de perto na pós, sim Keila é você, que muito me ajudou e praticamente me adotou! Muito obrigada, do fundo do meu coração! As meninas todas da pós-graduação, em especial a Gaby, a Nilzinha, a Gegê, Mazé, Patrícia, Vanessa, Elaine, todas vocês e todos os meus amigos também, muitos tive a felicidade de reencontrar, outros, os novos conheci nesta jornada. Afinal, somos todos companheiros de pólo! Falando em pólo, um grande beijo Sandrinha e obrigada por tudo!

Agradeço também a Sandra Márcia que me acolheu inicialmente, a Camila, a Baru, a Raquel, minhas companheiras de AP!

Assim, posso perceber, que não obtive nestes anos somente o principal: o conhecimento, nem apenas cabelos brancos! Ganhei muitos amigos e amigas, inclusive as meninas da turma de 2004, não é mesmo Leonor e Márcia. E poder dizer isso é a minha maior alegria. Falando em alegria, à volta da Mirelle ao campus me encheu de emoção, parabéns Mi!

Mas existem ainda muitas pessoas. Elas estão distribuídas por todo campus, tem as meninas da secretaria da pós, em especial a Fernandinha e a Flavinha, minhas flores. Tem as meninas da cantina, em especial a Lú, que me serve um café universitários desde os tempos da graduação, as meninas da biblioteca e o menino da biblioteca, né Zé! Tem ainda o pessoal do xerox, dos departamentos em especial a Zuleica, enfim todos os funcionários do campus e também aos professores mais íntimos pelo diálogo, força, e pelo carinho, assim como a Vera, a Maristela, a Maria Lúcia, a Marilda.

Agradeço ao pessoal das minhas escolas queridas: Marinha e Milene, obrigada pelos “galhos quebrados” e pela força! E, especialmente, a minha supervisora Odila Maria Barbieri Cansian, pelo incentivo infinito, ao professor Oswaldo Audi pelo grande apoio.

Não poderia deixar de mencionar as contribuições da banca que desde a qualificação nos ajudou a aprimorar a pesquisa. Que bom poder dividir com vocês nosso trabalho, muito obrigada as professoras Prof^a Dr^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo e a Prof^a Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes.

Principalmente, meu profundo agradecimento a Prof^a Dr^a Maria Júlia Canazza Dall’Acqua que foi a minha grande companheira, nesta árdua tarefa de pesquisa.

Não poderia deixar de mencionar duas professoras que eu guardo comigo com um imenso carinho, pois me introduziram na pesquisa acadêmica na época da graduação, as professoras Prof^a Dr^a Alda Junqueira Marin e Prof^a Dr^a Luciana Maria Giovanni.

Também gostaria de agradecer as professoras e os sujeitos que participaram desta pesquisa, contribuindo para que tudo isso pudesse ser realizado.

Finalmente, agradeço imensamente a minha querida professora D. Alice Helena Ferreira, que me ensinou a ler e a escrever na primeira série, pois sem ela, não existiriam palavras.

Hoje, com os olhos cheios de lágrimas, olho para trás com o coração apertado de saudade, mas quem sabe em um futuro próximo, poderemos nos reencontrar e iniciar uma nova caminhada!

RESUMO

Nesta pesquisa, procurou-se investigar o processo de inclusão nos espaços da escola comum, acompanhando a atuação de uma professora do ensino itinerante, especializada em Educação Especial no processo de apoiar, complementar e, por vezes, suplementar a proposta pedagógica da escola comum, por meio de recursos educacionais especiais percorrendo as escolas onde há alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino comum. Cabe ressaltar que o ensino itinerante é um serviço de apoio pedagógico especializado do Programa de Educação Especial, implantado pela Secretaria de Educação do município de Araraquara. Este trabalho de pesquisa tem por objetivo geral identificar, descrever e analisar a atuação de uma professora do ensino itinerante em uma escola do ensino comum, com alunos incluídos e seus professores. Os objetivos específicos, por sua vez, visam levantar informações para caracterizar e descrever: a natureza das ações de uma professora itinerante, em seu trabalho cotidiano, especialmente na relação entre o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais e seus professores do ensino comum; analisar a percepção de duas professoras do ensino comum sobre o processo de inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes; averiguar as percepções de uma professora do ensino especial, atuando no ensino itinerante em relação ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino comum, bem como analisar as atribuições e responsabilidades exigidas no desempenho de sua função. Para efetivação da análise, dos dados desenvolveu-se uma pesquisa baseada em um estudo exploratório com abordagem qualitativa, que contou com os seguintes participantes: uma professora do ensino itinerante, duas professoras do ensino comum e dois alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino comum, mas também atendidos pelo serviço de ensino itinerante. A coleta de dados foi feita por meio de observações na escola, entrevistas semi-estruturadas com as professoras e análise documental. A pesquisa de campo caracterizou-se por observações em sala de aula, durante um período de seis meses com periodicidade semanal. Cabe destacar que tanto as entrevistas, como os dados do campo foram organizados por categorias denominadas de unidades temáticas, nas quais os principais aspectos encontrados foram ressaltados. Os resultados mostraram diferentes facetas de um tipo de serviço ainda pouco estudado. Assim, pode-se dizer que o ensino itinerante apesar de possuir intersecção com o ensino comum, ainda não está plenamente definido na escola comum, sua identidade e importância ainda estão em construção; Apesar de dividir espaço com o ensino comum, são dois sistemas paralelos, este fator sinaliza um hiato entre ambos comprometendo a dinâmica deste serviço de apoio; analisando estes dois seguimentos numa perspectiva circular, a possibilidade de junção entre ambos aparece em momentos de crise do ensino comum, neste momento, o ensino itinerante aparece como solução à falta de respostas do ensino comum; Por esta razão, julga-se que o presente trabalho possa colaborar para que o conhecimento sobre este serviço seja ampliado, dada a importância potencialmente rica que o mesmo possui.

Palavras chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Ensino Itinerante, Apoio Pedagógico, Educandos com Necessidades Educacionais Especiais.

ABSTRACT

In this research, we investigated the inclusion process in the common school spaces, following a teacher's performance of the itinerant teaching, specialized in Special Education who acted in the process of supporting, complementing and, sometimes, supplementing the pedagogical proposal of the common school, through special education resources, passing by the schools where there are students with special educational needs inserted in the common teaching. We have to emphasize that the itinerant teaching is a service of specialized pedagogical support of the Education Program, implanted by the Department of Education of the city of Araraquara, São Paulo State, under the responsibility of the Technical Coordinator of Special Education. This Department authorized the analysis of an itinerant service teacher in 2004, in her daily work with students with special educational needs inserted in the common teaching, as well as their respective teachers. This research aims to identify, describe and analyze a teacher's performance of the itinerant teaching in a common teaching school, including the students and their teachers. The specific objectives, besides, seek for information in order to: characterize and describe the nature of an itinerant teacher's actions, in her daily work, especially in the relationship among the students' attendance with special educational needs and their teachers of the common teaching; analyze the two teachers' perception of the common teaching on the process of students with special educational needs insert in their classes; find out a teacher's perceptions of the special teaching, acting in the itinerant teaching in relation to the process of students' school inclusion with special educational needs inserted in the common teaching, as well as to analyze the attributions and responsibilities demanded in the acting of her function. To accomplish the data analysis, we developed a research based in an exploratory study with qualitative approach, which had the following participants: a teacher of the itinerant teaching, two teachers of the common teaching and two students with special educational needs inserted in the common teaching, but also assisted by the itinerant teaching. The data collection was accomplished through school observations, field research, semi-structured interviews with the teachers and documental analysis. The field research was characterized by weekly classroom observations, during six months. The interviews were accomplished in the second semester of 2004, so that there was more interaction between the researcher and the teachers, avoiding, therefore, any researcher's imposition to the teachers. With this procedure, the teachers chose the day and the place of the interview. It is important to emphasize that the interviews and the field data were organized in categories called thematic units, in which the main aspects were found and highlighted.

Keywords: Special Education, Itinerant Service, Inclusion, Pedagogical Support, Special Educational Needs.

LISTA DE FIGURAS

	p.
Figura 1: Evolução da matrícula da educação especial –1996/1999- por rede de ensino.....	15
Figura 2: Matrícula por tipo de necessidade especial e nível de ensino.....	18
Figura 3: Matrícula por nível de ensino.....	18
Figura 4: Matrícula por tipo de necessidade educacional especial	19
Figura 5: Sistema educacional.....	41
Figura 6: Quadro síntese, referente à descrição dos participantes.....	119
Figura 7: Quadro síntese do aluno M.....	123
Figura 8: Quadro síntese do aluno G.....	127
Figura 9: Unidades temáticas referentes à entrevista com a professora L.....	133
Figura 10: Procedimento de análise da entrevista realizada com a professora S do ensino comum.....	140
Figura 11: Procedimento de análise da entrevista realizada com a professora N do ensino comum.....	155
Figura 12: Procedimento de análise da entrevista realizada com a professora C do ensino comum.....	163
Figura 13: Sala na qual ocorria o atendimento.....	176
Figura 14: Alunos recebendo atendimento do serviço de ensino itinerante na sala.....	176
Figura 15: Aspecto geral da sala de atendimento.....	117
Figura 16: Armário que funcionava como almoxarifado da escola.....	178

LISTA DE ANEXOS

	p.
Anexo 1: Carta de apresentação da pesquisadora à Secretaria de Educação do município de Araraquara.....	211
Anexo 2: Informações pessoais e questões de entrevista da professora itinerante.....	212
Anexo 3: Informações pessoais e questões de entrevista com as professoras do ensino comum.....	214
Anexo 4: Informações sobre o histórico da vida escolar dos alunos.....	216
Anexo 5: Exemplos de atividades desenvolvidas pela professora L, com a aluna G...	217
Anexo 6: Exemplos de atividades desenvolvidas pela professora L, com o aluno M..	219
Anexo 7: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	221

SUMÁRIO

	p.
INTRODUÇÃO	13
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1 O PAPEL DO PROCESSO HISTÓRICO NA EDIFICAÇÃO DO PARADIGMA DA INCLUSÃO.	25
1.2 Educação Especial no Brasil: consolidação e expansão no século XX.....	36
1.3 Fundamentos legais e reformas educacionais: a área da educação especial a partir dos anos de 1990.....	42
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E INCLUSÃO NUM CONTEXTO POLÍTICO ECONOMICO NEOLIBERAL	59
2.1 Aplicações do sistema capitalista ao campo educacional.....	70
2.2 O modelo de educação inclusiva e a formação de professores.....	75
3 O ENSINO ITINERANTE E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA	93
3.1 A criação do serviço do ensino itinerante.....	97
3.2 Atuação do serviço do ensino itinerante na escola.....	101
3.3 O ensino itinerante na cidade de Araraquara: legislação conceituação e estrutura organizacional atual.....	106
4 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	112
4.1 Justificativa e objetivos.....	112
4.2 Questões de pesquisa.....	114
5.3 Objetivo geral.....	114
5.4 Objetivos específicos.....	114
5 MÉTODO	116
5.1 Participantes	118
5.1.1 Processo de seleção dos participantes.....	119
5.1.2 Resultados referentes à caracterização dos participantes.....	121
5.2 Local	129

5.3 Materiais.....	131
5.4 Procedimentos.....	131
5.4.1 Procedimentos de coleta de dados.....	131
5.4.1.1 Elaboração de roteiros para a entrevista.....	131
5.4.1.2 Realização das entrevistas.....	131
5.4.1.3 Observação no cotidiano da escola.....	132
5.4.1.4 Análise documental.....	132
6 RESULTADOS.....	133
6.1 Resultados referentes à caracterização dos participantes.....	133
6.2 Resultados referentes às entrevistas.....	133
6.2.1 Análise da entrevista realizada com a professora L, do ensino itinerante.....	133
6.2.2 Análise da entrevista realizada com a professora S, do ensino comum.....	140
6.2.3 Análise da entrevista realizada com a professora N, do ensino comum.....	155
6.2.4 Análise da entrevista realizada com a professora C, do ensino comum.....	169
6.3 Observações da atuação do serviço itinerante.....	174
6.3.1 Inserção da pesquisadora no universo escolar.....	174
6.3.2 O início: conhecendo a organização da escola e do ensino itinerante nela existente.....	175
6.3.2.1 Caracterização do espaço de atuação da professora da professora do ensino itinerante.	175
6.3.2.2 Caracterização dos aspectos gerais que influenciavam a atuação da professora do ensino itinerante.....	179
Interferências externas ao trabalho da professora itinerante.....	179
a) Transporte.....	179
b) Interferências na sala de atendimento.....	180
6.3.2.3 Rotinas e organizações.....	182
6.3.2.4 Critérios para encaminhamentos e admissões.....	183

6.4 Procedimentos metodológicos: conhecendo a organização das ações da professora itinerante em relação aos.....	185
6.4.1 Professoras do ensino comum.....	185
a) Percepções da professora itinerante sobre a postura da professora do ensino comum, frente aos horários de atendimento.....	185
b) Orientações da professora do ensino itinerante às professoras do ensino comum. Metodologia do atendimento.....	187
6.4.2 Alunos atendidos pelo ensino itinerante.....	189
a) Estratégias utilizadas no atendimento aos alunos.....	189
6.4.3 Aos pais e responsáveis.....	189
a) Estratégias utilizadas no atendimento aos pais.....	189
6.5 Programas de ensino: planejamento das atividades desenvolvidas pela professora do ensino itinerante.....	190
6.5.1 Estratégias de ensino utilizadas com G.....	190
6.5.2 Estratégias de ensino utilizadas com M.....	191
6.5.3 Estratégias de ensino utilizadas nas atividades realizadas em dupla por G e M.....	195
7 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
Referências bibliográficas.....	203

INTRODUÇÃO

Educação Inclusiva. De que se está falando?

Para compreender melhor como o tema “educação inclusiva” atinge a prática dos professores das escolas regulares e exerce influência sobre suas respectivas atuações, faz-se necessário retratar como o referido assunto passa a integrar o conhecimento do professor em seu trabalho cotidiano. Quais são os tipos de informação que ele recebe para orientar sua prática? Quais são as orientações em serviço que, porventura, podem ocorrer? Quais são os tipos de textos que estão ao seu alcance? Como ele os utiliza? Estas questões são relevantes, pois nos remetem a uma reflexão crítica sobre a relação entre as proposições teóricas e a realidade que permeia o processo de inclusão na escola, de maneira geral, e na escola pública, mais especificamente, por ser esse o objeto de preocupação e o enfoque da pesquisa que aqui se apresenta.

Para exemplificar o que ocorre no cotidiano de nossas escolas, com base em minha experiência pessoal constatei rotineiramente na escola pública em que atuei que existem, e estão disponíveis, exemplares de algumas revistas voltadas para a área educacional, sendo um exemplo, a Revista Nova Escola¹, por ser de fácil acesso aos educadores. Mas qual é o conteúdo sobre inclusão veiculado nesta revista? A citação apresentada logo a seguir ilustra a maneira como a política educacional e a concepção que lhe dá embasamento surgem como referência no periódico que, certamente, constitui-se em um veículo formador de opinião. “Valorizar as peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade, sem nenhum tipo de distinção. Nunca o tema inclusão de crianças deficientes esteve tão presente no dia-dia da educação[...]”. (GUIMARÃES, 2003, p.43)

Nota-se, por meio desta citação, o teor ideológico que se pretende difundir. E torna-se inevitável a pergunta: como o professor vai sendo influenciado, continuamente, ao ler um artigo com tais características? Por esta razão, foram selecionados alguns trechos do referido periódico, pois são informações desta natureza que são lidas pelos professores nas escolas.

Nesses dez anos posteriores à publicação da Declaração de Salamanca (1994), é possível afirmar que o termo inclusão e o debate sobre educação inclusiva vêm ganhando cada vez mais espaço em todas as esferas e níveis de ensino, sejam eles público ou particular, gerando muita polêmica entre professores, equipe escolar, pais, e entre os próprios deficientes.

¹ Inclusão que funciona. **Nova Escola**, São Paulo, n.165, set. 2003.

Dados Censitários Educacionais indicam que:

Há 110 mil alunos com alguma deficiência estudando em escolas regulares, segundo o Inep. O Censo 2002 mostra que a inclusão vem ganhando espaço - desde 1998, aumentou 135% -, mas ainda é minoria. Cerca de 340 mil crianças com deficiência - mental é a mais comum, seguida da auditiva, da visual e da física - estão segregadas. (GUIMARÃES, set. 2003, p.44)

Enfatizando a colocação anteriormente feita de que a “literatura” à qual nossos professores têm acesso é veiculada em revistas não especializadas, verifica-se que o dado do INEP foi reproduzido na Revista Nova Escola, como indicador da crescente demanda por inclusão. Esta citação remete a questionamentos sobre qual o impacto gerado, e que posição passarão a adotar professores que começam a ser envolvidos na problemática da inclusão após a leitura de artigos que introduzem informações de que a educação inclusiva está, cada vez mais, ganhando espaço na escola, acercando-se gradual e firmemente dos professores de maneira inevitável. Quais as conseqüências dessa percepção sobre aqueles professores que não possuem especialização ou cursos de capacitação para atuar com pessoas com necessidades especiais?

Evidentemente caberiam aqui pesquisas destinadas a investigar especificamente essa problemática, o que escapa ao âmbito do presente trabalho. Contudo, mesmo considerando essa limitação, desejou-se chamar atenção para as implicações de uma política educacional que parece estar consolidando-se com base em diretrizes pouco claras, porém que se fazem presentes por uma veiculação de cunho propagandístico e ideologicamente forte, que acaba atingindo os professores de maneira aparentemente decisiva e passa a integrar o conjunto de informações às quais terão acesso num processo de formação continuada, ainda que não sistematizado. Tal fato poderia não ser tão significativo, caso os professores também participassem de cursos de formação. Assim, parece que políticas de formação docente, quando existentes, não têm versado sobre a temática da inclusão; a influência aqui destacada assume papel ainda mais relevante.

Em visita ao *site*² do Ministério da Educação, foi possível coletar algumas informações que oferecem uma melhor compreensão sobre a evolução do Movimento pela Inclusão entre os anos de 1996/1999. Mediante a análise da planilha de distribuição da matrícula por rede de ensino, tornou-se possível compor um panorama sobre a realidade da inclusão na escola brasileira, em todos os níveis de ensino: municipal, estadual, federal e particular, tal como será apresentado no texto que se segue.

² Dados obtidos no site [http:// www.mec.gov.br/](http://www.mec.gov.br/) em consulta realizada no ano de 2003.

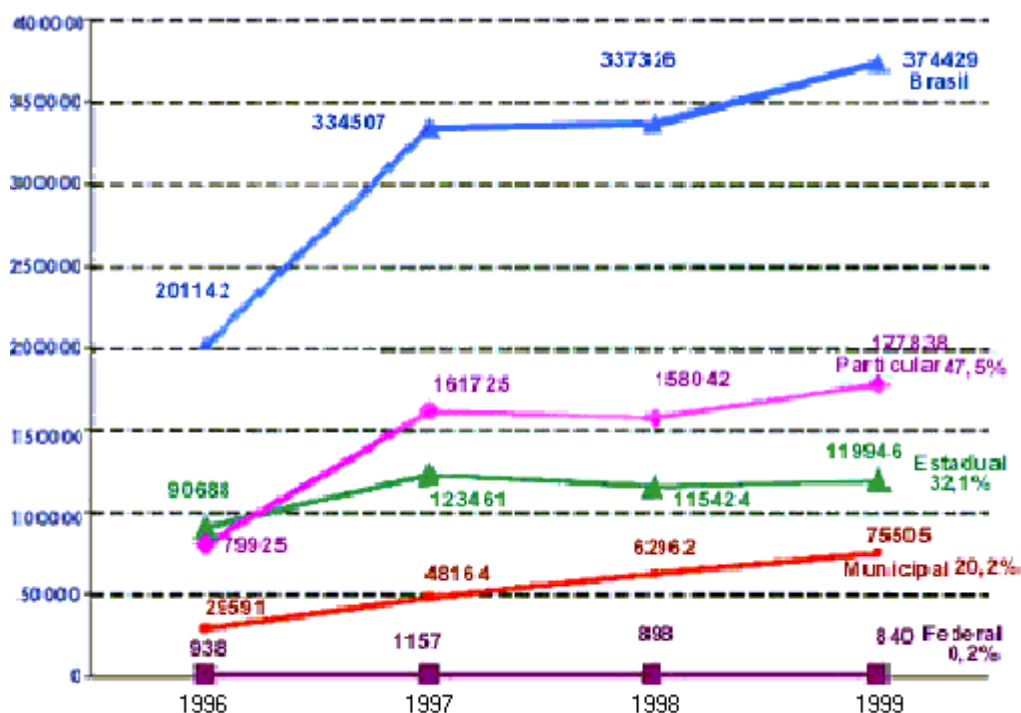


Figura 1 – Evolução da Matrícula da Educação Especial -1996/1999 - por Rede de Ensino -Fonte: MEC.

A leitura dos dados expostos na Figura 1 revela a Evolução da Matrícula por Rede de Ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais entre os anos 1996 e 1999. Inicia-se, justamente, pelo ano em que a LDBEN foi aprovada. Assim, revela, no conjunto, um aumento progressivo da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais nas redes de ensino particular (47,5%) e municipal (20,2%), indicando que o aumento considerável na esfera particular atingiu mais que o dobro da evolução do ensino municipal, enquanto que na esfera estadual o índice foi de 32,1%, demonstrando certa estabilidade, com um crescimento discreto. O mesmo não aconteceu com o ensino na esfera federal, pois os dados evidenciam uma queda de 0,2% neste seguimento, cujo total já era bastante reduzido.

Com base nos dados apresentados constata-se que a rede privada ampliou consideravelmente seu percentual de matrícula. As escolas particulares superam todos os seguimentos em nível de evolução de matrículas na rede. Por que será que isso vem ocorrendo? Para Prieto (2002) essa ampliação pode ser atribuída, em grande parte, à existência de condições mais favoráveis ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, pois muitas dessas classes do ensino privado, quando comparadas com as da escola pública, revelam que 1) atendem, em média, a um número reduzido de alunos; 2) muitos professores possuem maior qualificação profissional e têm salários maiores, o que lhes permitem leituras constantes e acesso a cursos de formação continuada com maior

regularidade; 3) jornada de trabalho menos exaustiva; 4) muitos deles contam com auxiliares de classe e com equipe de apoio.

Desta maneira, percebe-se que em decorrência da inclusão houve um crescimento de quase 50% nas matrículas de alunos na rede particular de ensino. Este fato pode ser relacionado à legislação, mais especificamente à LDBEN 9394/96, que passou a definir como prioridade o atendimento de educandos com necessidades educacionais, preferencialmente no ensino regular, proporcionando o aumento do acesso a esse ensino e elevando, conseqüentemente, os índices de matrículas.

Outro ponto discutível, mediante os dados de sucesso do setor privado, relaciona-se com o desenvolvimento explícito da política neoliberal do período que incentiva o crescimento do setor privado em detrimento do público, em todos os níveis do sistema educacional brasileiro, isto é, desde o ensino infantil até o superior. Esta política está fortemente impregnada na educação, dando a ela um caráter mercadológico, aliando-a aos interesses de viés empresarial e, portanto, objetivando menores custos e maiores lucros. Com exceção das instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que continuam a crescer, contrariando o princípio ideológico que define a inclusão.

Há crescimento também com relação à rede municipal, provavelmente como conseqüência da crescente municipalização do ensino, mediante o interesse do Estado de não ser mais o provedor, mas sim o gestor da educação, delegando-a aos cuidados municipais e, conseqüentemente, desresponsabilizando-se da mesma. A municipalização é um fato que desloca uma gestão de governo mais centralizada para uma mais descentralizada.

Mesmo em desvantagem frente à municipalização, a rede estadual conseguiu manter índices discretos de desenvolvimento, talvez devido a sua forte tendência de abolir as classes especiais, incentivando seu fechamento e remanejando, de forma indiscriminada, alunos com necessidades especiais para o ensino comum e colocando à disposição da educação especial raros recursos compensatórios como, por exemplo, suportes no ensino fundamental capazes de atender a população com deficiência. Apenas os dados relativos à rede federal, demonstram queda.

Estes índices também podem estar relacionados à evolução do paradigma filosófico da inclusão em nível mundial que, certamente, exerceu influência sobre a área legislativa em nosso país *vide* a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. A partir destas datas, consta, então, o progressivo crescimento dos debates sobre inclusão que, somados à redação do documento da ONU (Organização das Nações Unidas) enfatizando a equiparação de oportunidades educacionais, favoreceu a proposição do princípio que

estabelece Educação para Todos, assinado em Jomtien, Tailândia. Uma vez existente, contempla em seu bojo o projeto de educação também para as pessoas com necessidades especiais, como fica evidente com a publicação da já citada Declaração de Salamanca (Espanha), em 1994, que proporcionou ao assunto, um aumento em sua repercussão mundial.

Deslocando o foco de reflexão de seu aspecto mais geral e macroscópico, faz-se necessário questionar qual impacto foi produzido a partir do debate sobre inclusão no interior da sala de aula. Uma análise mais abrangente revela que o Brasil está evoluindo **quantitativamente** com relação à inclusão, como demonstram os dados apresentados. Será que esta evolução quantitativa não sinaliza apenas uma migração de sistemas? Porém, em se tratando de **qualidade**, a mesma estará sendo garantida? Provavelmente, o objetivo de divulgar a evolução quantitativa seja o de demonstrar que o Brasil está em sintonia com as políticas internacionais de concordância dos países, em nível mundial, com o processo da inclusão sem levar em consideração, no entanto, a realidade social, política e econômica brasileira. Este fator pode provocar uma deturpação do real sentido da filosofia inclusiva.

O tema desde a última década do século XX começa a ser mais estudado, aumentando, a cada ano, o número de publicações brasileiras sobre inclusão. Muitos são os autores que abordam o tema, como exemplo, Mazzotta (1993), Bueno (1993), Mantoan (1997), Sasaki (1997), Mendes (2002), Saad (2003), Omote (2004), Prieto (2003), Ferreira (2004) e alguns documentos como a Declaração de Educação para Todos (Jomtien-1990) Declaração de Salamanca (Espanha-1994) e na legislação nacional como pode-se observar no ECA – Estatuto da criança e do adolescente (1990), na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. A evidência do assunto pode ser comprovada pela própria LDBEN (1996), que dedicou à Educação Especial um capítulo específico. Dando amparo à propositura de uma legislação, o MEC publicou em 1999 o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, neles, destinou um volume exclusivo à Educação Especial, sendo que, posteriormente, lançou a Série Diretrizes (2001), entre outras publicações que também enfocam o referido tema. Considerando-se que na LDBEM 4042/61 havia apenas um artigo relativo à Educação Especial, verifica-se que em 40 anos muitas coisas mudaram; mas em que direção?

Em relação às matrículas por tipo de necessidade educacional e nível de ensino, os dados apresentados na tabela 2 informam o número de alunos incluídos com base no CENSO de 1999. Não são dados recentes, mas certamente apresentam um panorama sobre como a inclusão começa a ocorrer. Analisar esses dados permite um afunilamento da discussão sobre o tema, já que relaciona o tipo de necessidade educacional especial com maior índice de inclusão por nível de ensino.

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR TIPO DE NECESSIDADE ESPECIAL E NÍVEL DE ENSINO - CENSO 1999 (*)									
NÍVEL DE ENSINO	DEFICIÊNCIAS					ALTAS HABILIDADES SUPERDOTADOS	CONDUTAS TÍPICAS	OUTRAS NECESSIDADES	TOTAL
	VISUAL	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MÚLTIPLA				
Creche	770	1.806	2.346	12.180	8.334	13	493	3.044	28.986
Pré-Escola	1.404	6.618	2.917	39.312	11.385	102	1.734	3.410	66.882
Fundamental	11.924	31.825	8.151	101.968	14.607	863	4.786	21.391	195.515
Médio	876	899	495	475	236	40	26	143	3.190
Jovens/Adultos	751	2.228	1.082	6.074	835	17	84	264	11.335
Outros	2.904	4.434	2.342	37.987	11.348	193	2.100	6.913	68.221
Total	18.629	47.810	17.333	197.996	46.745	1.228	9.223	9.223	374.129

Figura 2 – Matrícula por Tipo de Necessidade Especial e Nível de Ensino

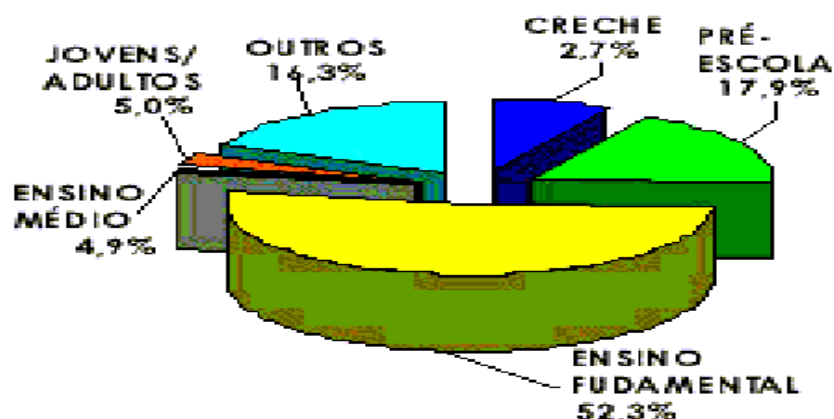


Figura 3- Matrícula por Nível de Ensino – Fonte MEC. Ano: 1999.

Uma análise dos dados que são apresentados nas figuras 2 e 3, indica que na data em que as informações foram coletadas, isto é, em 2003, por busca no site oficial do MEC, só havia dados referentes a 1999, por isso constatou-se que desde a educação infantil até o ensino médio mas, sobretudo, no ensino fundamental, havia um índice de matrícula de 52,3%, ou seja, metade das matrículas em nível nacional concentrava-se nesse nível de ensino, o que por si só é bastante preocupante: sem preparação para o acesso ao ensino fundamental e sem continuidade no ensino médio. À que propósito, então, estará servindo a escolarização ocorrida no ensino fundamental?

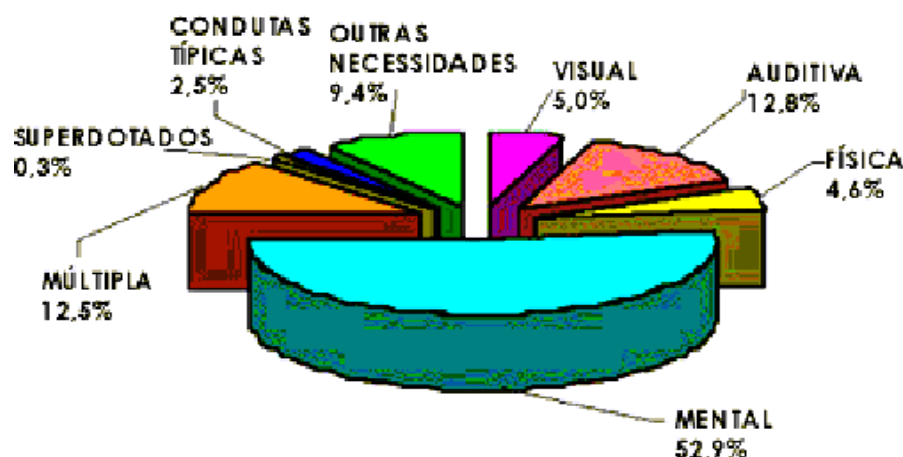


Figura 4- Matrícula por Tipo de Necessidades Educacionais Especiais. Fonte MEC. Ano: 1999.

Na figura 4, em que as matrículas foram agrupadas por categorias de necessidades especiais, reaparece contemplada a informação de que, em todos os níveis de ensino, a categoria mais representada foi a de alunos com deficiência mental, com mais de 50% das matrículas. As demais permanecem com índices que giram em torno de até 10%. Cabe aqui destaque a uma categoria inespecífica, denominada de “outras necessidades”, com 9,4%, constituindo-se como terceira maior categoria representada. No entanto, como nenhum CENSO até o momento permitiu levantar a população existente em cada uma das deficiências, aplicando estimativas mundiais, das matrículas dos alunos com deficiência mental, por exemplo, que se estima seja o grupo mais numeroso no universo das pessoas com deficiências, efetivamente 52,9% será prevalente sobre os 5% de pessoas com deficiência visual, cuja incidência geral gira em torno de 2%.

Um artigo publicado no jornal Folha de São Paulo no dia 30 de maio de 2004, destaca “pesquisa Seade realizada em 2002 aponta avanço da inclusão social de deficientes visuais na região de Campinas. Aumenta o número de cegos em escolas comuns” (p.G6).

O número de alunos portadores de deficiência visual matriculados em escolas com salas de aulas comuns aumentou 57,6% - saltou de 189 para 298 - na região de Campinas em 2002 com relação ao mesmo período em 2001.

Ao mesmo tempo, o número de crianças cegas ou com baixa visão matriculadas em escolas especializadas ou que tenham salas especiais caiu de 92 para 36, redução de 60,8%.

Os dados refletem uma política nacional de inclusão de portadores de deficiência na escola. Os números são apontados no Anuário Estatístico do Estado de São Paulo, que foi divulgado pelo Seade (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados) na última quarta-feira. (p. G6)

De acordo com a autora da matéria, a repórter Fernanda Basset, o levantamento aponta também que o número de matrículas em salas de aula comuns de alunos surdos aumentou 34,83% de 2001 para 2002, devido à inclusão escolar e acrescenta que, no mesmo período, o número de deficientes auditivos em escolas especiais diminuiu 13%, reduzindo de 600 para 522 matriculados.

Segundo o quadro estatístico divulgado pelo jornal referente aos dados sobre os deficientes visuais matriculados em escolas especializadas ou em salas especiais, houve uma queda de 96% em 2001 para 36% em 2002, demonstrando que a inclusão é ascendente, e que escolas e classes especiais realmente estão em desvantagem numérica em relação a este processo. Dados como estes podem sugerir que as escolas e as classes especiais estão perdendo não só alunos, mas também sua função, e ainda podem propiciar uma dúvida: será que não há apenas uma migração da escola especial para o ensino comum? Será que a inclusão está de fato permitindo que outras crianças com necessidades educacionais especiais ou deficiência mental estejam vindo para a escola comum? Em contrapartida, o que se observa é que os mesmos dados nada revelam sobre a **qualidade** do processo de inclusão no ensino comum. Além disso, o movimento em favor da inclusão social tem sido tomado como sendo em favor da inclusão escolar, dissociadamente, demonstrando quão confuso tem sido o emprego de terminologias sem clareza conceitual.

De acordo com Oliveira (2004), os pais analisados em sua pesquisa “acreditam que, freqüentando o ensino regular, os filhos superarão os obstáculos causados pela deficiência” (p.156). Apesar desta crença positiva dos pais, pesquisas como as apresentadas por Beraldo (1999); Garcia (2002) e Duarte, M (2003) indicam que a simples freqüência não garante qualidade no atendimento às crianças com deficiência.

Beraldo (1999) destaca que o processo de inserção necessita de intervenções estruturais profundas e urgentes, desde capacitação docente até questões estruturais administrativas como, por exemplo, número de alunos por sala eliminação de barreiras arquitetônicas e montagem de equipamentos adequados ao ensino, e adaptações de práticas pedagógicas. Garcia (2002) enfatiza que a ausência de um projeto para a inclusão pode ser um indicativo de sua ineficácia no campo da ação.

Duarte, M (2003) aponta que não basta apoio legal. É preciso que sejam organizados programas de estudo para a qualificação de professores e de todos os profissionais envolvidos na escola. Além disso, há a necessidade de uma sala de aula diversificada, que realmente contribua para a melhoria da qualidade educacional oferecida aos alunos inseridos na sala de aula comum.

O já citado artigo do jornal A Folha de São Paulo (2004) revela ainda que, na opinião da mãe de um aluno cego incluído, o maior problema está na falta de especialização dos professores que, muitas vezes, não sabem lidar com a criança sem visão, evidenciando que a inclusão não se efetiva com a mera inserção do aluno com necessidades educacionais especiais.

Para a psicóloga Fabiana Fator Gouvêa Bonilha, 25 que é cega desde que nasceu, mesmo com a inclusão escolar, ainda falta preparo dos profissionais. ‘Os professores se sentem impotentes diante de uma situação nova, acham que não vão dar conta de ensinar uma criança que não vê’ disse Bonilha. (p. G6)

Frente ao que foi exposto, pode-se considerar que a simples inserção de pessoas com deficiência no ensino comum não garante que a inclusão esteja ocorrendo nem no nível da inclusão social, quiçá no da inclusão escolar/ educacional. Além disso, pode-se verificar ainda que o deficiente mental está sofrendo um processo de exclusão dentro do próprio sistema educacional que se diz inclusivo. Uma reportagem desse porte, em nível Estadual, nem mencionou esta população no chamado sistema inclusivo.

Assim, constata-se a importância que o movimento pela inclusão atingiu nesse início do século XXI, revelando que este ampliou consideravelmente sua abrangência, ganhou muito espaço na *mídia*. Estabelece-se contato com o referido assunto por meio de jornais, revistas, e até pela televisão, que são grandes agentes formadores de opinião. No entanto, quais os limites entre a propaganda e as possibilidades efetivamente reais?

Apesar de toda sua extensão, como já se começou a demonstrar, nem todos estão compreendendo da mesma maneira o que significa inclusão escolar. O termo inclusão, refere-se a um posicionamento teórico, que deu origem a um movimento mundial de grande amplitude, com **caráter social**, que foi posteriormente transposto para a escola gerando a concepção de Educação Inclusiva:

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, ao qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos (MENDES,2002 p.61)

Nota-se, desta maneira, que a inclusão diz respeito não só aos profissionais da educação, mas a toda a sociedade. Como se pode perceber, **inclusão social** é um tema amplo que envolve um conjunto de setores da vida humana, inclusive o educacional, e convida a sociedade a participar de todo processo de inserção social do indivíduo com necessidades educacionais especiais, isto é, o movimento é recíproco e não mais unilateral como era na proposta da **integração**, na qual não havia nenhum movimento da sociedade ou da escola

visando otimizar a participação da pessoa com deficiência, segundo a terminologia utilizada na época.

O indivíduo com deficiência precisa de apoio para que possa participar mais ativamente de atividades sociais comuns em nossa sociedade. Idéias preconceituosas devem ser reavaliadas e, se possível extintas, assim como uma postura unilateral das pessoas comuns, frente a este indivíduo, pois muitas são suas potencialidades. Mas em contrapartida, existem algumas dificuldades que devem ser apoiadas e compreendidas pela sociedade como, por exemplo, a participação social no mercado de trabalho, festas, esportes, lazer, teatro, cinema, locais aos quais pode e deve ter acesso, merecendo ser respeitado por todos.

A inclusão social é um princípio filosófico que deve ser acatado, pois seu valor é inquestionável. Segundo Mendes (2002), o movimento pela **inclusão social** está ligado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania, na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Aranha (2001) registra que a idéia de inclusão fundamenta-se em 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.

Para Mendes (2002) embora o debate sobre a **educação inclusiva** não tenha nascido no contexto da educação especial, aplica-se também a ela, na medida em que sua clientela faz parte daquela população historicamente excluída da escola e da sociedade.

“Na educação inclusiva não se espera que a pessoa com deficiência se adapte à escola, mas que esta se transforme de forma a possibilitar a inserção daquela”. (GUIMARÃES, 2003 p.44).

Mas será que a escola atual está se transformando, ou será que ocorreu apenas uma mudança terminológica e não conceitual? É preciso levar em consideração os “incentivos” proporcionados pela realidade educacional brasileira frente à inclusão escolar, como, por exemplo, a necessidade de investimentos de ordem material frente às adaptações que se fazem necessárias no prédio escolar e, ainda, com relação à capacitação dos recursos humanos, isto é dos professores, pois estão diretamente envolvidos no processo. A questão da inclusão não tem que ficar a critério da escola e dos professores, de forma isolada. Este tipo de posicionamento pode favorecer, primeiramente, o aumento da ansiedade e, conseqüentemente, incentivar a queda da auto-estima dos mesmos, provocada pela insegurança frente ao desconhecido. Finalmente, esta postura desconsidera a necessidade de investimentos neste

setor pelos órgãos governamentais, desconectando a inclusão da realidade social, política e econômica.

Torna-se necessário, então, compreender que o termo inclusão não significa apenas proporcionar a presença física deste alunado na escola comum, como considera Mendes (2002). A educação inclusiva não pode ser reduzida à errônea crença de que para implementá-la basta colocar as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares ou nas classes comuns.

Portanto, não se pode compreender inclusão escolar reduzindo-a à admissão da matrícula de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, pois isto significa apenas o cumprimento da legislação em seu sentido mais restrito. Este posicionamento aproxima-se da concepção de inclusão que não considera a necessidade de apoio como fundamental ao processo, vertente essa denominada de inclusão total. Contrariamente a este posicionamento, há uma corrente que defende a inclusão com apoio ao qual o ideal seria: ofertar serviços complementares na rede regular para auxiliar este processo; proporcionar apoio especializado na classe comum; adaptar o projeto pedagógico de cada escola frente a sua realidade, visando atender a sua demanda; capacitar o professor; receber apoio financeiro para realizar adaptações físicas que se façam necessárias.

No âmbito educacional, a inclusão ainda tem provocado polêmica, principalmente com relação à melhor conduta a ser adotada para atender sua clientela.

Um dos argumentos recorrentes tem sido a proposição de que a 'inclusão' é um novo paradigma, e em função deste novo modelo de referência surge o questionamento de como fica a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. (MENDES, 2002, p.62)

Esta pode ser considerada como uma questão fundamental, nesta pesquisa, pois mediante todos os fatos que já foram discutidos, foi possível perceber que o processo de inclusão deixa, de fato, esta preocupação central: como fica a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais?

O teor da citação apresentada a seguir, embora veiculado em uma revista não especializada, pede que se atente para a questão:

Mais do que criar condições para os deficientes, a inclusão é um desafio que implica mudar a escola com um todo, no projeto pedagógico, na postura diante dos alunos, na filosofia [...]. Tal como um caleidoscópio, que forma imagens com pedras de vários tamanhos, cores e formas, cada vez mais os professores estão percebendo que as diferenças não só devem ser aceitas, mas também acolhidas como subsídios para montar (ou completar) o cenário educacional. (GUIMARÃES, 2003, p.43)

No panorama até aqui descrito apresentou-se uma pequena amostra, por meio de alguns dados representativos sobre a realidade da inclusão no Brasil, e este pode ser concluído com o pensamento de Ribeiro (2003), para quem o movimento atual da Educação Especial propõe a mobilização da escola para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Este movimento surpreende a escola e instiga à reflexão sobre os fundamentos desta nova concepção e sobre a especificidade de sua tarefa na convivência com essa clientela, assim como a consideração desta na organização curricular e no trabalho pedagógico da escola. Para esta autora, a perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação.

Será que as escolas e seus professores estão preparados ou se preparando para a inclusão?

Neste contexto, nota-se que esta temática ainda deve ser muito discutida, de modo a melhor compreender o paradoxo entre as intenções teóricas e as reais condições da escola atual.

As intenções da proposta da inclusão, da educação de qualidade para todos, estão claramente explicitadas em vários documentos oficiais, inclusive em dispositivos legais no país. Muitas experiências em busca de atendimento a essas demandas estão em curso. É hora, portanto, de procedermos a uma rigorosa avaliação para que se dimensione com precisão a travessia que precisa ser feita entre a intenção e a realidade da inclusão escolar. (OMOTE, 2004, p. 08).

O pensamento deste autor revela com maior clareza e propriedade a preocupação central desta pesquisa, que procura cruzar informações sobre as intenções da proposta de inclusão e sua aplicação prática. É importante registrar que a legislação, por si só, não conseguirá alterar a realidade. É preciso criar condições efetivas para que as intenções sejam postas em prática.

Dado este pequeno panorama contemporâneo, torna-se necessária uma retrospectiva histórica com o objetivo de apresentar a trajetória percorrida para se chegar ao momento atual, abordando sociedade e escola inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

1 O PAPEL DO PROCESSO HISTÓRICO NA EDIFICAÇÃO DO PARADIGMA DA INCLUSÃO.

Na história da humanidade, a visão e a conseqüente compreensão que diferentes sociedades tiveram sobre a deficiência foram modificando-se ao longo do tempo. A relação deficiência/sociedade deve ser compreendida tendo como referência os aspectos econômicos, políticos e sociais, incluindo também as concepções vigentes de homem, de educação e até mesmo com relação ao conceito de deficiência de cada período histórico.

Nem sempre a sociedade teve preocupação com a vida, destino e muito menos escolarização de pessoas com deficiências. Ao contrário, nota-se que, historicamente, foram desrespeitadas e excluídas totalmente do convívio social, principalmente do contexto educacional, quando este passou a ser acessível a um conjunto maior de pessoas da sociedade.

Na **Antiguidade**, quase não há dados objetivos registrados de como caracterizava-se a relação entre sociedade e deficiência na vida cotidiana em Roma e na Grécia Antigas (Brasil, 2000). Na literatura da época, assim como na Bíblia, é possível verificar algumas passagens relacionadas às pessoas com deficiência.

Com relação à organização sócio-política, a sociedade da época estava fundamentada no poder absoluto de uma minoria que dividia a população em dois grupos: os que detinham o poder econômico, político e conseqüentemente social; e os considerados subumanos, que eram dependentes economicamente da propriedade dos nobres. A relação entre ambos atendia a uma ordem vertical, restando aos desfavorecidos financeiramente, a submissão e o trabalho. Apenas a nobreza usufruía os produtos e benefícios produzidos pelos trabalhadores braçais, e a estes nada mais era destinado do que as sobras rejeitadas pela nobreza.

Mediante esta organização social e econômica, a **pessoa diferente**, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas: surdos, cegos, deficientes mentais, deficientes físicos, órfãos, idosos, dentre outros, eram praticamente entregues ao abandono sem nenhum problema ético ou moral.

A Bíblia traz referências ao cego, ao manco, ao leproso - a maioria dos quais sendo pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo da doença, seja porque se pensava que eram amaldiçoados pelos deuses.

Kranner (1964) relatou que 'a única preocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes'. (BRASIL, 2000, p.08).

Segundo Ribeiro (2003), da Antiguidade restou uma documentação pequena e esparsa, contudo capaz de realmente atestar quais eram as práticas e concepções da época. Sobre este tema, sabe-se que predominava a prática da eugenia. As pessoas consideradas anormais eram compreendidas como uma degeneração da raça humana e, por isso, deveriam ser eliminadas, já que representavam um grande transtorno para a sociedade.

O valor de cada pessoa estava fortemente ligado a sua capacidade de produção. Portanto, se o deficiente não produzia, logo não tinha função e, conseqüentemente, também não tinha sentido de existência, e o que não tinha serventia era eliminado. Assim, chega-se à **Época Medieval**.

[...] costuma-se localizar a sociedade medieval entre os séculos V (a queda do Império Romano) e XV (conquista da cidade de Constantinopla pelos turcos otomanos). A idéia de uma 'idade média' foi criada por volta do século XVI pelos renascentistas, para delimitar um período intermediário entre aquilo que eles consideravam como a brilhante cultura da Antiguidade Clássica e o momento do seu renascimento. Esse período histórico teria sido então um 'intervalo' no qual os homens viveram submersos na ruína, decadência e ignorância, ou seja, em uma 'Idade das Trevas' (MORAES, 1998, p.90).

A citação de Moraes (1998) indica a concepção de homem, de educação e de cultura que permeou esta época. O mesmo autor registra que, neste período, também ocorreram diversos momentos do processo de formação e desenvolvimento do sistema político, econômico e social. Destaca que se denomina Alta Idade Média entre os séculos (V e XI), sendo este período, correspondente à formação e ao apogeu do Feudalismo. A Baixa Idade Média (séculos XII ao XV) corresponde ao momento de crise e dissolução do sistema feudal, apontando para o surgimento do Capitalismo. Assim, houve neste período histórico uma mudança significativa na organização político-administrativa da sociedade, mas esta ainda estava baseada em atividades ligadas ao campo, como a pecuária, a agricultura e o artesanato.

O Feudalismo era baseado na posse da terra, com a existência de duas classes sociais: os senhores feudais, proprietários (que poderiam ser leigos civis e militares) ou eclesiásticos, e os não proprietários, conhecidos como servos (que eram a maioria da população), não havendo possibilidade de mobilidade social entre as classes.

Com o advento do Cristianismo, houve o fortalecimento da Igreja Católica, e conseqüentemente, o clero foi alcançando o poder social, político e econômico, provavelmente devido ao poder de excomungar aqueles que, por qualquer razão desagradassem à ordem vigente. "A igreja católica defendia a idéia de uma ordem natural e necessária das pessoas na sociedade criada por Deus, e era ela, fundamentalmente, que traçava as imagens que a sociedade deveria ter de si mesma" (MORAES, 1998, p. 111). Esta foi a maneira encontrada pela Igreja para deter o acesso ao conhecimento científico,

garantindo a propagação do conhecimento religioso. A igreja católica, segundo o referido autor, era herdeira da cultura clássica e monopolizava o conhecimento.

Neste contexto medieval o povo não tinha acesso aos conhecimentos científicos produzidos, restando apenas a fé em Deus, tal qual era apresentada pela Igreja Católica.

A Igreja Católica, neste período, estava dividida entre uma parcela vinculada aos interesses políticos e econômicos e outra que era direcionada por um posicionamento de cunho social e, portanto, com outra visão de homem e de sociedade.

Pessoas doentes, defeituosas e /ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), em função da assunção das idéias cristãs, não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo, para a sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humanas. Da mesma forma que na Antiguidade, alguns continuavam a ser aproveitados como fonte de diversão, como bobos da corte, como material de exposição, etc. (BRASIL, 2000 p.09).

Como já mencionado anteriormente, acrescenta Moraes (1998) que na própria Igreja também existiam movimentos contrários ao seu envolvimento nas questões materiais e ao uso da violência contra os hereges.

Eram os franciscanos e dominicanos que pregavam o voto de pobreza - por isso eram conhecidas como ordens mendicantes - e misturavam-se ao povo, procurando demonstrar a vida pobre e abnegada do cristão. No entanto eles foram incapazes de realizar a moralização definitiva da Igreja. (1990, p. 112)

Sob a influência desta face religiosa (e não mais econômica) da doutrina cristã, conforme aponta Ribeiro (2003), passou a haver uma maior tolerância e aceitação caritativa, por serem eles, os portadores de deficiência, merecedores da caridade, mas que continuariam segregados, recebendo moradia e alimentação. Nesta perspectiva, constata-se a existência de um paradoxo, com relação ao comportamento da sociedade que, ao mesmo tempo em que ajudava, creditava à “expição dos pecados” as causas dos problemas dos excepcionais e, por esta razão, estes eram merecedores do castigo de confinamento. Desse período constam relatos de torturas e promiscuidade, da crueldade da Inquisição, da qual muitas pessoas diferentes do padrão de normalidade foram vítimas de concepções fanáticas, mitológicas e tendenciosas.

A segregação foi um fator marcante desta época, sob a crença de que estas pessoas excepcionais deveriam continuar marginalizadas, separadas do convívio social. Segundo Pessotti (1984), foi no século XIII que começaram a surgir instituições de abrigo para deficientes mentais, e as primeiras legislações sobre os “cuidados” a serem tomados com relação à sobrevivência e aos bens dos deficientes, baixadas por Eduardo II da Inglaterra.

Dois fatores devem ser lembrados, pois marcaram este período e aconteceram a partir do século XII e transcorreram nos cinco séculos posteriores: a Inquisição Católica e a Reforma Protestante.

Na Igreja Católica, instalou-se uma situação paradoxal entre o discurso religioso e as ações, abalando o poder político-econômico adquirido anteriormente.

Na tentativa de se proteger de tal insatisfação e das manifestações, a Igreja iniciou um dos períodos mais negros e tristes da História da Humanidade: o surgimento da perseguição, caça e extermínio de seus dissidentes, sob o argumento de que eram hereges, ou 'endemoniados'. (BRASIL, 2000, p. 10).

As pessoas com deficiência, principalmente deficiência mental, sofreram muito neste período, pois eram compreendidas como hereges, assim como todos que de alguma forma ameaçassem o clero. Por isso eram perseguidas, torturadas e exterminadas. Mediante estes fatores ocorreu um rompimento de ideais dentro da própria igreja, culminando na cisão da mesma, num movimento liderado por Martinho Lutero, surgindo assim a Igreja Protestante.

De acordo com Pessotti (1984) não é difícil inferir o tratamento dado a idiotas, imbecis e loucos durante a reforma, pois devido à rigidez ética, somada à noção de culpa e responsabilidade pessoal, tem início uma época de grande intolerância. O Homem passou a ser compreendido como uma besta demoníaca, quando lhe faltava a razão ou a graça celeste. Esta concepção estava atrelada a uma idéia pessimista de Homem.

Torna-se clara a concepção de Homem no período medieval e conseqüentemente a concepção de deficiência, que se tornou metafísica, isto é sobrenatural, fundamentada em crenças religiosas sem qualquer respaldo científico. Neste período, a deficiência era considerada ou como demoníaca ou como expiação dos pecados, uma forma de manifestação da cólera divina, uma vingança celeste. Assim, deficiência era claramente julgada como condição demoníaca ou divina.

Com referência à questão econômica, política e social, foi na Baixa Idade Média que o Feudalismo passou por um período de crise generalizada, que se estendeu até o século XV. Segundo Moraes (1998), vários fatores contribuíram para desestruturar o sistema feudal, dentre eles a estagnação tecnológica, o clima, as oscilações demográficas, a falta de alimentos com a queda da produção agrícola, a peste, e as guerras prolongadas. Expondo a vida do homem medieval à alimentação insatisfatória, pouca higiene, falta de saneamento, tornando a população mais exposta a doenças.

A Baixa Idade Média corresponde ao período entre os séculos XII e meados do XV. Neste momento histórico ocorreram numerosas transformações no feudalismo, como o renascimento do mundo urbano e o reaquecimento das atividades comerciais; o fim do trabalho servil, o surgimento da burguesia; a centralização política nas mãos dos monarcas; e as crises da Igreja Católica. Toda a trama da

história levou o sistema feudal ao seu limite, produzindo uma grave crise que desembocou na transição para o capitalismo. (MORAES, 1998, p. 114).

Assim, ocorreram nítidas transformações na estrutura social, surgindo então uma nova classe social, a burguesia que se fortalecia cada vez mais com a crise da nobreza e do sistema feudal. Assim se “[...] deslocava o eixo econômico do universo rural agrícola para o comércio urbano” (MORAES, 1998, p. 118). Destes fatores, emergiram várias transformações políticas. Foi estabelecida uma aliança entre os reis e a burguesia, criando as monarquias nacionais, financiadas por meio de impostos de banqueiros e comerciantes que se tornaram patronos do Estado.

O século XV inaugurava um novo período do processo histórico da Europa ocidental: possuir terras já não era mais sinônimo seguro de poder; as relações sociais de dominação e de exploração também não eram as mesmas do fundo feudal; mudanças qualitativas na economia européia abriram espaço para uma nova ordem política e social.

Tendo suas origens no feudalismo, o mundo moderno evoluiria até culminar no seu oposto – o capitalismo do mundo contemporâneo. Assim, em muitos aspectos, o mundo moderno constituiu uma negação do mundo medieval, embora ainda não se caracterizasse como um todo sólido, maduro, apresentando-se como uma época de transição. Foi o período de consolidação dos ideais de progresso e desenvolvimento, que reforçou o pensamento racionalista e individualista, valores burgueses que iriam demolir o universo ideológico católico feudal. (VICENTINO, 1997, p.172).

Estes fatores contribuíram para que se entrasse na **Idade Moderna** que está situada, segundo Moraes (1998), entre a decadência do Feudalismo e a emergência do Capitalismo. Completa que na realidade é muito difícil situar, claramente, onde começa essa transição e qual a sua duração. Por isso, ressalta que é melhor compreendê-la como um longo período de transição em direção ao Capitalismo, que desponta como um novo sistema (político-econômico-social).

Entre os séculos XV e XVIII, estruturou-se uma nova ordem socioeconômica, denominada **capitalismo comercial**. Durante esse período, a nobreza, cuja posição social era ainda garantida por suas propriedades rurais e títulos – mas que não raro enfrentava dificuldades financeiras – passou a buscar ansiosamente meios para se impor segundo os novos padrões econômicos.

Por seu lado, a burguesia, mesmo prosperando nos negócios, estava longe de ser a classe social dominante, com prestígio junto à aristocracia. Como se desejasse exercer a supremacia que se julgava merecedora por seu poder econômico, freqüentemente incorreu no paradoxo de assumir valores decadentes como a compra de títulos de nobreza. (VICENTINO, 1997, p. 172).

Este mesmo autor destaca também, que o Capitalismo comercial evoluiu até separar capital e trabalho. A burguesia acumulou patrimônio e moeda, capitalizando-se. Enquanto isso, os trabalhadores foram limitando-se à condição de assalariados, donos apenas da força de trabalho. Derivaram deste período o artesanato (na figura do artesão) e a manufatura (fábricas e instrumentos, nas mãos do empresário). Assim, a composição social era formada

por clero, nobreza, povo e burguesia como classe ascendente, que conquistava seu espaço social, político e ideológico.

Vicentino (1997) registra também que o Estado, neste contexto, era absolutista com o poder concentrado nas mãos do rei e de seus ministros, e estes aproveitavam as limitações dos grupos sociais dominantes (nobreza e burguesia) para monopolizar a vida política. Estes grupos precisavam do Estado para preservar suas condições e privilégios, por isso se sujeitavam ao rei, reforçando o poder do Estado Moderno que dependia de impostos e recursos gerados pelas atividades comerciais e manufatureiras, dependendo, conseqüentemente, do progresso das mesmas para sua sobrevivência e opulência.

Devido à preponderância, desse período, do absolutismo – poder capaz de definir regras, práticas e ações em todos os níveis – consolidou-se a concepção de um Estado **interventor**, que devia atuar em todos os setores da vida nacional. No plano econômico, essa intervenção manifestou-se através do mercantilismo. (VICENTINO, 1997, p.174).

Portanto, a partir do **século XVI** muitas mudanças ocorreram. Estas mudanças afetaram basicamente a estrutura social-política e econômica da sociedade, mas foram além destes fatores, atingindo também as concepções filosóficas que se modificaram consideravelmente neste período.

A revolução Burguesa, uma revolução que se deu na realidade, no âmbito das idéias, derrubou as monarquias, destruiu a hegemonia religiosa, e implantou uma nova forma de produção: o capitalismo mercantil, que foi a primeira forma de capitalismo. Iniciou-se, nesse contexto, a formação dos estados modernos, os quais passaram a funcionar com uma nova divisão social do trabalho: os donos dos meios de produção e os operários, os quais passaram a viver com a venda da força de trabalho. (PROJETO ESCOLA VIVA, 2000, p. 12).

Neste período originaram-se muitas mudanças na estrutura social. A Revolução Burguesa conseguiu abalar a monarquia e o poderio religioso, e assim toda uma sociedade foi modificada. Mas, o que é de fundamental destaque está relacionado à mudança econômica, pois a nova forma de produção, o capitalismo mercantil, gerou novas estruturas e, com isso, reorganizou a sociedade.

Com relação a mudanças de ordem filosófica, de acordo com Moraes (1998), a visão de mundo que começava a alcançar muita presença no século XV tentava opor-se ao mundo medieval, procurando retomar princípios greco-romanos com o objetivo de fazer renascer a razão, o conhecimento e as artes. Portanto, a partir do século XV, com a expansão marítima, o reforço dos Estados Nacionais, a constituição das bases das línguas nacionais, o fortalecimento da burguesia, enfim, com o desenvolvimento do capitalismo, os novos valores humanistas renascentistas consolidaram-se e propagaram-se rapidamente.

Fazia parte da concepção renascentista, a explicação racional das coisas e, para isso, segundo Moraes (1998), foi necessário criar um método científico de observação, coleta de dados e formulação de hipóteses, que deveriam ser testadas por meio de experimentações, bases sólidas do conhecimento científico e referenciais importantes para a ciência.

São personalidades deste período o filósofo Francis Bacon (1561-1626); o escritor William Shakespeare (1564-1618); o polonês Nicolau Copérnico (1473-1543), que formulou a teoria heliocêntrica (na qual a Terra e os outros astros giravam em torno do sol, sendo este o centro do universo); o italiano Galileu Galilei (1564- 1642), considerado o pai da física moderna; entre outros. Assim, nada mais natural do que também mudanças com relação às deficiências, que já não poderiam ser concebidas como um acontecimento sobrenatural (como no passado). Surge, desta maneira, a fundamentação científica para explicá-las.

A concepção de deficiência desvincula-se da influência espiritual, abrindo espaço para as consolidações das causas naturais e passando a ser tratada por meio da alquimia, magia, astrologia, métodos empregados nos primórdios da medicina. Desta maneira, percebe-se que no século XVI ocorreram, além de mudanças econômicas e sociais, muitas outras ligadas à área da medicina e a sua evolução, pois ocorreram significativos avanços dos conhecimentos produzidos nesta área.

É possível notar que houve uma alteração na concepção e compreensão das deficiências, fortalecendo-se a tese da **organicidade**, que defendia que as deficiências são causadas por fatores naturais e não espirituais ou transcendentais, como se acreditava anteriormente. Esta passagem do conceito da deficiência do âmbito transcendental ou espiritual para um conceito mais “real” colocou-o como um fator natural, ou seja, orgânico, possibilitando a ampliação dos estudos sobre o tema, longe da religiosidade e abrindo espaço para os estudos no campo da medicina.

Segundo Saad (2003), existem quatro modelos referentes a concepções de educação. São eles pré-formismo, pré-determinista, envolvimentismo, e interacionista, que variam de acordo com o período histórico.

Assim sendo, no pré-formismo que abrange o período da antiguidade até o século XVII, influenciados pelo pensamento de Platão e Aristóteles, a inteligência não sofria influência do meio por ser entendida como pré-formada. Segregados, sofrendo ora perseguição, ora compaixão, as pessoas com deficiência eram banidas do convívio com a sociedade e, portanto, não se cogitava sequer sobre educação. (SAAD, 2003, p.53).

Portanto, a teoria da organicidade favoreceu o surgimento de ações que visavam o tratamento por meio da estimulação, fazendo florescer neste contexto ações para o ensino. Estas se fortalecem a partir do século XVIII.

Segundo Mazzotta (2003) pode-se constatar que, até o final do século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente influenciadas e decorrentes do misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. “O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores” (MAZZOTTA, 2003, p.16)

Torna-se necessário ressaltar que a deficiência foi percebida inicialmente como estando sob a égide da medicina, que se interessou por oferecer uma explicação científica às anomalias retratadas até então, como sendo decorrentes de fatores espirituais.

No entanto, apesar de todo envolvimento da medicina na área da deficiência mental, ainda não havia uma visão educacional. De acordo com Mazzotta (2003), a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas com de deficiência, por serem consideradas “diferentes”, fossem marginalizadas e ignoradas.

[...] observa-se que um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na idéia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘inválido’ é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação a organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas desta população. (MAZZOTTA, 2003, p.16). Assim a idéia de educar cada criança até os limites de sua capacidade é relativamente recente. A defesa das possibilidades ilimitadas do ser humano e a idéia de que a educação poderia produzir uma diferença significativa no desenvolvimento e na vida das pessoas aparece no movimento filosófico posterior à Revolução Francesa. (MENDES, 1995, p. 236)

Nota-se o consenso social pessimista ao qual Mazzotta (2003) se refere, na forma de tratamento das pessoas com deficiência. Estas foram atendidas durante um bom tempo em hospitais psiquiátricos, sendo locais de confinamento ao invés de locais de tratamento, configurando-se como verdadeiras prisões, mesmo com a evolução da medicina produzindo e sistematizando novos conhecimentos sobre etiologia-funcionamento e tratamento das deficiências.

Assim, a forma de tratamento envolvia a retirada da pessoa com deficiência de sua comunidade de origem, para posteriormente serem mantidas em instituições residenciais segregadas ou em escolas especiais, normalmente situadas em locais distantes de suas famílias, demonstrando nesta atitude características como o isolamento e a segregação. Apesar disto, ocorreram alguns movimentos, neste período, que contribuíram para melhorar a concepção de homem, porém de maneira muito discreta. Estes movimentos se fortaleceram no século seguinte.

A partir do século XVII, numerosas transformações ocorreram no mundo capitalista ocidental. Começou uma autêntica revolução na mentalidade do homem contemporâneo. Novas formas de ver, compreender e agir sobre o mundo surgiram nas produções de um movimento denominado Iluminismo. (MORAES, 1998, p. 226)

Em relação à posição política e econômica, de acordo com Vicentino (1997), os séculos XVII e XVIII foram o período áureo do Estado Absolutista. O desenvolvimento e o crescimento da sociedade burguesa esbarraram nos entraves remanescentes do mundo feudal, segundo este autor, no qual as teorias políticas de Maquiavel e Bossuet justificavam um Estado que se mostrava cada vez mais avesso ao dinamismo capitalista – era o Antigo Regime. “Vários intelectuais passaram a criticá-lo, anunciando um mundo contemporâneo, um novo Estado, novas instituições, novos valores, condizentes com o progresso econômico, científico e cultural em andamento” (VICENTINO, 1997, p. 235).

É importante destacar, como explica Vicentino (1997), que, na política, o absolutismo e a Corte (e o controle de toda a sociedade pelo poder real) sufocavam o anseio por um mundo novo compatível com a então vitoriosa ordem capitalista. “Surgiram, então, as condições para a formulação de princípios econômicos antimerkantistas, de concepções inovadoras como as desenvolvidas pelos adeptos da fisiocracia e do liberalismo econômico, que iriam sepultar o antigo regime” (VICENTINO, 1997, p. 178). Para este autor, o movimento que arquitetou as idéias que derrubaram o Antigo Regime é denominado **Iluminismo**, e teve como percussores **René Descartes** (1596-1650) e **Isaac Newton** (1642 – 1727). Foram eles que lançaram as bases do racionalismo e do mecanicismo.

Seguindo a linha de raciocínio destacada pelo autor citado, tanto Descartes (com a defesa da razão como o único caminho ao conhecimento) quanto Newton (com o princípio da gravidade universal) contribuíram para reforçar o fundamento de que o universo é governado por leis físicas e não submetido a interferências de cunho divino. Desta maneira, os princípios do Iluminismo foram irradiando-se pelo mundo e na Europa, ao final do século XVIII, estes princípios haviam sido postos em prática.

Além disso, os filósofos do Iluminismo como John Locke (1632-1704), que foi o principal representante da revolução ideológica do Iluminista, com sua principal obra “Segundo Tratado do Governo Civil” apontava que os homens possuem a vida, a liberdade e a propriedade como direitos naturais, estabelecendo a necessidade de um contrato entre governo e sociedade para que tais direitos fossem respeitados e, caso não fossem, caberia à sociedade civil o direito de rebelião. Outras personalidades também impulsionaram o crescimento do liberalismo econômico mediante a crítica às idéias absolutistas tais como, Barão de

Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694 – 1778), Rousseau (1712-1778) e Adam Smith (1723 – 1790).

Assim, o final da **Idade Moderna** foi marcado por uma série de movimentos revolucionários como, por exemplo, a independência dos Estados Unidos, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. Tais acontecimentos marcaram o início da **Idade Contemporânea**, que ocorreu entre os séculos XVIII e XIX.

Apenas no final da Idade Moderna, a classe burguesa reuniu meios para edificar a ordem social, política e econômica à sua própria imagem, embora somente os acontecimentos da segunda metade do século XVIII, como a revolução industrial, a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, consolidassem definitivamente a posição da burguesia inaugurando a Idade Contemporânea. (VICENTINO, 1997, p. 172).

No campo educacional, o modelo **pré-determinista**, segundo Saad (2003), surgiu a partir de Rousseau e das idéias pedagógicas de Froebel e Pestalozzi nos séculos XVIII e XIX, no qual se pregava a natureza inata e hereditária da inteligência. “Nesse modelo, a inteligência do adulto e a da criança são consideradas como diferentes, sendo a cognição vista em termos qualitativos. A influência do meio é reconhecida somente na dimensão negativa” (SAAD, 2003, p. 54).

A mesma autora acrescenta que pensadores como Kant, Descartes e Da Vinci viam a inteligência como (espírito e mente) localizável no corpo, agregada ao conceito de maturação biológica, porém independente. Apesar de toda contribuição destes autores para a educação da época, a pessoa com deficiência permaneceu também, durante este período, sem atendimento educacional.

A educação do deficiente mental foi iniciada por Itard em 1800, que tentava educar um menino selvagem de nome Victor, baseado numa metodologia sensualista de Condillac, que considerava que a vida mental funcionava a partir das sensações da percepção, portanto, dependente das operações dos sentidos.

De acordo com Mendes (1995) influenciado pela filosofia da época, Itard desenvolveu, no início do século XIX, as primeiras tentativas de educar um jovem de 12 anos de idade, convencido de que a inteligência de seu aluno era educável, a despeito do diagnóstico de idiotia que ele havia recebido. Influenciado por Itard, Séguin (1846) também desenvolveu um método fisiológico de treinamento, com o objetivo de estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais. Além de desenvolver um trabalho teórico sobre o conceito de idiotia e de um método educacional, Séguin preocupou-se também com o desenvolvimento de serviços. Ele fundou a escola para idiotas em Paris em 1837, influenciou o desenvolvimento de escolas residenciais nos Estados Unidos e foi o primeiro presidente de uma organização de

profissionais (que é a atual Associação Americana sobre Retardo Mental). Montessori (1897), também influenciada pelo trabalho de Itard, desenvolveu uma metodologia educacional baseada no método sistemático e na manipulação de objetos concretos para ensinar pessoas com deficiência mental.

Foi tamanha a influência do pensamento de Séguin, Itard e Montessori na educação de deficientes mentais (considerados imbecis), devido a sua condição mental, que se torna possível afirmar que no “decorrer do século XIX, aspectos básicos da metodologia desenvolvida por Itard, Séguin e Montessori foram utilizados para ensinar os considerados imbecis ou idiotas que se encontravam institucionalizados” (MENDES, 1995, p.236)

Nesta fase de tentativas educacionais, havia a forte crença de cura ou eliminação da deficiência, por meio da educação, uma intenção de encontrar uma fórmula que pudesse eliminar ou curar a deficiência. Neste momento, pensava-se na deficiência como algo provisório e não permanente.

Para Mendes (1995), no final do século XIX há um declínio dos esforços educacionais, e o cuidado meramente custodial passa a ser visto como a meta destes tratamentos. Neste período, o deficiente mental é visto como ameaça social e as instituições passam a funcionar como uma espécie de prisão informal para proteção da sociedade.

Para Saad (2003), no início do século XIX o **envolvimentismo** trouxe, por meio de Itard, o primeiro investimento em educar e modificar o potencial cognitivo utilizando a estimulação sensorial e a sua compreensão por parte do sujeito. Acreditava-se que o envolvimento com o ambiente por meio do reforço dos fatores situacionais e extra-biológicos é que promoviam o desenvolvimento cognitivo, uma vez que o cérebro humano, ao nascimento, era considerado como uma “folha em branco” ou “tábula rasa” como acreditava John Locke (1632 – 1704), marcando a época do Humanismo Pedagógico e do Behaviorismo. “No século XIX, até início do século XX, também não houve progresso em relação à educação da pessoa com deficiência mental, que continuou em regime de exclusão, aprisionado em instituições” (SAAD, 2003, p. 55).

De acordo com Ribeiro (2003), as contribuições de Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Montessori (1870-1952), Binet (1875-1911), dentre outros, influenciaram o início do século XX, marcando a entrada da chamada **Idade Contemporânea**.

Ribeiro (2003) considera que, com o advento da chamada **Idade Contemporânea**, houve uma grande valorização do ser humano devido ao predomínio de filosofias humanistas. Por esta razão, iniciaram-se as investigações sobre a pessoa excepcional do ponto de vista da medicina, aumentando os estudos e experiências sobre a problemática das deficiências

atreladas à hereditariedade, aspectos orgânicos, biotipologia, etiologia, caracterização de quadros típicos, distorções e anomalias.

Neste período, a deficiência mental deixa de ser concebida como algo alterável, devido aos estudos da área médica para as quais fatores orgânicos demonstravam que a deficiência era algo permanente no indivíduo. Segundo Saad (2003), depois da segunda guerra mundial surgiu a **concepção interacionista** de educação, em que fatores biológicos, hereditários e sociais são independentes e interativos, impulsionando novos estudos na área da deficiência e assim, estudiosos como Inhelder (1969), Scheuer (1987), Amiralian (1986), Bonet (1987), Assumpção Jr. e Sprovieri (1991), Monssatché (1992) verificaram que o desenvolvimento da criança com deficiência mental, embora mais lento, segue as mesmas etapas da criança normal, sem atingir os níveis mais elevados de pensamento.

Cardoso (2003) considera que a educação escolar para o deficiente mental, no **mundo ocidental** ocorreu apenas e exclusivamente no século XX, pois foi neste período que houve a abertura de instituições especializadas, criação de programas escolares para deficientes leves e moderados, culminando na ampliação e diversificação dos serviços na área especial.

1.2 A Educação Especial no Brasil: consolidação e expansão no século XX.

Para Bueno (1993), o interesse em criar formas de atendimento às pessoas com deficiências começou a se manifestar, mais intensamente, a partir do início do século XX, refletindo uma preocupação com a higiene da população. Essa preocupação pode ser interpretada como o início do processo de legitimação da segregação pelos especialistas de alunos diferentes, na medida em que a escolaridade passou a ser uma expectativa social mais abrangente.

De acordo com esse mesmo autor, foi criada em São Paulo, no ano de 1911, dentro do Serviço de Higiene e Saúde Pública, a inspeção médico-escolar “[...] responsável pela criação de classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com essa clientela” (JANUZZI, 1985, p.32), mas que, contudo, não efetivou a pretensão de serem criadas escolas ou classes especiais para os selecionados.

Assim, nas décadas seguintes a 1917, o atendimento em educação especial ampliou-se no Brasil, mas em razão do surgimento de entidades privadas e assistenciais que vieram somar-se às escassas ações do poder público. Caminhando nessa direção, a partir da década de 1920, intensificou-se ainda mais a expansão das instituições de educação especial, como

resultado do fortalecimento de entidades de caráter privado e com atendimento vinculado ao assistencialismo. Nos anos de 1930 e 1940, a maior quantidade de instituições privadas de atendimento a deficientes incidiu nas áreas das deficiências mental e visual (Bueno, 1993).

De acordo com o referido autor, a quase totalidade das instituições, na maior parte das vezes ligadas a ordens religiosas, revestia-se de caráter filantrópico assistencial, contribuindo assim para que a deficiência ficasse restrita ao âmbito da caridade pública e impedindo que as reais necessidades fossem incorporadas ao rol dos direitos de cidadania.

Já Mendes expressa claramente quem compunha o quadro populacional atendido pela educação especial na escola comum: “As classes especiais nas escolas públicas começaram a ser implantadas já no final do século XIX, após o advento da escolaridade obrigatória que passou a triar muitos casos de crianças que não conseguiam aprender” (MENDES, 1995, p.237). E a psicologia, por meio do especialista, passou a ofertar o seu aval para a segregação dos que “atrapalhavam” o andamento da escola. Criaram-se as classes especiais de modo a atender os “alunos-problema” que se tornaram, na verdade, empecilho para o bom andamento do ensino comum.

Com a entrada da psicologia nesse cenário, ocorre uma mudança de foco nos critérios para identificação dos alunos com dificuldades para aprender, deslocando-os para questões relacionadas com o fracasso escolar.

Pouco a pouco, a deficiência mental foi assumindo a primazia da educação especial, não só pelo maior número de instituições a ela dedicadas que foram sendo criadas, como pelo peso que ela foi adquirindo com relação à saúde (preocupação com a eugenia da raça) e à educação (preocupação com relação ao fracasso escolar). (BUENO, 1993, p. 87).

Essa preocupação pode ser interpretada como o início do processo de legitimação da segregação, pelos especialistas, do aluno diferente, na medida em que a escolaridade passou a ser uma expectativa social mais abrangente, principalmente em relação à população rural que se deslocava para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida.

Januzzi (1985) destaca também que os tipos institucionais de estabelecimentos de ensino para as deficiências físicas, visuais, auditivas desapareceriam durante a República Velha, havendo equilíbrio após a década de 20 e posteriormente a de 30 do século XX, e esse predomínio passa a ser do atendimento aos deficientes mentais, acompanhando assim o crescimento da escolarização, no desenrolar das transformações sociais no país. Acrescenta que são as deficiências visíveis as primeiras a serem atendidas, pois as outras não eram ainda diferenciadas, mas englobadas na desescolarização geral.

Contudo, mesmo com essa expansão, Bueno (1993) comenta que até a década de 1950, praticamente não se falava em educação especial enquanto sistema de educação. Portanto, pode-se considerar que até a primeira metade do século XX as pessoas com deficiência tinham acesso aos antigos institutos (com caráter psiquiátrico) e as emergentes instituições (filantrópicas) que surgiram a partir da década de 1950. Estas, apesar de serem especializadas, mantinham o caráter assistencialista ao invés do educacional, e ajudavam a manter a sociedade protegida dos anormais.

“A partir da década de 60 o Brasil foi palco do surgimento de centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência, no paradigma de serviços, voltados para os objetivos de integração da pessoa com deficiência na sociedade e suas diversas instâncias”. (BRASIL, 2002, p. 25). Nota-se, neste contexto, que começaram a ocorrer tipos diferenciados de atendimentos, pois aquele realizado em escolas públicas começou a ser oferecido para deficientes mentais leves, ou educáveis (casos leves), mas para os indivíduos com graus mais severos, o atendimento permaneceu ocorrendo em instituições asilares.

Até o Século XIX não havia distinções entre deficiência mental, dificuldades específicas de aprendizagem, problemas de conduta e dificuldades de linguagem. No Século XX ocorre uma ampliação de categorias de deficiências leves ou menos perceptíveis, notadamente nas áreas de desenvolvimento intelectual, da linguagem e sócio-emocional; e também se ampliam e diversificam outros serviços especiais. (MENDES, 1995, p.242).

As escolas especiais no mundo ocidental, segundo Mendes (1995), surgiram principalmente após a Segunda Guerra Mundial, em função de iniciativas comunitárias, como alternativa para a educação de pessoas do denominado grau moderado de deficiência mental. No Brasil, uma história peculiar levou a uma estrutura de atendimento dotada de especificidades, porém, ainda assim, acompanhando a mesma tendência identificada em outros países.

Segundo Ribeiro (2003), o fundamento do princípio de Normalização, no Brasil, na década de 1970, gerou muita discussão e divergências, mas trouxe também novos conhecimentos que foram influenciando a organização dos serviços e metodologias de ensino, opondo-se às tendências segregativas da época.

Silva, F (2003) destaca que a partir da década de 1970 iniciou-se no Brasil, o movimento de integração dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Neste contexto, os alunos tinham que se modificar para serem integrados e colocados em serviços especializados para serem preparados e, posteriormente, encaminhados ao ensino comum.

Este tipo de posicionamento está em consonância com o princípio da Normalização. Os serviços especializados desenvolvidos para atender a demanda de alunos com deficiência foram as salas especiais e de recursos, disseminadas fortemente na rede pública neste período.

Para Pereira (1980), uma das conseqüências fundamentais do princípio de Normalização refere-se à **integração do excepcional**, destacando que Normalização é o objetivo e a Integração é o processo.

Estes fatores compunham a filosofia da **Integração**, na qual o deficiente deveria freqüentar espaço da escola comum, porém não haveria adaptação por parte da escola, mas sim caberia ao deficiente “encaixar-se” nos padrões da escola regular, provando sua capacidade adaptativa e produtiva. Porém, como ocorreu o acesso do deficiente mental na escola regular?

Mendes (1995) concorda com Bueno (1991) quando se refere ao acesso à educação das pessoas com deficiência mental. Para ambos, este acesso vai sendo gradualmente conquistado, ao mesmo tempo em que se ampliam as oportunidades educacionais à população em geral, mas a educação especial surge para assegurar oportunidades àquelas crianças que já eram, a priori, consideradas como exceções à regra da escolaridade obrigatória instituída na época.

Na década de 1970, na vigência da Lei nº 5.692/71 a escola brasileira caracterizou-se pelo forte discurso de democratização do ensino, aumentando o número de alunos de todas as camadas sociais que se matriculavam em escolas e gerando as primeiras preocupações com o fracasso escolar, principalmente de grupos minoritários. Essas preocupações começaram a produzir investigações, objeto do temário educacional da década seguinte. (RIBEIRO, 2003 p.45).

Foi a partir da década de 1970 que a Educação Especial sofreu uma profunda ampliação, com a instalação de um verdadeiro subsistema educacional, com a proliferação de instituições públicas e privadas de atendimento, assim como com órgãos normativos nos níveis federal e estadual.

Para Mendes (1995), a Educação Especial passa a ter um duplo papel: por um lado atende à democratização do ensino na medida em que amplia as oportunidades educacionais para a clientela que não se beneficiava dos processos educacionais regulares; por outro lado ela, também, responde por um processo de segregação da criança considerada diferente, legitimando a ação seletiva da educação regular.

Apesar de a educação especial ter melhorado suas condições, passando a possuir um corpo teórico, propostas metodológicas de ensino e organização de serviços, até os anos de 1970, fundamentava-se como uma modalidade de educação não vinculada ao ensino regular,

mas sim atendendo ao princípio da Integração, que antecede o processo mais atual denominado de Inclusão, que começou a eclodir a partir dos anos de 1990. Sob esse enfoque, a incorporação de deficientes em salas comuns constituiu-se em estratégia para reduzir a restrição. Nesta concepção, a criança podia ser integrada desde que estivesse preparada, pois a escola mantinha sua organização e rotinas, normalmente sem acrescentar nada que pudesse indicar um esforço que contribuísse com uma adaptação. Para Mendes (2002), nesta fase há o predomínio do paradigma de serviços, fundamentado no sistema de cascata, cujo principal objetivo é oferecer um ambiente o mais próximo possível do normal, de modo que só são passíveis da integração escolar aqueles estudantes que conseguirem adaptar-se à classe comum sem modificação do sistema, e aqueles que não conseguirem acompanhar, serão excluídos. Segundo esta autora, o sistema de cascata de serviços deveria promover a integração, porém, observa-se que a passagem de sistema menos integrado para outro mais integrador depende exclusivamente do progresso da criança e, sendo assim, essas transições raramente acontecem, comprometendo os pressupostos da integração escolar.

Para esta autora, atualmente há a necessidade do desenvolvimento de provisões para o atendimento aos indivíduos com necessidades educacionais especiais. O que se propõe é a tentativa de inserir tais educandos em ambientes educacionais o mais próximo possível da normalidade, constituindo a oportunidade de realizar uma escolarização de forma não segregada.

Finalmente, na segunda metade da década de 1980, desponta a fase da educação inclusiva, com a radicalização do debate na década de 1990. A idéia central deste movimento sustenta-se no conceito de que não basta intervir diretamente sobre essas pessoas, mas é necessário reestruturar a sociedade com o intuito de possibilitar a convivência com o diferente. Segundo Mendes (2002), no âmbito da educação passou-se a defender um único sistema educacional para todos, com ou sem deficiência. Registra também, que a idéia de incorporar crianças com necessidades educacionais na escola comum não é nova, pois estava presente no movimento pela integração escolar e foi mantida na perspectiva da educação inclusiva, com forte ênfase.

Um fato muito importante foi a incorporação da Educação Especial ao sistema educacional brasileiro, pelo menos em nível da legislação, passando a estabelecer aos educandos com necessidades educacionais especiais serviços especializados de forma a favorecer sua inclusão no sistema regular de ensino.

Atualmente, a Educação Especial tem a pretensão de perpassar todo sistema educacional, pois segundo a

“Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20-12-1996 que trata, especificamente no Capítulo V, da Educação Especial, define-a por modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, ela perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Esta modalidade de educação é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento. Site:www.educacao.gov.br em 13 de dezembro de 2003.

Na figura 5 apresentada a seguir, encontra-se um esquema que sintetiza a inserção da Educação Especial perpassando todo sistema educacional em seus diferentes níveis.

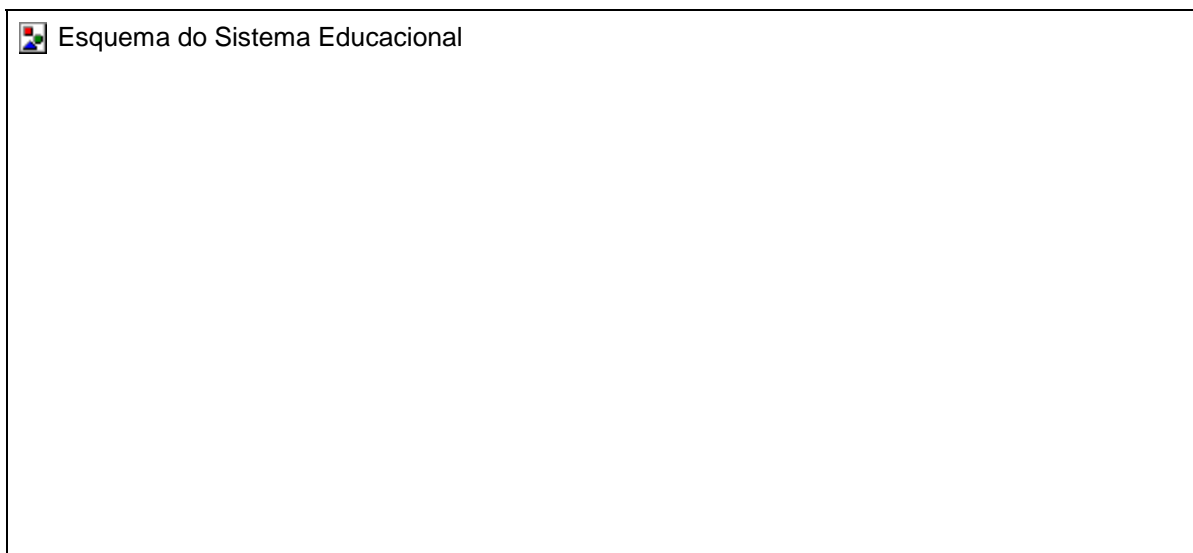


Figura 5 – Sistema Educacional.

Pretende-se, com esta proposição, assegurar em todos os níveis educacionais desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, recursos necessários de apoio aos educandos com necessidades educacionais especiais. Porém, não se pode perder de vista que:

A Educação Especial envolve fornecer serviços que não estão disponíveis na Educação Regular e por isso são considerados especiais ou diferenciados. Para atingir sua meta, é necessário que se especifique quem é a população que deverá se beneficiar dos serviços educacionais especializados. (MENDES, 1995, p. 239)

A educação especial, para Mendes (1995), não deve ser confundida com o tratamento dado aos portadores de deficiência mental, como se a área se definisse por características diferenciadas da clientela, independente da forma como eles são atendidos. Para esta autora, a educação especial implica em soluções de ensino para problemas de aprendizagem específicos, nos quais tanto as características do aprendiz, quanto o método e a realidade na qual ele se insere são igualmente importantes.

A explicação de Mendes (1995) é importante para que se possa avaliar melhor o contexto da educação especial inerente à educação regular rumo à escola inclusiva no crescente processo de inclusão, que ainda gera polêmica e discordância entre os educadores do país sobre a melhor maneira de conduzir deste processo, considerando as condições educacionais da realidade brasileira.

Diante de um tema tão complexo e polêmico, torna-se necessário que sejam empreendidas novas investigações, para que possa ser, num futuro próximo, apontado um novo caminho.

1.3 Fundamentos legais e reformas educacionais: a área da Educação Especial a partir dos anos de 1990.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) estabeleceu o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais receberem educação, preferencialmente no ensino regular, tal como é possível verificar pela redação expressa em seu Artigo 208, III “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente no ensino regular”. Este artigo serviu como base para os demais dispositivos legais, entre outros documentos norteadores que foram elaborados posteriormente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, fundamentado na Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, assegurou às pessoas com deficiências a garantia de atendimento especializado, de educação especializada, de trabalho protegido e, quando infrator, tratamento individual especializado, em local adequado. Estas quatro fundamentações legais são apresentadas, respectivamente, nos artigos expostos:

Artigo 11. É assegurado atendimento médico à criança e ao adolescente, através do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. 1º. A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado. 2º Incumbe o Poder Público de fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem, os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação.

Artigo 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

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

Artigo 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Artigo 112. Parágrafo 3º. Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual especializado, em local adequado às suas condições de vida.

Para Aranha (2004), o Estatuto possibilitou o reconhecimento e a garantia, a este segmento populacional, do direito de conviver, e receber educação e saúde juntamente com pessoas comuns, em contextos comuns. Em se tratando especificamente de situações escolares, argumenta a autora que:

O termo ‘preferencial’ provocou grandes polêmicas, já que uns entenderam sua utilização como elemento que propiciava a manutenção de espaços de segregação, enquanto que outros defendiam a manutenção de espaços especiais para o atendimento de alunos com comprometimentos severos. (p.43)

Por meio desta citação, é possível constatar que há necessidade de maior clareza no texto da Lei, para que não ocorram falhas em sua interpretação, tanto na parte teórica quanto na prática, já que, se ocorrerem falhas, as mesmas afetarão diretamente a demanda educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Segundo Arelaro (2003), no primeiro quinquênio que abrange de 1990 até 1994, o **espírito** da Constituição Federal ainda esteve muito presente, influenciando diretamente as políticas públicas, principalmente com relação ao conceito que envolve a categoria **cidadania**, considerada como sendo a mais importante. Assim, passa a orientar a formulação dos direitos sociais e, por isso mesmo impregna a legislação, os debates e os projetos de educação e de gestão educacional. Esta consideração é importante porque, neste período, não se admite outra fundamentação, fortalecendo os critérios de análise de mercado, que começavam a despontar em algumas propostas oficiais.

Em conseqüência, a participação social/popular da comunidade escolar e educacional, nos diferentes níveis de gestão pública - local, municipal, estadual e nacional – é admitida como condição de viabilização e legitimação do projeto educacional, para além da complementação de recursos financeiros, sempre faltosos nas escolas públicas. (ARELARO, 2003, p. 14).

A Declaração de Salamanca (1994) concebe que a Educação Especial deve incorporar princípios de uma pedagogia da qual todas as crianças possam beneficiar-se e ressalta que as diferenças humanas são normais, por isso a aprendizagem deve adaptar-se às necessidades da criança, e não o contrário.

Segundo a referida Declaração, a experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode reduzir a taxa de desistência e repetência escolar, que são tão características de tantos

sistemas educacionais, e ao mesmo tempo garantir índices mais altos de rendimento. Enfatiza ainda que uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos.

A LDBEN 9394/96 em seu Capítulo V, Artigo 58, por meio de seus três parágrafos, define o entendimento nacional que deve ser dado a Educação Especial:

Artigo 58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

O artigo 58 refere-se ao **atendimento educacional**, e propõe que o encaminhamento para classes, escolas ou serviços especializados deva ocorrer em função das condições específicas dos alunos sempre que não for possível sua “integração”, como consta na Lei 9394/96, nas classes comuns do ensino regular. Nota-se que o objetivo maior desta legislação é esclarecer que os educandos com necessidades educacionais especiais devem ser atendidos preferencialmente no ensino regular, entendendo o *preferencialmente* quase como obrigatoriamente, como bem explicitado no Parágrafo Único: O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Outro ponto importante a considerar nesta legislação é que não está determinado quem é a população da educação especial. Fica subentendido, no Artigo 58 – Parágrafo 2, que esta população é aquela com necessidades especiais (entenda-se com condições específicas) que a tornem tão peculiar, que a educação regular não seja “capaz” de atendê-la. Em outras palavras, a legislação contribui, na verdade, para a compreensão de quem não é a população da educação regular. Conseqüentemente, pode haver, neste ponto, a instalação de uma confusão sobre quem é a população da educação especial e quem é a população do ensino regular.

Um ponto positivo importante a ser ressaltado é o entendimento da educação especial como **dever do Estado**, iniciando-se na faixa etária de zero a seis anos. Contudo, não está suficientemente claro se o Estado responsabilizar-se-á pela educação especial em todos os níveis ou modalidades, ou só na educação infantil, concordando com a afirmação feita no PNE/98.

Artigo 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentarem uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

No artigo 59, estão claramente explicitados os *deveres* dos sistemas de ensino com relação aos educandos com necessidades especiais. Os incisos I e III podem ser questionados. Com relação ao inciso “I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades,” o que cabe questionar é se estarão os sistemas de ensino da educação regular, desde a educação infantil até o ensino superior, preparados para modificarem seus currículos, seus métodos, seus recursos educativos e sua organização para que seja realmente possível receber, com dignidade, os educandos com necessidades educacionais especiais. Inciso “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Continuando a levar adiante o questionamento já iniciado, faz-se possível analisar se há viabilidade de professores do ensino regular estarem sendo capacitados para receber educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

Questionamentos como estes estão latentes, devido ao grande número de pesquisas na área de educação especial, como por exemplo, Garcia (2002); Duarte, M (2003); Beraldo (1999) e Castro (1997), indicando que estes dois pontos mencionados nos incisos I e III, na prática, permanecem sem ocorrer, a contento. Portanto, ainda existe uma lacuna entre o processo de inclusão enquanto direcionamento teórico e sua operacionalização, principalmente, considerando a realidade macro e micro educacional brasileira.

Silva (2003) focaliza as políticas públicas na área da educação especial, relacionando as controvérsias presentes nos discursos e iniciativas governamentais traçando indicadores significativos (baseados em documentos e experiência em políticas públicas) sobre as tendências e os limites do atendimento educacional proporcionado pelo poder público.

Registra que a leitura dos relatos destas experiências revela o paradoxo entre as teorias e as práticas, e afirma que existe um hiato justamente nas questões dos princípios que, de fato, garantiriam uma educação pública e de qualidade para todos.

Artigo 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Em relação ao Artigo 60 e seu Parágrafo Único, o Plano Nacional de Educação (PNE / 98) ressalta que:

A educação especial, sempre tratada como apêndice da educação regular, com caráter assistencialista, discriminatório e, portanto, excludente, continua com tal conotação na LDB. Não fica explícito se o Estado assumirá a educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino ou se o Poder Público se responsabilizará apenas pela educação especial de crianças de zero a seis anos de idade.

Com isso, além de ser mantido um viés assistencialista e induzir à iniciativa privada, tal modalidade de ensino, constata-se, que a depender do Poder Público, não há políticas significativas no atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais, seja quanto ao acesso, seja quanto à qualidade desse atendimento.

Se paralelamente ao avanço da concepção inclusiva de educação especial, não corresponderem ações concretas de financiamento, que garantam esta política, a segregação e não a integração do indivíduo com necessidades educativas especiais poderá ser reforçada' (PNE/98 apud MINTO, p.17, 2002).

Nota-se, por meio desta citação, uma postura muito responsável e coerente apresentada no PNE/98, demonstrando que, neste documento, entende-se a política de inclusão não como a simples permanência física do aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula junto com os demais alunos. Este documento representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, de modo que se torne realmente viável desenvolver as potencialidades destes educandos, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades, sob a responsabilidade do Poder Público. Este plano entende que, se a educação especial está sendo concebida com os mesmos objetivos da educação geral e, portanto, estende-se para todos os níveis e modalidades de ensino da educação regular, por esta razão, deve então exigir a '[...] intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços públicos especializados para assegurar o desenvolvimento dos alunos' (PNE/98, apud MINTO, p.18, 2002).

É evidente que se deseja uma escola de qualidade para todos. O que é importante destacar é que sob o rótulo de escola de qualidade para todos, na verdade, está a noção, falaciosa, de que a todos, independentemente da necessidade de cada um, será oferecida uma

escola **única** e de **qualidade**. A questão é que o aumento horizontal pode ser seguido de um decréscimo vertical em termos de qualidade, ou seja, a expansão desordenada pode gerar queda na qualidade e esse parece ser realmente o problema. É inegável a busca por uma escola de qualidade para todos, desde que atenda bem a diversidade, mas é exatamente neste contexto, que está a amplitude da questão.

Não se defende aqui o desrespeito a todos os direitos conquistados durante a história da educação especial com relação a sua fundamentação legal, nem tampouco, com a sua população. Pretende-se apenas, questionar a legislação, estabelecendo relações com pontos essenciais que, muitas vezes, passam “despercebidos” pelos governantes e mesmo pela escola e, talvez por esta razão, não sejam cumpridos. Este fato pode colocar em risco os princípios dignos da inclusão e impedir, ou dificultar, que seja cumprida com responsabilidade e bom senso.

Será que as políticas públicas atuais permitem conceituar o que de fato é uma escola de qualidade? Segundo Arelaro (2003), apesar de ser uma premissa socialmente justa, com relação ao acesso e permanência de crianças, jovens e adultos na escola, desperta também uma divisão entre os educadores, dividindo grupos de concepções políticas-educacionais distintas e hoje, certamente, pode ser considerada como responsável pela divisão entre liberais e progressistas na área educacional.

Com relação às políticas públicas da década de 1990, esta autora é bem taxativa. Acredita que, neste período, ocorreram dois movimentos aparentemente contraditórios, porém significativos. Por um lado, o desejo de implementação dos direitos sociais e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil (presentes, principalmente, nas propostas de governos municipais progressistas, eleitos em 1989) e de outro, a eleição de Fernando Collor de Mello para a Presidência da República, com um projeto de caráter neoliberal, “traduzindo o ‘sentimento nacional’ de urgência de reformas do Estado para colocar o país na era da modernidade” (ARELARO, p.16). Esclarece ainda que o primeiro quinquênio desta década foi marcado por propostas polarizadas sobre o papel do Estado na organização econômica, assim como a função do poder público nas áreas sociais.

Voltando ao enfoque educacional, notava-se claramente, como Arelaro (2003) destaca, que não havia um projeto consistente de intervenção social. Deste modo, o conceito de educação como expressão da cidadania, apesar de ser citado amplamente nos discursos governamentais, não conseguiu ser prioridade, mesmo sendo o ano de 1990 o Ano Internacional da Alfabetização.

É neste governo que organismos internacionais – o Banco Mundial, a Unicef e a Unesco – vão pressionar o Brasil em função de seu atraso, viabilizando através das estatísticas educacionais, e propõem o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional adotando o lema ‘Educação para Todos’ que se constituiria em critério prioritário para o recebimento de empréstimos internacionais. (p.16).

Assim, é possível avaliar como o contexto político-econômico influencia diretamente a qualidade e os rumos da política educacional do país. Na década de noventa assistiu-se a novas posses presidenciais, em decorrência inclusive do *impeachment* do Presidente Collor, que foi responsável pela proposição de um período marcado, entre outras coisas, pelo discurso da modernidade que levou à privatização de muitas empresas estatais. Seu sucessor, o Vice-presidente que finalizou o mandato interrompido, Itamar Franco, deu continuidade às diretrizes estabelecidas nessa gestão, consolidando o projeto neoliberal iniciado por seu antecessor, pressionado por agências internacionais que monitoravam os empréstimos financeiros no país, em especial o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Neste contexto, a educação passa a seguir as orientações de agências de financiamento internacionais, devido ao compromisso firmado pelo governo. Por esta razão, palavras como participação, descentralização, gestão coletiva, decorrentes de expressões vinculadas à linguagem “progressista” tornaram-se próximas de projetos administrativos.

Ainda neste período, pode-se constatar apoio e adesão à defesa das ‘minorias’ educacionais: a educação de crianças pequenas, a dos portadores de deficiência – na ocasião, chamados de ‘portadores de necessidades especiais’ – e na alfabetização de jovens e adultos, com criação e manutenção de Comissões Nacionais, de composição mista, que possuíam razoável autonomia para promover encontros regionais e nacionais, neles discutindo propostas de suas políticas específicas. (p.18)

Assim, seguiu-se a administração de Itamar Franco. No período de 1995 a 1998, assume a Presidência da República Fernando Henrique Cardoso. E na era FHC surgem significativas modificações na concepção de democracia e do papel da sociedade brasileira no mundo globalizado, com um projeto de governo firmado, segundo Arelaro (2003), dentro dos cânones da Escola Reformista-Liberal. Assiste-se, à redução do aparato do Estado e do financiamento de áreas sociais, e a evolução das privatizações de empresas estatais rentáveis, além da preferência pela entrada do capital estrangeiro, financiado via BNDES. Além disto, a

[...] criação de sistema de proteção privilegiada aos bancos – através do Proer; redução de direitos sociais dos trabalhadores assalariados, transferência a empresas privadas e organizações não governamentais (ONGs), de responsabilidades tradicionalmente do Estado, com a reconceituação do poder público e o privado, transformando instituições públicas estatais em ‘organizações sociais’, devendo as mesmas - inclusive as universidades – obedecer à lógica do mercado, dentre outras medidas. (p. 19)

Atitudes como estas indicam a crescente degradação do patrimônio público, neste período, revelando uma verdadeira mutilação dos bens-estatais. Este estado de descaso atingiu também recursos humanos, refletindo diretamente na forma de administração pública e de seus servidores, mediante novos princípios e normas que estão em consonância com a concepção neoliberal. Este posicionamento político exigirá, da educação, a definição de um novo papel para a escola e um padrão de gestão educacional, no qual a racionalidade e os critérios de mercado passem a constituir referenciais de competência administrativa e pedagógica atingindo todas as escolas do ensino público, como revela Arelaro (2003). Afirma também, que ao avaliar a conjuntura educacional brasileira em 1997, o Governo Federal baseou-se em dois pontos: no primeiro, afirmava que não havia mais problemas com a demanda educacional e, no segundo, assegurava que os recursos voltados para a Educação eram suficientes.

Obviamente, que estes pontos destacados pelo Governo Federal podem ser considerados como premissas totalmente falsas, servindo somente para mascarar a realidade educacional brasileira, e garantir reforços financeiros advindos de organismos internacionais, que pressionavam o país para mudar seus índices estatísticos quantitativos.

Sob esta nova ótica político-econômica, a educação vai se descaracterizando enquanto fundamento filosófico e, simultaneamente, ganhando características mercantis. Primeiramente, promove-se, desta maneira “[...] uma ressignificação do direito social à educação como direito de todos, substituindo-se sutilmente o conceito de ‘igualdade’ de direitos pela ‘equidade’ de direitos [...]” (ARELARO, 2003, p.20).

A segunda premissa (recursos considerados como suficientes), segundo a autora citada, traduz a visão de que o governo está satisfeito com a qualidade do ensino público, não carecendo de investimentos, ou ainda que a qualidade da educação depende do modo, equivocado ou não, como são gerenciados os recursos. Em outras palavras, define o processo como sendo meramente administrativo, isentando de responsabilidade o processo no qual se fundamenta a política educacional brasileira.

Os principais documentos legais que subsidiaram este novo projeto de Educação são: A proposta de Emenda Constitucional nº 233 – depois transformada em E.C. nº 14/96 - que, além de criar o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), modifica substancialmente as concepções expressas na constituição Federal de 1988, no que se refere não só à priorização exclusivista do ensino fundamental, mas também, à desobrigação do Estado em relação à educação de jovens e adultos, aos portadores de deficiências, à inviabilização da manutenção e expansão do atendimento em educação infantil, à reformulação do papel da União na garantia da educação básica [...]” (ARELARO, 2003, p.24).

Segue a autora, argumentando que a Lei 9394/96 que regulamenta o FUNDEF não é cumprida pelo próprio Governo Federal, com relação aos critérios de estabelecimento do valor de referência nacional para gasto/aluno sistemático, por serem ilegalmente subcalculados e acrescenta que “Ignorar protestos legítimos e ações judiciais pelo não cumprimento de leis vigentes é um dos aspectos do novo ‘estilo’ de governo adotado” (p. 25). Continua dizendo que o FUNDEF serviu apenas para equiparação salarial em municípios onde se praticava uma espécie de ‘trabalho escravo’ mediante uma remuneração docente inconstitucional.

Assim, posteriormente, delinear-se medidas educacionais decorrentes da meta “Educação para Todos” mediante uma proposta de gestão educacional descentralizadora e com qualidade contestável, principalmente quando se tratava de educação especial. A Declaração de Salamanca (1994) explicita regras e padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências. Demanda que os Estados assegurem a educação de pessoas com deficiências, com o objetivo de que essa educação torne-se parte integrante do sistema educacional. Sobre os princípios, política e prática em educação especial declara firmar um compromisso para com a Educação para Todos, devido à necessidade e urgência de se providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino.

A Lei nº 10.172/01 aprova o Plano Nacional de Educação, que estabelece metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Sinteticamente, essas metas tratam do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios – inclusive em parceria com as áreas da saúde e da assistência social – visando à ampliação da oferta do atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos; ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental; do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; e da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior. (BRASIL, 2001, p.11).

De acordo com Ferreira (2004) os dez anos da Declaração de Salamanca (1994) coincidem, no caso brasileiro, com um período correspondente à implantação de várias reformas na educação básica, que produziram mudanças importantes em termos de competências dos sistemas de ensino, estruturação de redes, de financiamento educacional, de organização curricular, e formação de profissionais da educação. Tais mudanças, de caráter abrangente, revelaram um novo contexto e, portanto, novos desafios para a questão da educação escolar e da educação especial.

De um modo geral, as reformas educacionais, segundo Ferreira e Glat (2003), no decorrer dos anos 90 do século XX tiveram as marcas do processo de descentralização, iniciado a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), reafirmado na Emenda Constitucional n. 14 (BRASIL, 1996), documentos nos quais foram definidas as responsabilidades orçamentárias com relação à educação básica por parte da União, Estados e Municípios.

Para Ferreira (2004), a partir da Emenda, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que, ao vincular ao ensino fundamental 60% dos recursos orçamentários já disponíveis para a educação, ajudou a induzir a municipalização desse nível de ensino. Essa concentração, além dos benefícios constatados de expansão qualitativa das vagas e de diminuição de desigualdades regionais com relação às carreiras profissionais do ensino, teve as contrapartidas negativas de uma lógica bastante quantitativa, além de ser negativamente discriminadora com relação aos outros níveis ou modalidades de ensino, inclusive no campo da educação especial.

Existe, portanto, um duplo sentido com relação à municipalização, como aponta Aranha (2000), pois, de fato, o processo pode aproximar os cidadãos das instâncias decisórias do controle social sobre a execução das direções escolhidas; porém, pode ocorrer, especialmente nos municípios menores, a falta de mecanismos efetivos de apoio, por parte da União e dos Estados, resultando nas tradicionais práticas e alianças que são a marca de uma história permeada pelo assistencialismo e pela omissão do poder público, no âmbito da educação especial.

Durante a realização do Fórum Mundial da Educação em Dakar, avaliou-se a década pós Jomtien. Segundo a Declaração de Dakar (UNESCO, 2000), registrou-se, em termos de conquistas, um progresso desigual e lento. Os dados apresentados e divulgados por Ferreira demonstram que:

(1) das mais de 800 milhões de crianças com menos de seis anos de idade, pouco mais de um terço tem o benefício de qualquer forma de educação na primeira infância; (2) cerca de 113 milhões de crianças, 60% das quais do sexo feminino não têm acesso à escola primária; (3) ao menos 880 milhões de adultos são analfabetos, na maioria mulheres. (2004, p.13)

Diante de dados tão alarmantes da educação, a UNESCO (2000) estendeu a meta iniciada em Jomtien (1990), referente ao acesso à educação, para o ano de 2015. Como se pode notar, as referências com relação ao acesso à educação para todos, fundamentadas em princípios como equidade e qualidade, parecem ainda estarem muito distantes da realidade

educacional, principalmente dos países subdesenvolvidos, ou em desenvolvimento, segundo terminologia mais recente, como é o caso do Brasil. Esta constatação pode ser reforçada por dados recentes sobre a qualidade do ensino na realidade brasileira.

A questão da qualidade foi apontada em avaliação do próprio Banco Mundial sobre a situação brasileira, em 2002. Segundo informou o jornal Folha de São Paulo (22.3.2003), em matéria intitulada 'Falta qualidade de ensino', o relatório elaborado pelo Banco Mundial avaliando os resultados do FUNDEF e da municipalização concluía que o incentivo às matrículas nos últimos anos não teria resultado em esforços de estados e municípios para oferecer educação de melhor qualidade. Ainda na imprensa, o jornal O Estado de São Paulo, na mesma época (23.04.2003), comentava relatório do MEC avaliando dados de desempenho de alunos do ensino fundamental e que mostrava o estudante despreparado para a vida. Segundo o jornal: os níveis de rendimento escolar na 4ª série foram considerados 'críticos' ou 'muito críticos' para 59% dos estudantes, na área de Língua Portuguesa, e 52% em Matemática. (FERREIRA, 2004, p. 14).

Estes dados revelam a ausência de qualidade do ensino regular, principalmente no ensino fundamental. É provável que estejam refletindo o resultado da concepção de educação adotada pela rede pública, na qual ocorre, cada vez mais, a diminuição de conteúdo. Mas, afinal como fica a questão da inclusão nesta realidade educacional?

Destacando que os princípios da inclusão são fundamentados em uma realidade internacional de educação, e que, portanto, muitas vezes não refletem valores das nações que o adotam, isso, de certa forma, pode acabar comprometendo o próprio conceito de inclusão, pois políticas internacionais, aparentemente universais, têm reflexos diferentes nas realidades políticas das diferentes nações, devido às diferenças culturais e educacionais.

Portanto, é possível perceber que a iniciativa de realizar a inclusão está intimamente relacionada à concepção de educação vigente. Segundo Omote (2004), torna-se imprescindível levar em conta a maneira como a educação está sendo pensada, pois, certamente, fundamenta a experiência escolar. A proposta de inclusão implica, necessariamente, a realização de mudanças profundas nas concepções. Os debates inspirados na pedagogia que contempla a inclusão parecem ter propiciado revisões na concepção de educação, resultando em uma ampla gama de variações, alcançando até os objetivos da educação escolar.

Quanto mais se dá ênfase à formação integral do cidadão, com destaque nos convívios entre os diferentes como um importante ingrediente nessa empreitada, mais parece conveniente a proposta de inclusão escolar. Ao mesmo tempo, a inserção indiscriminada de alunos com deficiências em contextos de ensino comum pode tirar do foco de atenção do ensino de conteúdos específicos visto como objetivo precípuo da educação escolar. (OMOTE, p.03, 2004)

Para este autor, é extremamente necessário rever os objetivos da educação promovida por instituições escolares. É preciso constatar se o ensino de disciplinas e conteúdos

específicos constituem-se como objetivo precípua da educação escolar, em nível de ensino fundamental. Se considerado que sim, é evidente que em função da presença de uma profunda alteração, o aluno deficiente (terminologia utilizada pelo autor) que não tem condições de realizar esta aprendizagem não pode, conseqüentemente, freqüentar a classe comum. Se os objetivos da educação não forem estes, talvez os ganhos decorrentes deste convívio com seus pares não deficientes possam justificar sua colocação na classe comum do ensino fundamental.

Com relação ao papel da escola, Ferreira (2004) é bem claro, e afirma que a escola atual tem o papel de formação integral da criança. Entretanto, não se compreende a escola sem a sua função acadêmica de ensinar conteúdos como Português e Matemática. Em outras palavras, os conteúdos acadêmicos não podem ser vistos como uma meta secundária da escola, pois estas ferramentas são fundamentais para o exercício da cidadania. A escola não pode ser compreendida como um mero espaço para promover a socialização e a solidariedade. Existem outros lugares mais apropriados, para tanto, que não unicamente o contexto escolar.

Dando seqüência a esta linha de raciocínio, torna-se importante evidenciar a posição de Omote (2004) ao apontar que, mesmo colocando a socialização da criança como objetivo principal da escola, há de se considerar a existência de educandos deficientes com tal grau de comprometimento que nem são capazes de beneficiarem-se da oportunidade oferecida pela escola regular, pois precisam de serviços de outra natureza, que não podem ser oferecidos em instituições escolares comuns.

Percebe-se, com isso, que existem questões referentes aos limites da educação regular e da educação especial. As especificidades de cada uma delas, traduzindo-se em especialidades, são dois aspectos que necessitam ser extensamente estudados e analisados.

De acordo com Mazzotta (1996), simples mudanças de termos na legislação, nos planos educacionais e nos documentos oficiais não têm sido acompanhadas de qualquer modificação de significado, como, por exemplo, com relação aos termos: excepcional, problemas de conduta, superdotado, que foram simplesmente substituídos pela denominação necessidades educacionais especiais. Contudo, essas poucas alterações, muitas vezes, não se consolidam na prática. Desta maneira, interpretações distorcidas decorrentes da própria linguagem empregada podem favorecer um erro de expressão e, conseqüentemente, de atendimento. Por esta razão, há necessidade de clareza no texto legal para que a aplicação prática não seja prejudicada. O autor esclarece que ao

Invés de representar avanço nas posições governamentais com relação à educação, comum e especial, do portador de deficiência, tais alterações contribuem, muitas vezes, para o esquecimento do sentido de 'deficiência' e suas implicações individuais e sociais. Além disso, tendem a confundir o entendimento das diretrizes e normas traçadas, o que, por consequência, acarreta prejuízos à qualidade dos serviços prestados. (MAZZOTTA, 1996, p.199).

Portanto, é necessário pensar sobre o que é específico, tanto com relação à escola como com relação ao aluno especial, para que estes conceitos não ganhem um sentido demasiadamente genérico, a ponto de perderem sua especificidade e singularidade.

Para Mazzotta (1996), focalizando a educação de alunos com deficiências físicas, sensoriais ou mentais, é importante salientar que, da mesma forma que os demais alunos, mediante uma determinada realidade escolar, eles apresentarão necessidades educacionais comuns e especiais em relação ao que deles se espera, e em relação ao que lhes é oferecido na escola. Desta maneira, o autor destaca que somente nas situações concretas em que se encontram os alunos nas escolas, é que se pode interpretar as necessidades escolares como comuns ou especiais.

Evidentemente, existe a necessidade de se avaliar cada situação de ensino aprendizagem concreta, construída pelos alunos e pela escola, sem perder de vista a realidade social em que se encontram. Portanto, existem micro e macro aspectos que devem ser considerados no processo escolar para que o mesmo se torne inclusivo.

Omote (2004) acredita que já exista um volume razoável de experiências acumuladas de ensino inclusivo, ou aquelas referidas como tal. Assim, tais experiências devem ser avaliadas rigorosamente, pois a proposta de educação inclusiva já deixou profundas marcas nos discursos educacionais. Torna-se necessário abandonar a retórica e buscar debates baseados em argumentos cientificamente defensáveis, com as evidências empíricas criteriosamente registradas. “É hora de avaliar as alterações que foram introduzidas na rotina escolar a título de ensino inclusivo” (p.03)

Existem alguns obstáculos que devem ser transpostos para que haja inclusão com qualidade e responsabilidade. Torna-se evidente que, para isso ocorrer, será necessário haver investimentos, iniciando-se pela capacitação de recursos humanos, e garantindo também recursos financeiros e serviços públicos especializados.

A inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular não pode ser vista pelo ângulo assistencialista e nem, tampouco, preocupando-se apenas em definir onde se inclui, sem levar em conta, no entanto, a necessidade de capacitar os professores para receberem estes educandos. Posturas irresponsáveis como estas são criticadas nesta pesquisa e fortalecem a concordância com Machado (1996), que defende que

simplesmente inserir a criança com necessidades especiais nas classes regulares apenas para cumprir a lei, sem preparo das pessoas que vão lidar com ela, é aumentar mais ainda a necessidade de classes especiais, pois se está desconsiderando o funcionamento de um lugar do qual a criança já foi excluída.

De acordo com Omote (2004), existem algumas experiências consideradas como sendo, efetivamente, ensino inclusivo, pois se verificam alguns projetos promissores nos quais há empenho da comunidade escolar em buscar adequação da escola à diversidade do alunado. Nestas escolas ocorrem tentativas de adequação da infra-estrutura física, do acervo de recursos de ensino, dos recursos humanos, entre outras condições essenciais, para a promoção da educação integral e do ensino heterogêneo. Estas condições são favoráveis para a reflexão de práticas pedagógicas que podem levar à grande transformação da escola, com revisão da sua função, do seu modo de funcionamento e dos próprios objetivos. “Há, por outro lado, experiências em que parecem estar ocorrendo profundos equívocos, praticados a título de inclusão escolar” (OMOTE, 2004, p.04).

A inserção mal feita e irresponsável de um educando com deficiência numa sala de aula regular, em nome da inclusão, pode deixar marcas profundas no mesmo.

A análise de alguns discursos sobre a inclusão e de algumas práticas pedagógicas declaradas como inclusivas levanta a nossa inquietação com relação à possibilidade de estar ocorrendo: (1) uma mera inserção do aluno deficiente em classes comuns a título de inclusão, (2) a migração de alunos deficientes no sentido inverso do que ocorria no passado recente, (3) a institucionalização da normificação e (4) o desvirtuamento de objetivos precípuos da educação escolar. (OMOTE, 2004 p.05).

Apenas estes fatores citados já evidenciam o quanto este assunto é polêmico e delicado. Acompanhando o raciocínio do autor citado, em alguns casos, a experiência escolar é referida como sendo inclusiva em função da simples presença do aluno com necessidades especiais em classe regular, ainda que este realize solitariamente alguma atividade diferenciada do resto da classe. Lembra também que não está em questão o ganho que este convívio pode representar para o aluno, assim como para os demais alunos da classe.

A diversidade, que deveria construir um contexto positivo de aprendizagem e de formação, não acontece automaticamente com a simples introdução do aluno em um determinado contexto social.

O isolamento deste na classe pode representar um prejuízo para todos aí presentes, na extensão em que junto com ele confinam-se também diferenças e dificuldades cuja busca de enfrentamento poderia representar uma ação coletiva positiva para toda a classe. (OMOTE, 2004, p.06).

O autor ainda afirma que toda escola precisa ter caráter inclusivo, nas suas características e no seu funcionamento, para que todos os alunos sejam matriculados e acolhidos.

Para este autor, no afã de desmontar alguns mitos, crendices e estereótipos, estão sendo empregados nos discursos da inclusão alguns conceitos que rapidamente tornam-se lugares-comuns. Algumas idéias vêm ganhando destaque como, por exemplo, 1) diferenças individuais, fazendo crer que mesmo as mais graves patologias são apenas diferenças quaisquer; 2) a ocorrência de anomalias faz parte da vida normal das pessoas (ser diferente é ser normal); 3) a convivência entre o deficiente e o não deficiente, com ênfase no ato de aprenderem juntos, fazendo crer que o simples fato de estarem juntos é necessariamente bom para todos. Acrescenta que, estas afirmações, têm toda sustentação desde que estejam dentro de um contexto apropriado. Contudo, tornam-se motivo de preocupação quando estes conceitos passam a ser utilizados de maneira descontextualizada, e como se fossem uma verdade absoluta e incontestável, construindo, desta forma, os **dogmas da inclusão**.

Completa ainda que, do ponto de vista ético-moral, são absolutamente irrefutáveis os argumentos sobre a inclusão, porém a realidade anátomo-fisiológica de determinadas diferenças altamente incapacitantes precisa ser reconhecida e acolhida para que se torne possível a prescrição e a utilização de técnicas terapêuticas e recursos especiais capazes de auxiliar as pessoas com tais diferenças a reduzirem suas limitações. “A visão romanesca de inclusão, que negligencia a realidade biológica de condições incapacitantes, pode representar um retrocesso na concepção acerca das deficiências” (OMOTE, 2004, p.07).

Mas, há também a necessidade de que mitos e crendices acerca da deficiência sejam desfeitos, porém sem criar situações que incentivem a normatização, fazendo o deficiente passar por normal, ignorando suas dificuldades, limitações e impedimentos. Deve-se atentar para que nesta “confusão”, não haja a simplificação de conceitos como a aprendizagem na diversidade, para que objetivos fundamentais da educação regular não sejam deturpados.

Afinal, a escola regular inclusiva precisa ter clareza de quem são os alunos da educação especial brasileira, e qual a relação destes com a escola comum e com o apoio especializado para que seu processo de escolarização seja realizado adequadamente.

Para Ferreira (2004), no início dos anos de 1990, os documentos políticos da área mantinham princípios referentes às duas décadas anteriores. A Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1992) da Coordenação para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), do Ministério da Ação Social, em 1992, definiam que a normalização, a individualização, a simplificação, e a interiorização constituíam os princípios

básicos para a concepção de políticas que visassem integrar as pessoas com necessidades especiais e, dentre elas, também as pessoas com deficiências. Assim, a política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) do MEC assumia o mesmo fundamento de normalização como base filisófico-ideológica da integração, referindo-se aos alunos da educação especial como pessoas com deficiências, condutas típicas e altas habilidades, como também chamados de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Com o passar do tempo, continua o autor, estes alunos foram sendo enquadrados em categorias de identificação cada vez mais genéricas, ampliando não apenas o foco, mas também os critérios de elegibilidade para as categorias de necessidades especiais. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tramitou de 1988 até ser aprovada em 1996, fez referencia às necessidades educacionais especiais sem indicar categorias específicas. Contudo, foi nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001, que esta categoria foi definida como:

[...] particularmente alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes; quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiências, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que em interação dinâmica com fatores sócio ambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas. (p.22)

De acordo com Ferreira, esta classificação atenua as referências às condições de deficiência dos alunos, por meio de uma linguagem menos patológica e, em tese, mais educacional. Porém, corre-se o risco de haver uma ampliação das chamadas necessidades especiais e acrescenta que está ocorrendo, no caso brasileiro, a definição de normas para a área de educação especial, vinculando a ela o conjunto de problemas de dificuldades de escolarização, demonstrando maior preocupação em solucionar-las do que em caracterizar adequadamente os indivíduos com necessidades educacionais especiais. Por isso, os documentos citados reforçam que o atendimento ocorra na rede regular, porém, reservando para classes e escolas especiais alunos com desvio significativo, e colocam a conotação de emergencial a estes serviços. “Extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar” (BRASIL, 2001, p.42).

Compreende-se que se torna necessário caracterizar o que se entende por serviço de apoio pedagógico especializado, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

[...] são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos:

- a) nas classes comuns, mediante atuação do professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção, e à comunicação;
- b) em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. Caracterizam-se como serviços especializados aqueles realizados por meio de parceria entre as áreas da educação, saúde, assistência social e trabalho. (BRASIL, 2001, p.43).

Assim, está claro que, de acordo com o parecer 04/2002 (Brasil, 2002) do Conselho Nacional de Educação, é irreal ou até discriminatório, ignorar a existência de limitações manifestas de alguns alunos, e que a defesa da igualdade não deve permitir a queda no igualitarismo, mas sim procurar a equidade levando em consideração a diversidade, e que com relação ao termo - preferencialmente-, este indica que há um *locus* preferível e não exclusivo. Segundo o Decreto nº 3.956 (Brasil, 2001), afirma-se que não constitui discriminação a diferenciação adotada para promover integração ou o desenvolvimento das pessoas com deficiência, desde que tal situação não limite, em si mesma, o direito à igualdade ou que elas sejam obrigadas, por ausência de alternativas, a aceitar tal preferência.

Ferreira (2004) registra que a Lei Nº 7.050/2002 que define a política estadual do Espírito Santo para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência define que ele mesmo, e sua família poderão optar por escola especial ou regular de ensino. É interessante acompanhar os possíveis desdobramentos da norma, uma vez que para Ferreira, tem sido mais comum, no país, a inexistência de qualquer serviço do que a possibilidade de opção.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E INCLUSÃO NUM CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO NEOLIBERAL.

Por isto a pergunta central deste texto já não é sobre qual seja o 'melhor governo' para chegar a uma 'economia de mercado', mas sobre qual seja o impacto do funcionamento de um mercado desregulado e internacionalizado na consolidação do governo democrático de uma sociedade tão desigual como a brasileira. (FIORI, 1995, p.162).

O mundo globalizado e capitalista impõe a todos seu ritmo acelerado e ameaçador, e isso faz com que projetos, políticas, recursos financeiros e o mais triste, pessoas denominadas na linguagem empresarial de recursos humanos, sejam adaptados as suas regras injustas de procedimento. Injustas, por contarem como válidos os interesses financeiros e mercadológicos, que servem para a manutenção de um sistema em que bancos e instituições financeiras, de um modo geral, são prioridade, prevalecendo, portanto, a parte econômica. Em contrapartida, por assumir esta postura, toda a parte social é marginalizada. Assim, aos seres humanos não restam alternativas, pois são cada vez mais vistos como meros fantoches ou “escravos” do sistema Capitalista.

Segundo Teixeira (1998), o Neoliberalismo, apoiado no ideário neoliberal, encontra no sistema capitalista as condições propícias ao seu desenvolvimento, fortalecendo-se, depois da Segunda Guerra Mundial, nos principais países do mundo do capitalismo maduro, resultando da nova organização política e econômica que se definiu.

Nasceu como uma reação teórica e política ao modelo de desenvolvimento centrado na intervenção do Estado, que passou a se constituir, desde então, na principal força estruturadora do processo de acumulação de capital e de desenvolvimento social. Considerando esta intervenção como a principal crise do sistema capitalista de produção, os neoliberais passaram a atacar qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciando tal limitação como uma ameaça letal à liberdade econômica e política. (TEIXEIRA, 1998, p. 195).

Os neoliberais, de acordo com o autor citado, vão retomar a tese clássica de que o **mercado** é a única instituição capaz de coordenar racionalmente quaisquer problemas sociais, sejam eles de natureza puramente econômica ou política. Por esta razão, a preocupação principal da teoria neoliberal está em adotar o **mercado** como um mecanismo insuperável para estruturar e coordenar as decisões de produção e investimento sociais. Conseqüentemente, **mecanismo indispensável para solucionar problemas de emprego e renda na sociedade.**

Teixeira (1998) salienta que embora o Neoliberalismo tenha surgido como uma reação localizada ao Estado intervencionista e de bem-estar, ele nasce como um fenômeno de alcance mundial. Depois da Segunda Grande Guerra, assiste-se a um processo de industrialização internacional; os movimentos conjunturais de acumulação do capital generalizaram-se e afetam indistintamente qualquer país. O desdobramento desse processo encontra seu ápice no que passou a configurar-se como sendo a “mundialização” dos circuitos financeiros, que criou um único mercado de dinheiro virtualmente livre de qualquer ação de governos nacionais. A transnacionalização do sistema capitalista de produção representou a morte do Estado, ou seja, seu poder de fazer políticas econômicas e sociais de forma autônoma e soberana. A teoria Neoliberal consegue, desta maneira, um alcance prático e universal. Deste modo, “[...] seu programa de ação, que é fazer do mercado a única instância a partir de onde todos os problemas da humanidade podem ser resolvidos, torna-se, por isso mesmo, um credo mundial que deve ser abraçado por qualquer país” (TEIXEIRA, 1998, p.196).

Desafortunadamente, e por não ser exceção e nem possuir estratégias para se contrapor a esse processo avassalador, o Brasil incluiu-se no grupo dos países que adotaram e passaram a se pautar em políticas neoliberais, cuja crença ou pretensiosa hipótese é a permanência da teoria neoliberal como única forma possível para resolução dos problemas da humanidade.

Num cenário desta natureza, no qual o poder econômico é o condutor maior, todas as áreas sociais são particularmente afetadas, por não se constituírem em partícipes desse poder econômico. O social, o cultural e o humano perdem cada dia mais o seu significado. O campo educacional, por sua vez, parece estar progressivamente mais depauperado e degradado. Este posicionamento faz com que o sistema de educação passe a obedecer, sobremaneira, aos interesses mercadológicos, deixando a sua função educativa de fundo crítico e contestador para assumir uma postura mais coerente com as regras capitalistas de alienação. Servindo a tais interesses, descaracteriza-se do seu papel de referência, como um dos principais instrumentos para libertação, já que a tendência reprodutiva refaz a ignorância, obscurecendo a necessidade do confronto, mantendo, conseqüentemente, o pobre afastado da possibilidade de descobrir que é injustamente feito e mantido como pobre, acreditando em uma condição inalterável, restando a redenção, tomando do sujeito a possibilidade de refazer sua história.

Neste contexto mercadológico são delineadas as políticas educacionais, ou seja, as diretrizes que alimentam ações, fundamentadas principalmente, por exemplo, no conceito da governabilidade. Em outras palavras, pode-se dizer que estas políticas são tão impactantes, que chegam a impor os caminhos a serem percorridos por nós, educadores. As estratégias que norteiam a educação brasileira, adotadas pelo Ministério da Educação, possuem interesses

educacionais, porém, estes interesses estão vinculados à política econômica vigente. Isso acontece porque há a dependência de verbas e financiamentos advindos do Banco Mundial.

Assim, torna-se necessário um retorno à década de noventa do século passado para que seja possível retratar a **atualidade**. Este regresso deve-se ao fato de que, ainda hoje, estamos envolvidos em políticas públicas e educacionais decorrentes dos anos de 1990.

Em seu texto denominado *Gestão da Educação: União, Estado/ Distrito Federal, Município e Escola*, Oliveira (2002) discute que:

[...] partir da década de 1980 e mais intensamente nos anos 90, foram implantadas reformas educacionais em diferentes países da região (Rivero, 1999). Essas mudanças têm como características a ênfase no ensino básico (Bomeny, 1998), o fortalecimento do papel do Ministério da Educação como planejador e controlador da política educacional, bem como a delegação da operacionalização, execução e em grande parte da manutenção do ensino para unidades subnacionais.

Essas mudanças ocorrem sob o signo do neoliberalismo e sua proposta de um Estado enxuto, sofrendo influência de agências multilaterais, em especial do Banco Mundial (Tommasi e outros, 1996), da CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina (Paiva e Warde, 1994), da UNESCO (Oliveira, 1997); concorrem ainda para estas mudanças o fenômeno da globalização da economia bem como a reestruturação produtiva e a busca pela competitividade no mundo empresarial. (OLIVEIRA, 2002, p.70).

Assim, pode-se dizer que as políticas educacionais no Brasil estão em sintonia com a globalização da economia à qual a maioria dos países do globo está ligada por uma espécie de “ditadura” econômica. Diante deste fato, é possível concluir que esta postura é o que mais prejudica o campo educacional nacional, pois tudo é feito em nome da “modernidade,” condizente com o discurso contemporâneo de que o mundo mudou, a tecnologia cresceu assustadoramente, paralelamente ao aumento das disponibilidades de recursos (mecânicos, elétricos, computacionais, etc).

Porém, em meio a este discurso, é preciso que se questione: onde estão os recursos para educação? Apesar de todos os recursos advindos da tecnologia, na realidade de muitas cidades e até Estados do Brasil, o ensino pauta-se neles ou ainda em lousa, garganta e giz? Há aqui um paradoxo; recursos demais para algumas áreas e de menos para outras. Será que a educação não é investimento? Certamente, a educação está sendo considerada como gasto, na visão governamental.

No caso brasileiro, em especial, a situação a partir do governo Collor foi de adesão às propostas de quebra de barreiras alfandegárias e ao jugo das regras do mercado; as mudanças fizeram-se presentes na economia, na produção, nas políticas sociais e, no que interessa neste trabalho, no campo educacional. (Neves, 1995, citado por OLIVEIRA, 2002, p. 70).

Oliveira (2002) também cita o primeiro mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso, como o período de consolidação desse modelo econômico e de forte impacto sobre o referido campo educacional que sofre a influência da proposta de Reforma do Estado Brasileiro.

Nesta é criticada a forma de gestão do Estado, mostrando que de uma concepção patrimonialista passou-se à burocrática e que já é chegado o momento de se buscar a gestão eficaz. Assim são mapeadas as atividades exclusivas do Estado e outras, dentre as quais a educação, reconhecida como obrigação do Estado, porém não de sua exclusiva obrigação e reconhecimento.

Destas afirmações surge a concepção de governança do Estado, o qual deve assumir um papel ativo na definição e controle das políticas e não na sua execução/operacionalização. (OLIVEIRA, 2002, p. 70).

Passados os primeiros anos de implantação dessa Reforma, pode-se questionar que caminhos foram sendo delineados? Quais os rumos da política educacional brasileira em meados da primeira década do século XXI? Conclui-se que o que norteia a política educacional brasileira é a descentralização, e isto significa que o Estado está retirando-se ano após ano de suas obrigações, mantendo-se como regulador e não mais como provedor, delegando suas responsabilidades a outras instâncias, como por exemplo, os municípios, que se tornam instâncias locais do poder do Estado. Isso é notório mediante o processo avassalador de municipalização da educação. Desta maneira, o Estado transfere suas obrigações e retira-se cada vez mais do cenário educacional, mas esta estratégia é mencionada como algo extremamente necessário ao sistema público.

Observando alguns dados e fatos, percebe-se que se concentram neles algumas tendências importantes:

- 1) A promulgação da Lei 9394/96, apresentando o Conselho Nacional de Educação, definindo competências e atribuições, diminuindo os poderes deste frente ao Conselho Federal de Educação;
- 2) O Projeto de Emenda Constitucional de 1995, que disciplina o funcionamento do ensino, resulta na EC³ 14/96, da qual nasce o FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -, fundo contábil de âmbito estadual, constituído de uma subvinculação do orçamento nas esferas dos Estados, Distrito Federal e Municípios; ao mesmo tempo estabeleceu a figura do custo-aluno em nível nacional, encarregando-se a União de contemplá-los, exercendo sua função redistributiva nos Estados em que o fundo não for suficiente para garantir este custo;
- 3) A alteração dos Artigos 34, 208, 211 e 60 do Ato das Disposições Transitórias da Constituição, sobre a qual o estabelecimento do FUNDEF teve um caráter disciplinador, pois sem injetar dinheiro novo no setor, limitou-se apenas em definir as

³ Ementa constitucional.

obrigações dos Estados/ Distrito Federal e Município, dando ênfase ao ensino fundamental;

4) A inclusão da gestão democrática do ensino público, já que a LDB/96 define no art. 14, que os “sistemas de ensino estabelecerão as normas considerando suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (OLIVEIRA, 2002, p.72).

Por serem usadas indiscriminadamente, algumas palavras já se tornaram “chavões” no campo educacional: modernidade, autonomia, cidadania, equidade, sem desconsiderar a famosa frase **educação para todos**, à qual é possível acrescentar-se **de qualidade para alguns!** Estão presentes no discurso, mas na prática parecem não ter nenhuma representatividade. Outro termo que parece perder seu campo prático é a palavra **democracia**, que está sendo volatilizada, ou seja, sofrendo uma espécie de efeito volátil, pois está se dissipando, de modo a não ter representatividade e expressão nas ações empreendidas no campo educacional, como é o caso do conjunto de procedimentos aos quais se atribui a denominação de “gestão democrática”. É importante destacar que o termo gestão democrática tem sido utilizado de maneira genérica, principalmente pela literatura oficial, na gestão dos sistemas e das escolas públicas.

Por meio destas políticas, aqui consideradas mercadológicas, o objetivo maior está sendo atingido e, anualmente ampliado, levando em consideração o número excessivamente grande de escolas que foram municipalizadas.

Segundo a tabela da evolução da matrícula inicial no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries, por Dependência Administrativa, Brasil, 1997-1999:

Observa-se um aumento na participação da rede municipal, registrando 47,63% das matrículas em 1997, 55,91% em 1998, e 59,30 em 1999; por outro lado, a rede estadual vem registrando diminuição em sua participação, atendendo a 42,77% em 1997, e 35,59% em 1998, e 32,48% em 1999. (OLIVEIRA, 2002, p.73).

Pode-se, sem medo de errar, considerar que o FUNDEF e convênios estimulando a municipalização contribuíram fortemente para o aumento do número de escolas municipalizadas, com a conseqüente queda das matrículas em escolas estaduais. Estes fatores levaram ao enfraquecimento da rede estadual e, assim, os municípios estão, definitivamente envolvendo, como era intenção, toda a educação infantil e o ensino fundamental, ciclo I.

Aos Estados restou, por enquanto, zelar pelo ciclo II do ensino fundamental e o ensino médio. Devido à diretriz da descentralização, assumida pelas políticas públicas, pode-se perceber que o Estado está priorizando principalmente o ensino médio. Esta postura descentralizadora

pode configurar-se como uma estratégia para que, aos poucos, o Estado retire-se efetivamente do zelo pela educação, entregando-a totalmente as mãos do município. O Estado, cada vez mais, executa menos e coordena mais.

Preocupa-nos a capacidade de gestão dos sistemas municipais. A indução à municipalização transformou-se em realidade com a criação de sistemas municipais. Conhecendo a realidade dos municípios brasileiros, é de supor que parte deles, por falta de recursos humanos, venha valer-se de assessorias pagas para gerir suas redes. Com isso desviam recursos de atividades-fim para atividades-meio além do risco que se corre com os direcionamentos, nem sempre os mais desejáveis, que dão às redes de ensino. (OLIVEIRA, 2002, p.77)

Será que o imperativo constitucional de gestão democrática realizar-se-á na prática, por meio de imposições governamentais? E o que é mais grave, imposições de fundo mercadológico?! Como, então, administrar? Atualmente, administra-se levando em consideração a linha e a linguagem do mundo econômico, e não educacional. Ação e vocabulário fundem-se e despertam modelos mercadológicos em educação, nos quais imperam regras do Capitalismo que têm, na competição, sua palavra chave. Nesse modelo, a educação é uma empresa e, por isso, descentralizam-se recursos, imaginando uma pseudo-autonomia escolar, que seja mais condizente com o mundo globalizado. A educação está sendo “desumanizada” afastada de seu papel social e adaptada, ou talvez, usando a terminologia mais precisa, forçada a sobreviver na lógica do mercado.

Os efeitos deste tipo de conduta, iniciados nos anos de 1990, podem ser percebidos claramente na atualidade, como por exemplo, a rede estadual, que a partir do ano 2000 ficou “colorida”, pois ganhou “cores avaliativas” pelo exame do SARESP⁴, cujos resultados, indicados por meio das tais cores, indicam também se haverá ou não recursos. Logo, a estratégia de que o governo não é ruim, mas sim a gestão escolar desta ou daquela escola permite ao Estado conter verbas, pois, assim, não é necessário enviar recursos a todas as escolas, somente para algumas, pela ordem de mercado da eficiência e eficácia. O que seria um direito, com essa prática, vai progressivamente sendo transformado em privilégio, conceito totalmente incompatível com o modelo de Democracia.

A otimização do sistema faz com que a gestão pública seja vista como um problema administrativo e não técnico, retirando o âmbito político da discussão.

Como se faz isto? Utilizando como recurso o conceito da “governabilidade”.

Fiori (1995) trata deste tema e discute questões que estão se mostrando mais atuais do que nunca:

⁴ Sistema de avaliação do rendimento do Estado de São Paulo.

Por que e qual governabilidade? Foi nos anos 60 que o tema da ‘governabilidade’ passou a ocupar o primeiro plano nos debates acadêmicos e políticos. E surgiu naquele momento como um conceito chave na reflexão conservadora das teorias da modernização ou do desenvolvimento político. Ele sintetiza, de certa forma, o momento em que perde terreno o otimismo desenvolvimentista dos anos 50, que sempre se acreditou na associação necessária e irreversível entre o desenvolvimento econômico e a construção democrática da periferia capitalista [...]

Como consequência teórica, a idéia de desenvolvimento político deixa de ter um signo necessariamente positivo e o foco central das preocupações práticas passa do problema da ‘construção democrática’ para o da ‘estabilidade política’ ou, mais precisamente, da ‘preservação da ordem’ ou da ‘governabilidade’ (FIORI, 1995, p.158).

O autor citado acima aponta ainda em seu texto que, nos países periféricos, a preocupação com a “debilidade institucional” e consequente “ingovernabilidade” manteve ligações com a instalação de regimes autoritários que se generalizaram nos continentes latino-americano e africano, nos anos 1960 e 1970, como forma de preservação da “ordem”.

Define-se o conceito de governabilidade, segundo Richard Higgott, (apud Fiori,1995) como sendo a capacidade governamental de atender certas demandas, ou então suprimi-las de vez.

Se as idéias de Huntington foram sócias da reação antidemocrática do pensamento neoconservador, pode-se dizer, sem medo de errar, que foi a ‘nova economia política’ que ofereceu o alicerce teórico à grande revolução neoliberal deste fim de século. (FIORI, 1995, p.158).

Começa a acontecer, segundo esse autor citado, um crescimento do individualismo em detrimento de políticas embasadas em convicções democráticas, apoiadas em idéias como “virtude” e “interesse público” para ceder lugar à política enquanto mercado e o “cálculo do interesse individual” como fundamento do comportamento dos eleitores, das burocracias e da “classe política”. Estes fatores acabam por reduzir o Estado, os governos e os sistemas políticos a uma soma de indivíduos que basicamente orientam-se pela busca de vantagens individuais, por meio do acesso seletivo e do manejo arbitrário dos recursos e das políticas públicas.

Com a grande diferença de que, ao contrário dos mercados econômicos, nesses mercados políticos a ‘mão invisível’ atua de forma inversa ou perversa, permitindo que seus produtos (as decisões e políticas públicas) fossem invariavelmente irracionais do ponto de vista econômico (FIORI, 1995, p.159).

Mediante os fatores expostos, pode-se conceber governabilidade como um instrumento limitador do número de atividades submetidas ao poder regulador dos Estados.

O neo-institucionalismo veio enriquecer o que seria a idéia-síntese de que o bem-estar da sociedade e dos indivíduos poderia ser economicamente melhorado se eles pudessem ser induzidos a comportar-se de acordo com valores pessoais e sociais diferentes dos que possuem atualmente, diminuindo, portanto, a solidez geral e fortalecendo a formação de grupos, como garantia de perda de coesão.

É exatamente essa versão eclética da governabilidade que reaparecerá nos anos 90 na agenda do Banco Mundial e de outras instituições multilaterais, já agora na forma de preocupação mais limitada com o que chamaram **de governance ou good governance**. Qual a sua novidade conceitual? Pequena. Esta nova definição aumenta apenas o rigor no detalhamento institucional do que seria um governo pequeno, bom, e sobretudo, confiável do ponto de vista da comunidade internacional [...] (World Bank, 1992, p.04 apud FIORI, 1995, p.159).

Fiori (1995) destaca o senso comum que define governabilidade como sendo sinônimo da capacidade de governar e conjugar simultaneamente as *market friendly reforms* com a criação de condições institucionais capazes de estabilizar expectativas de decisores econômicos. As palavras de ordem, então, passaram a ser: índice de governabilidade, continuidade do poder, apoio às políticas e reformas liberais.

Resumidamente, os caminhos da governabilidade foram estes:

Assim num primeiro momento, nos anos 60, apontou normativamente para a necessidade de restringir as ‘demandas democráticas excessivas’ num segundo momento, nos anos 80, recomendou que se reduzisse o papel do Estado e se desregulassem mercados; enquanto, finalmente, nos anos 90 está associado a um programa destinado a assegurar a homogeneização internacional das políticas econômicas de corte neoliberal-conservador.

Mas também aqui o enfoque variou durante esta década, desde uma versão inicial preocupada com a ‘explosão das demandas sociais reprimidas’ pelo regime autoritário e inadministráveis por uma demanda ainda pouco consolidada, até que nos anos 90 ‘convergiu’ com as preocupações dos acadêmicos e **policy markers** que já vinham estudando o ‘melhor governo’ para levar até o fim o ajustamento econômico da periferia capitalista à nova ordem mundial globalizada. (FIORI, 1995, p.16).

Assim, apresentado o conceito histórico da “**governabilidade**”, fundamentada por Fiori (1995), percebe-se que ele não é compatível com o conceito de democracia. Ambos tornam-se conceitos antagônicos, pois possuem fundamentos totalmente diferentes. A democracia, na visão da governabilidade, torna-se um problema que deve ser combatido com a supressão de direitos para conter a democracia do campo político. Como já foi apontado, alguns conceitos vigentes tiveram suas origens em décadas passadas e estão apenas resignificados. O sistema capitalista resignifica seus velhos mitos para que tenham aspectos de novos e possam estar em consonância com a modernidade, quando na realidade, pretendem “manter a ordem” ou perpetuar o sistema.

Há, portanto, uma pergunta necessária de ser feita diante de tais contradições: o que estará acontecendo? Quais serão suas conseqüências e desdobramentos? Já que agora as políticas são declaradamente mundiais, o conceito emergente é a globalização?

“O conceito de globalização ainda permanece impreciso apesar do uso que dele tem sido feito na análise contemporânea das mudanças nas relações internacionais, econômicas e políticas, a que o mundo vem assistindo nestes últimos 20 anos. Assim ninguém duvida que o conceito nasceu com a intenção de dar conta de uma nova forma capitalista gerada nas últimas décadas pelo incessante processo de acumulação e internacionalização dos capitais” (FIORI, 1995, p.162).

Seria interessante apontar que a globalização também pode ser compreendida, dentro da visão crítica adotada no presente trabalho frente ao modelo capitalista, como sendo um misto de crescimento e pobreza: alguns crescem tanto que sufocam os pequenos.

Numa visão mais “otimista”, a globalização está relacionada com mutações, que são de diferentes origens: tecnológicas, organizacionais, políticas, comerciais e financeiras, que ao se interrelacionarem de forma dinâmica provocam “[...] uma completa reorganização espacial da atividade econômica e uma indiscutível re-hierarquização de seus centros decisórios” (FIORI, 1995, p. 162).

Iniciada em meados dos anos de 1970, período marcado pelo fim da guerra fria, e o mundo dividido em três grandes blocos- USA, JAPÃO, ALEMANHA-, dado o fim do bloco socialista, a globalização foi acelerada na década de 1980 quando começaram os avanços tecnológicos, passando em seguida pela desregulação dos mercados de capitais e sistemas bancários, gerando, atualmente, um grande impacto na periferia capitalista.

Por fim não há quem não reconheça hoje que este processo de globalização, além de concentrar-se nos países da Tríade, vem provocando uma polarização crescente entre regiões, países e grupos sociais. Processo que só tem se expandido nos últimos anos, dando uma certa razão a uma das profecias mais criticadas de Marx: a de que seria cada vez maior o fosso que separa classes e países ricos e pobres dentro das sociedades capitalistas. (FIORI, 1995, p.165).

Em resumo, a globalização pode ser compreendida, basicamente, como mais um recurso do capitalismo, e mais um divisor de água entre países pobres e ricos ou, em outras palavras, uma forma de controle da hegemonia dos ricos sobre os pobres.

Percebe-se, desta maneira, que capitalismo e justiça são conceitos que se opõem. Tal como a água e o óleo, essa falta de afinidade e reciprocidade entre os elementos do sistema agravam-se ainda mais no momento em que um componente adicional, o neoliberalismo, insere-se no contexto.

Carcanholo afirma que:

[...] Muito se fala da ascensão e hegemonia do neoliberalismo em escala mundial. Ele é apresentado como a única forma de interpretação do mundo capaz de dar conta desta nova fase da sociedade, normalmente chamada de globalização. Tratar-se-ia de um pensamento único; aqueles que ousassem dele discordar não passariam de ‘dinossauros temerosos dos novos tempos’, ‘esquerdistas órfãos de qualquer ideologia’, ‘nacionalistas ultrapassados e mal-humorados’, ‘viúvas do socialismo’, ‘esquerda burra’, enfim, seriam integrantes daquilo que o presidente FHC denominou de ‘neobolismo’ (CARCANHOLO, 1998, p.15).

Acredita-se, porém, ser extremamente necessário pensar em outras posturas que não estejam incluídas nos ditames capitalistas, adotando uma posição contra a “pseudo modernidade” catastrófica que o mundo quer nos impor, quando tenta-se fazer crer que “a

globalização é considerada como um fenômeno natural e irreversível” (CARCANHOLO, 1998, p.17).

A realidade social contemporânea, caracterizada por Mészáros (2001), segue a estrutura imposta pelo Imperialismo norte-americano, numa fase em que esta estrutura tornou-se hegemonicamente global, sendo uma fase potencialmente fatal, que tem os Estados Unidos como força absolutamente dominante. Nesta lógica, outros países parecem não ter notado outras alternativas para não se agarrarem à **casaca americana**, termo utilizado por este autor para expressar o Imperialismo americano e sua dominação global frente aos outros países, isto é, notoriamente percebe-se a dominação do mais fraco pelo mais forte.

Mesmo quando se pensa no que geralmente se considera o constituinte mais positivo do sistema, a **competição** que leva à expansão e ao progresso, seu companheiro inseparável é o impulso para o **monopólio** e a subjugação e a exterminação dos competidores que se colocam como obstáculos ao monopólio que se afirma. (MÉSZAROS, 2001, p. 12).

Na atual fase do Imperialismo americano, em seu obstinado esforço de monopólio, a sua principal premissa é a de **integração global** como tendência material e econômica e, para tal, coloca-se como o que detém o poder e, por isso, impõe-se a todos, como argumenta Mészáros (2001), como Estado “internacional” do sistema do capital. Para tal façanha, não importa ameaçar a sobrevivência da humanidade, com guerras, bombas, genocídios, enfim, tudo isso está embasado na atmosfera monopolista deste Estado frente às ameaças de desarranjar seu monopólio.

Nota-se, a esta altura, que o capitalismo age como forma ideológica, sustentada por duas premissas antagônicas. O capital é “salvador,” enquanto força econômica estrutural e necessária para o “desenvolvimento” econômico; paralelamente a isso, delinea-se no horizonte uma outra força, pronta para enfrentar todo aquele que abalar esta estrutura imperialista. Porque, conseqüentemente, o domínio deve estar garantido, ou pela ideologia de que o capitalismo é fundamental e necessário, ou pela imposição forçosa a qualquer custo do sistema, não importando o bem-estar da humanidade.

Mészáros (2001) menciona em seu livro, que o século XXI é considerado pelos apologistas do capital, como sendo o “século americano”. Guerras e terremotos sociais, explica Mészáros (2001), não são mencionados, assim como qualquer outra coisa que comprometa este Império. Nesta perspectiva, as contradições do sistema do capital agravam-se, trazendo, implicitamente, um perigo cada vez maior para a própria sobrevivência da humanidade. Se no século XXI realmente ocorrer o suposto “triumfalismo americano”, com certeza não haverá outros séculos para a humanidade e muito menos um milênio.

Analisando ainda a grande contradição do capital, que se apresenta, tal como foi mencionado, como um salvador econômico, mas que simultaneamente impõe-se como responsável pela alienação cultural e econômica da grande maioria da população que se vê excluída economicamente deste sistema lucrativo, constata-se o antagonismo inconciliável entre o capital e o trabalho, assumido sempre, e necessariamente, a forma de subordinação estrutural hierárquica do trabalho ao capital.

Desta visão surgem vários exemplos, dos quais salientam-se algumas contradições:

- [...] desenvolvimento e subdesenvolvimento (ou seja, a divisão entre norte e sul, tanto globalmente quanto no interior de cada país);
- expansão das sementes de uma contração destinada a produzir crises;
- dominação estrutural do capital sobre o trabalho e sua dependência insuperável do trabalho vivo;
- tendências globalizadoras das empresas transnacionais e restrições necessárias exercidas pelos Estados nacionais contra seus rivais. (MÉSZÁROS, 2001, p.20).

O processo de realização do capital conta com dois importantes aliados: **consumo e distribuição**, de modo equivalente. Com sua ideologia de “modernização”, o capital consegue a crescente “desumanização do trabalho” e o aumento desenfreado do desemprego, assumindo, atualmente caráter crônico, como enfatiza Mézáros (2001). Conclui que novas propagandas universais, tais como, **democracia e desenvolvimento** são recomendáveis.

No entanto, o que se obtém como resultado, na verdade, é uma oposição, um antagonismo entre esta suposta modernização e a **perda da liberdade** da classe operária, juntamente com o **retrocesso ao desenvolvimento**. Resta para a classe operária a produção, um trabalho mal remunerado, sem que haja qualquer perspectiva de participação nos lucros que ajuda a produzir, isto é, produz e é excluído do que produz, restando apenas o conformismo de quem possui um emprego.

2.1 Aplicações do sistema capitalista ao campo educacional.

Tendo como perspectiva de análise o panorama econômico e social que se acabou de apresentar, o modelo de educação que o Capitalismo propõe para garantir a perpetuação de sua dominação e defesa de seus interesses será considerado no texto que aqui se segue.

De acordo com Neves (2000), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tendências neoliberais podem ser observadas. Aprovada em 1996 pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, passa então a vigorar, incorporando os preceitos legais aprovados durante os dois primeiros anos de governo FHC e deixando obscuros e imprecisos pontos que ainda não haviam sido votados nos instrumentos legais que tramitavam

no Congresso e que haviam sido rejeitados pelo I CONED⁵, especialmente no que se refere à educação tecnológica e ao ensino superior.

A imprecisão e/ ou ocultação de pontos polêmicos no texto da nova LDB pode ser creditada à força dos seguimentos educacionais diretamente envolvidos na defesa de seus interesses junto aos congressistas e pode, também, se configurar, concomitantemente, em exitosa manobra governamental, no sentido de acelerar a aprovação de arcabouços jurídicos fundamental para o prosseguimento da implementação das diretrizes da política oficial. (NEVES, 2002, p. 165)

Para Neves (2000), a manobra governamental tornou-se evidente pela publicação no Diário Oficial da União dos decretos presidenciais nº 2.207 e nº 2.208, de 15 e 17 de abril de 1997, respectivamente.

Esses dois decretos completam o desmonte da estrutura educacional desenvolvimentista pré-existente (Neves, 1997b), dando a educação de jovens e adultos, ao ensino médio, à educação tecnológica, à formação profissional, e à educação superior uma cara própria, de feições neoliberais facilmente comprovadas, tanto pela análise das propostas dos organismos internacionais para a educação escolar na América Latina, como pela análise das propostas de política educacional governamental. (NEVES, 2002, p.165)

De acordo com a autora citada, essas arbitrariedades na definição do arcabouço jurídico da educação para a globalização neoliberal foram repetidas ainda no processo de implantação da política governamental, quais sejam: na criação e aplicação dos exames nacionais de cursos; na implementação da TV-Escola; na reavaliação dos livros didáticos; na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais; nas estratégias de correção de fluxo escolar do ensino fundamental, entre outras.

Será que o processo de inclusão educacional, como está sendo implantado, também não faz parte deste arcabouço?

O governo FHC passou a buscar o consentimento da população, divulgando amplamente suas políticas nos meios de comunicação de massa e, segundo Neves (2000), deixou de ser um espaço de debate político e difusão de idéias divergentes, para se tornar um espaço único, na difusão do pensamento hegemônico.

O processo educacional que daí se deriva está, cada vez mais, deixando de ser informativo e teórico enquanto conhecimento científico, para se tornar prático, levando em conta conhecimentos tácitos, em detrimento da teoria, afirma Moraes (2001). Esta autora explica, de forma muito clara, a visão da educação como estratégia para impor um modelo mais adequado à “**nova realidade**” criada pelo capitalismo, na qual a educação precisa ser mais dinâmica e menos tradicional.

⁵ Congresso Nacional de Educação.

A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais, tornam-se obsoletas. É preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de ‘competências’ (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas ‘competências’ repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as ‘competências’ no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia e que permite a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. (MORAES, 2001, p.01).

A citação, por ser tão eloquente, fala por si mesma. A educação, moldada e financiada pelos interesses capitalistas, é imposta como algo moderno, dinâmico e indispensável. Nesta falsa premissa, camufla-se que esta educação, na verdade, é interessante para manter a ordem imposta pelo modelo Capitalista, formando trabalhadores obedientes ao sistema ideológico e ao mercado, em detrimento de pessoas que pensam e que se tornarão ameaça ao modelo dominante. Isso faz sentido, pois fazer o contrário seria se autodestruir.

É válido ressaltar que este tipo de educação é oferecido à maioria, cuja expectativa é que seja uma parcela da sociedade predestinada ao “fazer”, enquanto que o “pensar” limita-se ao território de uma minoria, para qual se destina uma educação teórica “conteudista”, ou seja, nos velhos moldes, da velha e boa educação tradicional, para formar a nova elite dominante.

A educação está cada vez mais se tornando uma mercadoria lucrativa e necessária ao sistema capitalista, como reforça Moraes (2001), e no Brasil não poderia ser diferente. É crescente o processo de privatização e do “empresariamento” do ensino em todos os seus níveis, chegando até a Universidade, por meio de medidas, tais como: o progressivo descompromisso do Estado para com o financiamento da Universidade e do ensino público em geral; a definição de políticas que comprometem o ensino e a pesquisa na produção acadêmica; o achatamento de salários, fatores que colaboram para a desmotivação e descaracterização do ambiente acadêmico.

Um outro aspecto, relativo à desvalorização do conhecimento teórico, é o que contempla a atuação do professor, conseqüentemente sob a égide do que se convencionou chamar de trabalho voluntário, incluindo nesta categoria os amigos da escola, que muitas vezes, possuem apenas o conhecimento tácito e não o científico. Ainda assim, são incentivados a participarem das atividades escolares, chegando a atuarem como professores, sem qualquer habilitação na área, porém sem ônus aos cofres públicos.

Considerando os altos índices de desemprego no Brasil, a questão do trabalho voluntário chega a ser pedante. Afinal, esta ideologia, divulgada e praticada pela política educacional

brasileira, somada a criação de ONGs⁶, contribuem para que o governo permaneça inerte aos problemas sociais, dedicando-se em contrapartida apenas às questões econômicas.

A *mídia* colabora para a divulgação destas idéias vinculadas a conceitos que estão relacionados com a cidadania sugerindo, portanto, que o cidadão não espere soluções governamentais, seja autônomo. Assim, acaba por libertar o governo de suas obrigações.

Na literatura acadêmica, é possível encontrar autores, como Duarte, N (2001, 2003), Saviani (2002) e Demo (2002), que têm investigado esta área temática, evidenciando que a educação está sendo instrumento de alienação do pensamento da maioria da população, na exata proporção em que não é preciso pensar, apenas executar bem o seu trabalho. Desafortunadamente a educação na atualidade está cada vez mais se esvaziando em termos de conteúdo e tornando-se um instrumento decorrente de visões capitalistas e neoliberais, que visam apenas otimizar custos.

Diante da realidade nacional, alicerçada nos moldes e padrões capitalistas, pode-se destacar que alguns fatores como, o econômico, político, social e até o educacional são diretamente afetados por este modelo econômico. Tomando o foco educacional, mediante uma breve análise, é possível constatar que a educação está sendo concebida como mercadoria. A pesquisa que aqui se apresenta analisará a educação especial tomando a inclusão escolar, da maneira como está sendo feita, como um reflexo de interesses econômicos. Pode-se considerar que a visão capitalista apropriou-se do conceito de inclusão, como uma forma de reduzir gastos com a educação especial. Lançou campanhas amplamente divulgadas na *mídia*, sendo a principal **Toda Criança na Escola** que possibilitaram a “comercialização do conceito de inclusão”.

Neste contexto, a inclusão demonstra vantagens, já que, para o governo, educação não é investimento e sim um gasto. Veja alguns exemplos: desvaloriza o professor especialista; não oferece capacitação ao professor regular como propõe a LDBEN; favorece a redução do número de salas especiais para deficientes mentais, auditivos e visuais (associada à pseudo “normalização” do educando com necessidades educacionais especiais). Para Casarin (1997), o importante é começar a aceitar a condição da pessoa com deficiência e não realizar tentativas de normalização.

O termo normalização, para Schwartzman (1997), tem sido utilizado para identificar uma série de ações que propiciariam ao indivíduo com deficiência as mesmas oportunidades que são oferecidas aos indivíduos considerados como normais. Portanto, o autor sugere que algumas restrições sejam feitas quanto ao uso do termo, com receio de que este seja utilizado com a

⁶ Organizações não Governamentais.

conotação errônea de transformar o indivíduo com deficiência em um indivíduo normal, desvalorizando, conseqüentemente, a educação especial.

É necessário ressaltar que ninguém duvida que a educação seja para todos, acima de tudo porque isso é um dever dos órgãos públicos, e um direito de qualquer pessoa. O que causa preocupação é a forma com que vem sendo conduzida esta idéia. Sabe-se que são gastos milhões para empreender uma efetiva divulgação na *mídia*, pelo fato de que as pessoas acabam persuadidas e, conseqüentemente, passam a concordar com a forma como a inclusão está sendo ofertada, sem perceberem que esta visão oculta o verdadeiro sucateamento do ensino destinado à população atendida pela educação especial e à redução de investimentos na área.

O tema **inclusão** vinculado ao lema **educação para todos**, vai ao encontro desta pesquisa, que se posiciona contra essa idéia. Algumas pesquisas na área, como por exemplo, Duarte, M (2003), Garcia (2002); Beraldo (1999); e Castro (1997) demonstram que a inclusão de alunos com necessidades educacionais está sendo realizada de forma desordenada. Por exemplo, não há preparo do professor do ensino regular para receber o aluno adequadamente. Assim, um professor despreparado, sem nenhuma formação especializada, é obrigado a atender esses educandos. Outro ponto que merece destaque é o caso de uma inclusão “a qualquer custo” e, portanto, sem suporte. Nessa condição o professor não recebe qualquer tipo de apoio pedagógico que o auxilie nesta tarefa.

A inclusão escolar muitas vezes acaba sendo, erroneamente reduzida, a um simples espaço de socialização. É necessário ressaltar que esta deve ser desenvolvida com mais responsabilidade considerando aluno-escola-professor-conteúdos-adaptações, por outras palavras, a inclusão escolar é complexa e esta complexidade deve ser respeitada, atendida e não minimizada.

A educação especial tem sido, historicamente, uma área à parte ou ainda inexistente na grade curricular de muitas escolas e até de Universidades. Por esta razão, muitos professores não tiveram contato com o tema durante sua formação, e também não tiveram nenhuma preparação teórica complementar que colaborasse com seus conhecimentos em educação especial estando, portanto, fundamentados apenas em discursos governamentais, que preferem o saber tácito ao epistemológico.

Acredita-se que receber uma criança com necessidade educacional especial demanda formação teórica, como se observa na produção bibliográfica de Demo (2000), Prieto (2003) e Bueno (2003), entre outros, que consideram importante ao professor regular o conhecimento sobre necessidades educacionais especiais.

Mas a UNESCO, fortemente ligada a órgãos internacionais de financiamento, e, portanto, de fundo extremamente capitalista, estabeleceu como meta a ser seguida em junho de 1994 em Salamanca (Espanha), a inclusão de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais em escolas comuns, a ser alcançada em nível mundial.

Conseqüentemente, em nosso meio, os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais-Adaptações Curriculares (1999), acompanhando essa linha de raciocínio, também foram elaborados dentro de uma proposta educacional neoliberal, portanto intimamente ligada ao modelo capitalista neoliberal. Desta maneira, estão articulados, como define Duarte, N (2001), o discurso pedagógico e o cenário ideológico do capitalismo mundial contemporâneo.

O papel da educação para o capitalismo, mais uma vez, é de importância fundamental para ajudar a proliferar o modelo dominante, ocultando reais interesses e mascarando propostas pedagógicas, para que estas colaborem para formar trabalhadores convenientes aos interesses do mercado, isto é, segundo os critérios capitalistas de exploração e execução, inculcando o modelo ideológico do Capital.

Mediante estes fatores, compreende-se melhor porque não cabe ao professor, neste contexto, questionar nada, inclusive sua falta de formação para trabalhar com crianças especiais. Como um “bom trabalhador” parece que se exige que possa dar conta desta situação sem receber auxílio, utilizando apenas seus conhecimentos empíricos, pois o teórico é desvalorizado pelo sistema capitalista.

Assim, a educação passa como principal condutora do projeto de adequação do Brasil aos ditames do capitalismo mundial e, como se não bastasse a econômica, também são difundidas as desigualdades educacional, social, cultural, revelando que apenas a minoria que compõe a elite é “pensante” e necessita de educação de qualidade.

O **ensino de qualidade** é outra premissa ideológica utilizada pelo capitalismo, da qual ninguém duvida, mas que para atendê-la, a educação dos trabalhadores deve ser vinculada às abordagens do aprender a aprender, que resume o conhecimento à capacidade individual de interesse do aluno e coloca o professor em segundo plano. Assim, a *mídia* vinculada à difusão dos interesses governamentais enfatiza esta ideologia como o modelo ideal para a educação do século XXI.

Ross (2003) enfatiza o papel do Estado na educação mediante as implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial rumo à escola inclusiva. Esta citação pode ser considerada como fundamental nesta pesquisa, pois a inclusão não é uma tarefa apenas da escola e dos docentes.

A análise das formas de exclusão resultantes do neo-economicismo liberal é considerada condição fundamental para a compreensão do lugar, posição, valor, direitos das pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, os princípios, finalidades e ideologias implícitas nas políticas educacionais e sociais. A qualidade da educação e as novas funções a serem exigidas da educação especial necessitam ser pensadas à luz desse contexto de reformulação do papel do Estado, reestruturação dos processos produtivos, globalização econômica, financeira e cultural. (ROSS, 2003, p.01).

2.2 O modelo de educação inclusiva e a formação de professores.

A educação inicial é a mais importante. O professor inicial é o mais estratégico. Se algum professor devesse ganhar mais, seria este. Se algum professor devesse deter formação mais primorosa, seria esse. Na sociedade intensiva de conhecimento, ele comparece como referência central. Toda população que sabe pensar tem por trás de si professores que sabem pensar. Neste sentido, perfazem um dos indicadores mais visíveis da dignidade social histórica: a sociedade que maltrata seus professores básicos ainda vive na ignorância popular. (DEMO, 2000, p.10)

Mais especificamente durante a década de 1990, o discurso da inclusão social ganha força sendo permeada pela *mídia* em todas as suas modalidades, ou seja, desde propagandas na televisão até livros específicos da área da educação especial e educação regular, revistas pedagógicas, jornais e ainda produções acadêmicas apresentavam o tema. Assim, esta temática, que *a priori* centrava-se numa perspectiva social, foi também aplicada à área educacional, ganhando no decorrer da década de noventa, do século passado, cada vez mais destaque. Atualmente, a inclusão está presente no cenário educacional nacional, configurando-se como o principal desafio a ser enfrentado pelo século XXI para a composição da almejada educação inclusiva.

De acordo com Mendes (2002), a **educação inclusiva** é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas da sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Afirma ainda que o movimento pela inclusão social está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam a cidadania e a diversidade é respeitada, por meio da aceitação e do reconhecimento político das diferenças. Segundo esta autora, trata-se de um movimento de resistência contra a exclusão social, que, historicamente, vem afetando grupos minoritários. Assim, a luta pela inclusão social pode ser compreendida por movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade.

No Brasil, o movimento pela inclusão social teve seu maior impacto na discussão de 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. (MENDES, 2002, p. 61).

No Brasil, as políticas públicas representam, não só para a educação, mas mais especificamente para a educação especial, um terreno fértil para aplicações que posteriormente ocorrerão na prática escolar, ou seja, deixa de ser uma orientação legal, tornando-se base estrutural do trabalho do professor com educandos com necessidades educacionais especiais.

Nota-se que a partir do ano 2000, cerca de dez anos depois de sua fase de propagação inicial, houve um aumento das discussões referentes às questões de ordem educacional e pedagógica sobre o tema inclusão, devido ao crescente interesse dos educadores pela área, deixando assim de estar vinculado apenas a um movimento social atingindo a educação e, conseqüentemente, passando a ser muito questionado, principalmente com relação às questões de ordem prática.

Afirma Mendes (2002) que, no âmbito da educação, o debate sobre inclusão tem provocado muita polêmica, estridência e polarização no cenário brasileiro, e um dos seus maiores impactos incide na área da educação especial, pois considerando a inclusão como um novo paradigma, é necessário que se questione como será estruturada a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Assim, a filosofia que fundamenta o processo de inclusão enfatiza que as diferenças humanas são normais, e credita à escola o reforço das desigualdades, sejam elas sociais, pessoais, culturais, e por isso, prega a reestruturação do sistema educacional para promover a almejada educação para todos, destacando também a mudança da escola, do ensino, do currículo, das formas de avaliação, da formação de professores e de uma política educacional mais democrática.

Aranha (2001) aponta essa fase como o paradigma de suportes, enfatizando a necessidade de promover apoios físicos, pessoais, materiais, técnicos e sociais a fim de viabilizar o processo de inclusão. Nesse sentido, a equiparação de oportunidades, na busca pela educação inclusiva bem-sucedida, implicará numa reestruturação do sistema educacional em todos os seus níveis: político-administrativo, escolar e na própria sala de aula.

A complexidade do tema inclusão originou, na área educacional, duas correntes distintas: a da “inclusão” e a “inclusão total”, como registra Mendes (2002). Segundo esta

autora, essas correntes possuem propostas divergentes sobre a melhor maneira de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e também com deficiências.

Essas correntes diferem por questões referentes à implementação da política de inclusão escolar. A primeira corrente, por exemplo, é mais cautelosa ou responsável no que diz respeito à entrada da criança na escola regular. Os “inclusionistas”, por sua vez, acreditam na função educacional da escola e na organização de um sistema de apoio denominado *continuum* de serviços. Além disso, acreditam que a capacidade da escola em empreender mudanças é finita. Já os “inclusivistas totais” acreditam que a escola possui uma função social, propagam o fim do *continuum* de serviços, e ainda defendem a possibilidade de se reinventar a escola com o objetivo de acomodar toda a diversidade da espécie humana.

Analisando as duas proposições, percebe-se que a primeira corrente demonstra ser mais preocupada com o processo de inclusão preservando o amparo responsável para criança e seu professor. A segunda delas parece confiar que o processo, por si só, será capaz de empreender e consolidar as condições mais favoráveis para o aluno de inclusão.

Constantemente assiste-se a uma grande discussão sobre a colocação de educandos com necessidades educacionais e também com deficiências na rede regular, permeada por controvérsias sobre como deve ser esta inserção, como afirma Mendes (2002).

Essa bifurcação de conceitos faz com que existam diferenças marcantes nas implicações de diretrizes, dos princípios inclusivos, e das políticas públicas da educação especial frente ao conceito e à administração da política de inclusão na realidade escolar nacional e até mundial.

Devido à complexidade da temática, foram aprovados documentos visando nortear o processo de inclusão, por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo espanhol e pela Unesco, (Salamanca, Espanha, 1994), que originou a Declaração de Salamanca. Em virtude desta Declaração

[...] as teorias e as práticas inclusivas começaram a ser discutidas com maior ênfase no País. Essa discussão tem causado alguns embates e desencontros nas relações entre a comunidade científica, profissionais envolvidos com educação, políticos, pessoas com necessidades educacionais especiais e seus familiares. (MENDES, 2002, p. 66).

A Declaração de Salamanca (1994) proclama diretrizes referentes a princípios, política e prática em Educação Especial, visando orientar a educação inclusiva.

Acreditamos e Proclamamos que:

- ✓toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada 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,
- ✓aqueles com necessidades educacionais especiais 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 provêem uma sociedade efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência em última instância, o custo da eficácia de todo sistema educacional. (UNESCO, 1994, P.01).

Bueno (2001) ressalta que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) pode ser compreendida por três ângulos, que, embora interligados, podem e devem ser tratados separadamente: o primeiro é **político**, o segundo é **educacional** e, finalmente, o terceiro é **pedagógico**.

Com relação ao primeiro, o autor afirma que se trata de um documento político, produzido por mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais, ou seja, havia governos com as mais variadas tendências políticas, dos diversos blocos que compõem o planeta, além da diversidade de organizações e especialistas com as mais variadas perspectivas a respeito da educação dos deficientes e, portanto, toda análise deve ser subordinada à perspectiva política, “pois este é o seu núcleo central organizador e sua finalidade precípua” (2001, p.22). Por esta razão, deve ser interpretado como um documento norteador e não como um documento fechado e diretivo.

Com referência ao segundo aspecto, relaciona-o à democratização das oportunidades educacionais. Por isso, considera que a Declaração constitui-se num avanço significativo,

[...] na medida em que não se volta a uma escola que, na prática não existe, mas, indica que todos os governos devem atribuir a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. (p. 24).

Finalmente, o autor considera a inclusão escolar sob o ponto de vista pedagógico, tendo como objetivo a inclusão dos alunos deficientes e com necessidades educacionais especiais nas classes do ensino comum e exige para a sua implementação, por um lado ousadia e coragem e, por outro, prudência e sensatez para que seja constituída de fato na realidade escolar brasileira. Acredita que a educação inclusiva não se efetuará simplesmente

por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças deficientes nos sistemas de ensino.

O autor acredita que embora deva se voltar às possibilidades concretas dos alunos, dos professores e das escolas, que se diferenciam de classe para classe, de escola para escola, de sistema para sistema, o incremento da quantidade revela incremento de qualidade, e ressalta que de nada adiantará, depois de determinado período, nos vangloriarmos de termos conseguido a inclusão de uns tantos alunos se não houver um incremento gradativo, contínuo e consistente do número de inclusões efetivadas, visando sua universalização.

Reconhece que esta população tem características pessoais específicas, oriundas de suas particularidades de aprendizagem e desenvolvimento e, portanto, considera que não há como implementar processos de inclusão que visem oferecer escolarização de qualidade sem efetivos serviços de apoio ao trabalho docente efetuado nas classes comuns. Ressalta ainda que a simples inserção de alunos nas classes comuns de ensino, sem qualquer tipo de apoio ou assistência pode “[...] redundar em fracasso, na medida em que não responderão às características específicas destes alunos e que correrão o sério risco de continuar reproduzindo os pífios resultados alcançados até agora com a sua escolarização” (p.26).

Reforça que com relação aos serviços de apoio, os mesmos dependerão do equacionamento de cada sistema de ensino, dos recursos, dos princípios, linhas de ação e implementação de cada um deles, mediante características inerentes a cada instituição escolar.

Todas as colocações de Bueno (2001) são pertinentes à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), principalmente com relação aos três aspectos abordados em seu texto, pois apresentam uma visão mais abrangente com relação à educação inclusiva e, especialmente, porque admitem a necessidade de serviços de apoio para que se realize uma Inclusão com responsabilidade e bom senso.

De acordo com Marins e Palhares (2002), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) defende que a escola seja centrada na criança, com o objetivo de construir uma sociedade para todos, isto é, uma sociedade que respeite as diferenças, preservando a dignidade de todos os seres humanos. Registram ainda que a escola inclusiva reconhece todos os alunos, identificando suas diferenças, promovendo a aprendizagem e atendendo às necessidades de cada um, pois entende que toda criança, mesmo aquela com dificuldade, tem direito a escola.

A análise de cada item apontado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) tece outra forma de apreciação da mesma, já que revela o eixo da pedagogia a ser utilizado no cotidiano de uma escola considerada inclusiva, como por exemplo, o direito à educação, a

idéia de que cada educando é um ser ímpar e, por isso, possui interesses, características e necessidades singulares; a pedagogia deve ser centrada na criança, pois só assim, a escola comum conseguirá acomodar todos os educandos com necessidades educacionais especiais em seu seio; e, conseqüentemente, as escolas comuns inclusivas efetivarão um processo como meio eficaz de combater atitudes discriminatórias. Finalmente, foca na razão econômica, quando se refere ao custo da eficácia de todo sistema educacional. Considera-se, portanto, que para compor uma escola inclusiva deve-se ter bem clara a concepção de educação na qual esta será construída, pois esta concepção delineará o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

De acordo com o que foi exposto, é possível mensurar a complexidade do tema educação inclusiva, pois existem diferentes maneiras de se conceber a base norteadora da inclusão, derivando, assim, uma discussão sobre a forma mais adequada de conduzir este processo. Revela Mendes (2002) que, perante todo este debate evidenciado a partir da década de 1990 sobre a educação inclusiva e a área da educação especial, iniciado a partir da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, até o ano 2000, as metas firmadas ainda não haviam sido cumpridas. Afirma também que, segundo estimativa do próprio MEC, apenas 5% dos cerca de 06 milhões de alunos que constituíam a demanda em 1997 receberam, na época, atendimento especializado, segundo divulgou o jornal Folha de São Paulo, 11/06/1999. Portanto, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está à margem de qualquer tipo de escola, enquanto que uma pequena quantidade está inserida em classes ou escolas especiais ou, pior, está ao acaso nas classes comuns das escolas públicas. Tal quadro indica a expressiva exclusão escolar na realidade brasileira, apesar da retórica referente à integração escolar e, mais recentemente, à educação inclusiva, atualizando a terminologia. “É notório que apenas leis e declarações, por mais pertinentes e apropriadas que sejam, por si só não reverterem representações e práticas arraigadas” (MENDES, 2002, p.67).

Para esta autora, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais carece de diretrizes políticas que envolvam três metas. Primeiramente, prega a ampliação do acesso à escola para indivíduos com necessidades educacionais especiais, seja qual for esta escola, com o objetivo de universalizar o acesso; Em segundo lugar, evidencia a necessidade de maior responsabilidade do poder público na prestação direta de serviços educacionais. Finalmente, incentiva a criação de outras modalidades alternativas de atendimento, além das classes e escolas especiais ou classes de recursos. Com relação às metas, ressalta que não basta a simples inserção em sala comum, garantida pela legislação, pois estes fatores tratados

isoladamente não garantem educação de qualidade, integração social, nem a conquista de escola e sociedade inclusivas.

As metas propostas por Mendes (2002) são pertinentes e necessárias, pois inserir um educando com necessidades educacionais especiais na sala regular não garante a efetivação da inclusão, já que serão necessários apoios para a criança e para o seu professor, que na maioria das vezes, recebe este alunado sem possuir conhecimento sobre os mesmos; com relação à responsabilidade do poder público, a concordância é ainda maior, pois não basta legislar. É necessário executar as proposições legais de forma a torná-las práticas ou executáveis. Já com relação às modalidades de atendimento diversificadas, compreendemos no serviço do Ensino Itinerante a possibilidade de oferecer apoio à criança incluída e ao seu professor, ou seja, uma forma responsável de se realizar a inclusão, abandonando concepções radicais que acreditam que esta pode ocorrer sem apoio.

Pensar a educação inclusiva no contexto atual é compreender que esse discurso se amplia na mesma velocidade em que aumenta a exclusão social, e os valores e as práticas que alicerçarão uma sociedade, uma educação ou uma escola verdadeiramente inclusiva estão por se constituir na prática. (MENDES, 2002, p. 68).

Assim, compreende-se melhor o papel da inclusão no cerne de uma sociedade capitalista, portanto, excludente. Com o aumento da exclusão social, conseqüentemente ampliam-se as desigualdades sociais e, por tal razão, viabiliza-se o papel da inclusão como o discurso de equidade em uma sociedade desigual por força do princípio econômico, que gera uma defasagem não apenas financeira, mas também com relação ao capital cultural e ao acesso à educação de qualidade como alavanca de transformação social. Apenas a inclusão, seja ela social ou escolar, segundo a análise desta autora, não conseguirá superar as contradições de um sistema econômico excludente.

Dimenstein (2004), em artigo publicado no jornal A Folha de São Paulo em 30/05/2004, faz o seguinte questionamento: “Alguém sabe como se cria uma nação democrática sem escola pública de qualidade? Alguém sabe como se faz uma boa escola sem bons professores? [...]”.

É necessário que o conceito de democracia, e a visão de escola, seja ela pública ou privada, estejam bem definidos para que haja a construção de uma sociedade inclusiva, pautada em uma concepção responsável.

Para Mendes, assim como o movimento pela normalização e integração escolar transformou-se em modismo, concomitantemente à depressão econômica decorrente da crise do petróleo por volta de 1970, a atual proposta de inclusão também surge como pensamento dominante no final da década de 1980, justamente quando o modelo econômico vigente

atingiu insuportáveis níveis de concentração de renda e exclusão social. Deste modo, esta autora faz uma afirmação muito pertinente:

Entretanto, embora sob o manto inquestionável de um movimento politicamente correto, muitas vezes os propulsores dos movimentos ditos 'integracionistas' ou 'inclusionistas' são, na verdade, determinantes econômicos que permitem mascarar cortes de gastos em programas sociais de políticas públicas sociais. (2002, p.69)

A vantagem político-econômica da inclusão aos cofres públicos fomenta ainda mais o assunto, que desperta por si só muita polêmica, fazendo acalorar a discussão sobre educação inclusiva, que começa a se efetivar no século XXI. É hora de implantar as iniciativas governamentais que foram elaboradas visando à superação das controvérsias para que a Lei seja de fato cumprida, pois a legislação nacional apresenta-se mais como uma carta de intenções do que como uma diretriz que possa converter-se em diretrizes com implicações práticas. Existe uma vasta gama de Decretos, Resoluções, Leis, Planos, Diretrizes, Parâmetros, etc que tratam sobre o tema. O que se pretende enfatizar, porém, é que não basta documentação teórica, mas é preciso que estes princípios e pressupostos sejam colocados em prática.

Para Mendes, pensar em um projeto de educação inclusiva, com todos os recursos necessários, para todos que dela necessitam, em curto prazo, na realidade de nosso sistema educacional, parece ser extremamente utópico. É possível pensar em um projeto de inclusão consciente, a ser construído de acordo com as possibilidades e estruturas educacionais disponíveis atualmente. A autora também revela que a questão sobre a melhor maneira de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais permanece sem resposta, apesar das várias tentativas que emergem das diferentes posições, como é possível perceber mediante a reflexão desta citação:

Atualmente, as propostas de educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais variam desde a idéia de inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas na classe e na escola regular até a idéia de que a diversidade de características implica a existência e a manutenção de uma variedade de serviços e opções. Tais opções podem ir desde a inserção na classe regular até a colocação em instituições residenciais especializadas, passando pelas salas de apoio e pelas classes especiais na escola regular ou em escolas especiais. (2002, p. 70).

Portanto, é preciso que se tenha uma posição consciente dentro deste vasto conjunto de possibilidades, começando segundo a autora citada, pelo bom entendimento do que possa ser educação inclusiva. Para tanto, deve-se considerar a evolução do conhecimento científico. Assim, é possível concluir que a inclusão total demonstra ser uma resposta simplista e

equivocada para um tema demasiadamente complexo que, no momento atual, pode ser caracterizado por uma excessiva retórica mediante a falta de evidências científicas e, por essa razão, qualquer proposta essencialmente ideológica e com posições radicais parece perigosa.

A filosofia da inclusão está no contexto nacional, servindo de justificativa para o fechamento de programas e serviços como, por exemplo, as classes especiais nas escolas públicas, para deixar de custear, no futuro, face às novas reformas da política educacional, que envolvem formação de professores, as mudanças na organização escolar que se fazem necessárias com o objetivo de atender o alunado com necessidades educacionais especiais. Por outro lado, ser radicalmente contra a educação inclusiva pode implicar na impossibilidade de universalizar o acesso à educação. Essa é a grande contradição e o grande desafio que se apresenta.

É necessário construir um modelo de educação inclusiva que respeite as bases históricas, legais, filosóficas e políticas, porém é necessário também ressaltar que o ideário da inclusão não modifica os serviços existentes sem antes produzir uma reestruturação adequada do sistema educacional. Ao mesmo tempo é preciso ousar em direção à construção de uma proposta de educação inclusiva que seja racional, responsável e responsiva.

Racional, no sentido de aproveitar todas as possibilidades existentes e ampliar as matrículas, não de fechar serviços ou construir parcerias.
Responsável, no sentido de ser planejada e avaliada continuamente, em todas as instâncias, ou seja, desde o processo de incluir até o indivíduo incluído.
Responsiva, no sentido de ser flexível e ajustável dependendo dos resultados das avaliações. (MENDES, 2002, p.71).

Em todas as Leis, Diretrizes, Decretos, Resoluções, na Constituição Federal de 1988, nos Parâmetros Curriculares Adaptados de 1999, no Estatuto da Criança e do Adolescente, isto é, nos dispositivos que regem a educação, seja regular ou especial, há a preferência de que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam matriculados no ensino regular. Porém, de acordo com Mendes (2002) “[...] o dispositivo legal seria atendido caso a inserção ocorresse por meio de classe comum associada à classe de recurso ou ao professor itinerante, ou ainda, por meio da classe especial” (2002, p.72).

Esta autora destaca que Hergaty et al. (1986) “propõem um *continuum* de soluções, das mais integradoras às menos integradoras, que também atenderiam plenamente à legislação brasileira no tocante à proposta de educação inclusiva. Essas soluções poderiam prever as seguintes opções de colocações:

1. classe *comum* com modalidades particulares de apoio (de professores especializados ou consultores especialistas);
2. classe *comum* com o apoio do aluno em certas matérias do programa (por exemplo, de leitura, escrita, matemática, língua portuguesa, etc);
3. classe *comum*, da qual o aluno é retirado durante certas sessões para receber em local particular, a ajuda de um ou vários especialistas;
4. classe *comum*, freqüentada em tempo parcial, em alternância com as atividades em *classe especial*;
5. classe *especial*, freqüentada em tempo parcial, alternando com atividades em *classe comum*;
6. freqüência exclusiva em uma *classe* ou *unidade especial*;
7. matrícula em *classe comum*, freqüentada em alternância com uma *escola especial*;
8. matrícula em *escola especial*, freqüentada em alternância com uma *classe comum*” (MENDES, 2002, p. 72).

Segundo a análise desta autora, o diferencial deste *continuum* de provisões da educação inclusiva em relação ao sistema anterior, denominado de **cascata**, utilizado no período referente à **integração** escolar, é a ênfase da matrícula em classe comum e na necessidade da provisão de apoios nessa mesma classe. Considera ainda que, desta maneira, será possível abandonar a retórica discursiva da educação inclusiva para alcançar definitivamente a sala de aula e as escolas.

De acordo com Mazzotta (2001), ainda será necessário, considerando a realidade do sistema educacional brasileiro, a utilização de serviços de auxílio que sejam escolares, especiais, ou especializados para que de fato, seja possível atender com competência alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.

Mendes (2002) registra que o processo de inserção dos indivíduos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns configurou-se como a questão mais discutida nas últimas décadas, apesar disso, alerta que a inclusão não deve estar restrita à socialização. Se o desempenho escolar neste contexto torna-se irrelevante, esta posição pode ser considerada como desfavorável e errônea, negando o acesso ao currículo. Por isso, é necessário estabelecer metas a curto, médio e longo prazo, pois é preciso obter mais conhecimentos sobre como fornecer os suportes necessários para garantir não somente o acesso, mas também a permanência e o sucesso de alunos com necessidades educacionais nas classes do ensino comum.

Contudo, é importante destacar que a apesar da inclusão estar em construção na atualidade, já se passaram 16 anos de sua fase inicial, retrocedendo aos anos 1990. Portanto, é possível afirmar que a atualidade exige um desafio maior que o teórico, o conceitual. É chegada a hora de investimentos mais concretos e mais específicos em sua real aplicação educacional, de acordo com a escola que temos, especialmente no Brasil e não com relação à idealizada.

Mazzotta alerta que somente a partir de análises de situações concretas em que se encontram os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares da escola é que se pode avaliar o grau das adaptações necessárias. Este autor destaca também que:

É preciso, pois, colocar em evidência a importância de se analisar criteriosamente, em sua totalidade, cada situação de ensino-aprendizagem concreta construída pelos alunos e escolas em sua singularidade na sua realidade imediata, sem que se perca de vista a realidade social em que se encontram. Assim, a despeito de se ter que conhecer as condições gerais ou globais das situações de ensino – aprendizagem, sob responsabilidade da instituição escolar será mediante a análise judiciosa de cada relação aluno-escola, em particular, que poderão ser identificadas aquelas necessidades educacionais comuns e especiais a atender. (2001, p. 03).

Torna-se possível considerar que a realidade concreta de cada escola tem muito a contribuir com relação às adaptações necessárias para garantir a almejada educação inclusiva, pois, deste modo, é possível interpretar suas necessidades reais e, ainda, analisar cada situação de ensino-aprendizagem visando aproveitar a realidade social existente.

Está expresso na Declaração de Salamanca que há um

[...] consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagem severa (UNESCO, 1994, p.03)

A tarefa da **escola inclusiva** não é fácil, segundo Mendes (2002), pois se trata de um verdadeiro desafio construir uma escola que, ao mesmo tempo, acolha e trave um compromisso real com a qualidade do ensino para todos os alunos, pois para isso será necessário que a escola modifique-se. Mas esta tarefa torna-se ainda mais difícil tomando como base a qualidade do sistema educacional brasileiro, pois ainda não estamos em um patamar que possibilite escolhas com relação aos serviços:

[...] “na maioria das vezes, os alunos com necessidades educativas especiais têm acesso apenas a uma carteira comum, em uma escola comum, com uma professora comum, tomando um lugar que nem sempre foi por ele desejado e evidentemente planejado, sem garantia de bem-estar físico e social e principalmente, de acesso a um ensino de qualidade” (ZANATA, 2001, apud MENDES, 2002, p.76).

Esta afirmação faz-se extremamente pertinente no contexto desta pesquisa, pois compartilha do mesmo pensamento que esta autora tem com relação à realidade do sistema educacional brasileiro, que ainda funciona nos mesmos padrões de outrora, por vários fatores. Dentre eles pode-se apresentar três, que são fundamentais: falta de vontade política, falta de recursos financeiros, falta de incentivo para os professores, diante desta árdua tarefa.

Assim, Mendes (2002) destaca três componentes básicos de apoio: o aspecto político incluindo o administrativo e o organizacional, o educacional e o pedagógico.

Retomando os conceitos, nota-se que houve, primeiramente, a intenção de se estabelecer a inclusão social. Conseqüentemente, esta se expandiu ao campo educacional, gerando a terminologia educação inclusiva. Posteriormente, este conceito evoluiu para escola inclusiva, que atingiu o interior da sala de aula, a ponto de solicitar uma pedagogia diferente, centrada na criança, para que seja capaz de atender a todos, deficientes ou não. Mediante este posicionamento, percebe-se a imensa tarefa que recaiu sobre a unidade escolar. Sendo assim, torna-se necessário que a escola “tradicional” sofra alterações profundas para que seja capaz de atender ao princípio de escola inclusiva. Estas alterações vão desde a modificação de sua estrutura enquanto instituição, atingindo de forma mais específica o interior de sua sala de aula.

No **âmbito organizacional**, segundo Mendes, a educação inclusiva exige a construção de uma rede de suportes ou apoios capaz de atender às necessidades de: 1) formação pessoal; 2) provisão de serviços (envolvendo escola, comunidade, região) e 3) planejamento e avaliação das diretrizes políticas almejadas.

No **âmbito educacional**, seria necessário planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola comum. Ressalta a necessidade do ensino colaborativo aos professores do ensino comum e especial. “O importante nesse contexto é que a inclusão de cada aluno com necessidade educacional seja planejada coletivamente, envolvendo, inclusive, os pais e os alunos, e seja avaliada sob as perspectivas de todos os envolvidos.” (2002, p.76).

No **âmbito pedagógico**, a escola deveria implantar classes inclusivas, adotando para tal: 1) agrupamentos intencionais heterogêneos; 2) centralização de apoios, envolvendo equipamentos, recursos materiais e humanos na classe comum e 3) estratégias de ensino que favoreçam a inclusão, por exemplo, a descentralização da figura do professor mediante: a) trabalhos em grupos, b) tutoria dos colegas e c) ensino multinível.

Considera-se importante, neste momento, atentar para o fato de que estes recursos não devem ser utilizados como minimizadores de conteúdos, dificultando o acesso à informação, propiciando uma segregação velada dentro da escola inclusiva. O professor deve ter bem claro que estes recursos são, ao contrário, facilitadores, e que não devem ser interpretados como apoio para a redução de sua responsabilidade perante a classe. É necessário, portanto, que estes recursos sejam compreendidos da forma correta, para que não acabem por desfavorecer a inclusão, assim como, o desenvolvimento da almejada escola inclusiva.

Acrescenta a citada autora, ainda, que a escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados e adaptados ou modificados, sempre que houver necessidade, além de uma prática flexível, com arranjos e adaptações que favoreçam o aproveitamento e o ajuste sócio-educacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

Segundo o documento produzido pelo MEC - Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares (BRASIL,1999), as adaptações curriculares estão divididas em três níveis: projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido em sala de aula; e mais especificamente em nível individual. Quatro questões são fundamentais: O que o aluno deve aprender? Como e quando aprender? De que forma ensinar? Como e quando avaliar o aluno?

Nota-se que o fator pedagógico é muito importante no processo de inclusão e deve passar de questões mais amplas a questões mais específicas, de forma a garantir que as diferenças do alunado sejam consideradas e atendidas.

Em pesquisas que tem avançado na compreensão das questões colocadas, Mendes enfatiza que o modelo do ensino colaborativo, no qual os professores de educação especial e do ensino comum trabalham em conjunto, sendo responsáveis pelo planejamento e pelo ensino, mostra-se como uma frente de pesquisa significativa e promissora. Este modelo embasa-se na coexistência de dois professores na sala de aula, seja de forma parcial ou ininterrupta; responsabilidades divididas entre os professores; estabelecimento de estações de ensino; ensino alternativo ou paralelo. Essa estratégia envolve o trabalho conjunto dos professores de educação comum e educação especial como auxiliares, com a tarefa de elaborar, recomendar e desempenhar estratégias objetivando o ensino de educandos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, o ensino colaborativo e ensino itinerante possuem extensa e significativa interface.

Cabe ao professor de educação especial a responsabilidade por orientar os programas de trabalho ou os planos de ação e analisar com o grupo ou a professora da classe comum a habilidade de o estudante usar seu potencial e identificar os melhores lugares para ensinar habilidades novas dentro de cada contexto de aprendizagem – cada classe, período, atividade extra-classe ou atividade envolvendo a comunidade escolar. (MENDES, 2002, p.80)

A autora conclui que dois aspectos merecem destaque para que haja uma política de educação inclusiva. São eles: a organização de serviços e a formação de professores.

Nesta etapa torna-se extremamente importante **evidenciar o papel do professor frente à educação inclusiva.**

De acordo com Mendes, Zambom, Silveira (2004), existe a necessidade de se trabalhar com educação continuada para educadores desde a educação infantil, a partir das creches, pois estas representam o marco zero para a construção da escola inclusiva. Estas autoras expõem no texto dois exemplos de programa de formação continuada na educação infantil, mais especificamente na população educacional atendida pela creche.

De acordo com o primeiro estudo, seria útil para as educadoras de creche, conhecimentos sobre mediação ou facilitação de competências sociais e de linguagem nas crianças desta faixa etária, conforme estudo de Rosa (2003), que desenvolveu um programa de formação continuada, baseado na literatura e na proposta de Keating (2001). Os dados qualitativos referentes ao programa (baseados nos relatos das atendentes) apontam validade e importância com relação ao conteúdo abordado, à aplicabilidade do conhecimento disseminado, às estratégias sugeridas, e até com relação à mudança de percepção e em suas atitudes em relação às crianças. Dados baseados em medidas de desempenho pós-programa não foram conclusivos sobre a melhora no desempenho da criança e do educador. Conclusões sobre o estudo apontam para a importância da formação de educadoras visando à construção de um sistema de creches inclusivas, sendo crucial a realização de um diagnóstico da realidade para subsidiar o desenvolvimento de programas de formação continuada, que deve ser baseada na prática do professor em situação natural.

Dando continuidade ao exposto, um segundo estudo referente à identificação de alunos com necessidades educacionais especiais, com o objetivo de comparar os dados e avaliar se as ações de formação continuada desenvolvida produziram alguma mudança no processo de notificação dos educadores de creches, foi realizado por Mendes, Zambom, Silveira, (2004). A finalidade foi de descrever e analisar como o educador de creche desenvolve seu trabalho quando alunos com necessidades educacionais especiais estão inseridos em sua classe. Observou-se que os critérios de elegibilidade variaram. Se considerada a deficiência como critério, a proporção foi menor do que se o critério fosse baseado no conceito de necessidade educacional especial, o que destaca, certamente, que a percepção sobre o grau de limitação interfere nas decisões tomadas.

Algumas revelações merecem destaque. As autoras Mendes, Zambom, Silveira, (2004) registram que as educadoras: 1) não foram consultadas sobre a inserção das crianças em suas turmas, porém dizem aceitar o processo de inclusão escolar; 2) elencam vários benefícios em se educar crianças com necessidades educacionais especiais conjuntamente, porém, fazem restrições quanto ao grau de comprometimento, demonstrando que a aceitação do princípio varia dependendo das características do indivíduo; 3) a maioria considera que não foi preciso

modificar a prática em sala de aula, apenas oferecer mais atenção à criança, entretanto, todas consideraram que se sentem inseguras e acham que o atendimento oferecido não estava adequado; 4) criticam também a forma como a inclusão está sendo implantada, principalmente pela falta de apoio e oferta de serviços de acompanhamento contínuo às crianças, aos educadores e as famílias e 5) desejam ter mais capacitação para atuar com esta clientela.

Nota-se, por meio destes dados, que a afirmação inicial de realizar uma boa intervenção, iniciando-se pela educação infantil, e mais especificamente pela creche, é plausível e, portanto, digna de consideração. Situações de vida diária parecem ser de fundamental importância na busca de um melhor encaminhamento da almejada escola inclusiva. As autoras citadas consideram que a inclusão já conquistou valores imperativos de ordem moral e legal e que, atualmente, é hora de pesquisar como implantar e aperfeiçoá-la na prática.

[...] Traduzir a educação inclusiva das leis, dos planos e intenções para a realidade de nossas salas de aula, escolas e redes escolares requer produção de conhecimento e prática e essa é uma tarefa para a pesquisa científica, e mais especificamente para as universidades brasileiras. (2004, p.14)

Esta citação evidencia que a fase de questionamento com relação à validade da inclusão já foi superada. O importante hoje é produzir conhecimento sobre o tema, visando contribuir para a construção de uma política de inclusão digna no âmbito escolar.

Para Prieto (2003), a política de melhoria da qualidade da escola para todos envolve fatores que estão além dos limites do plano legal e considera ainda que foram produzidos vários documentos, porém ainda estamos longe de atingir a qualidade total no atendimento escolar dispensado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Acredita-se que um dos fatores que colabora para a ausência de qualidade está certamente relacionado com a falta de formação adequada dos professores não especializados que, de repente, são surpreendidos pela inclusão em sua classe de alunos com necessidades educacionais especiais. Durante muito tempo, a inclusão foi vista apenas sob a ótica da conquista do alunado. Atualmente, faz-se necessário enxergá-la sob um novo ângulo, que significa incluir o educador no processo de inclusão, pois este parece estar à margem deste movimento, ocorrendo a exclusão do professor do processo inclusivo na prática pedagógica.

Prieto (2003) registra que mediante a implementação do processo de educação inclusiva no cenário educacional brasileiro, seria interessante e desejável que se rompesse com a prática de delegar à educação especial toda responsabilidade pela aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais que freqüentam as classes comuns, pois

os conhecimentos deste campo deveriam ser apropriados pelo conjunto dos educadores. Deste modo, pode-se considerar que a proposta traduz-se como uma meta de longo prazo, tomando por base a ausência de formação específica dos educadores do ensino comum. Perante esta lacuna, a educação deverá fazer parte do ensino regular ainda por muito tempo. Assim, pode-se concluir quão importante é a formação do professor regular frente à inclusão.

Bueno acredita ser de fundamental importância a formação do professor para a educação inclusiva. Contudo, considera que para a implementação desta escola é necessário o aprimoramento dos sistemas de ensino, sem os quais não se garante um processo de escolarização de qualidade. Considera que se deve incluir, nas políticas de longo alcance, a formação docente, já que a qualidade do professorado é fundamental neste processo. Para este autor

A formação de professores e a qualificação do ensino para crianças com necessidades educativas especiais, na perspectiva da construção efetiva de uma educação inclusiva, envolve, pelo menos, dois tipos de formação profissional a saber:

- dos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa da inclusão dos alunos com 'necessidades educativas especiais'; e
- dos professores especializados nas diferentes 'necessidades educativas especiais' quer seja para atendimento direto à essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos. (2003, p. 07)

Assim, pode-se considerar que existe a necessidade de formação mínima para o professor de ensino regular, porém paralelamente há a necessidade de se formar professores especializados, tanto no atendimento à população especial, quanto no atendimento aos professores do ensino regular.

Entretanto, de acordo com Bueno (2003), no que tange a uma política de formação docente, ainda se está longe de alcançar níveis qualitativos mínimos para a consecução de uma educação inclusiva, não por 'genérica falta de condições' mas sim por absoluta falta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais, como pelas instituições de formação, em especial, as Universidades. Afirma ainda que, desde a sua criação na década de 1930, as Faculdades e Centros de Educação sempre deram pouca ênfase à formação docente, concentrando ações na formação do pedagogo e do especialista. Recentemente, ao contrário do que ocorre em países de economia avançada, tem-se colocado toda ênfase na educação continuada, deixando implícito que a formação inicial não seria tão importante na qualidade do ensino, apostando na formação em serviço como meio de suprir eventuais falhas da formação inicial.

Para Demo, os professores das séries iniciais sofrem desvalorização socioeconômica e acadêmica inversamente proporcional a sua relevância social, não por serem figuras

descartáveis, mas porque abrigam a potencialidade mais concreta de combate à pobreza. Registra ainda que com relação à formação de professores será necessário o uso da crítica e da auto-crítica objetivando o fortalecimento da formação, e superando a pedagogia reprodutivista dominante em que treina-se para dar aulas, geralmente mimétricas, resultado da má formação; “[...] peritos da aprendizagem que não sabem aprender, especialistas da crítica sem auto crítica.” (2000, p.04). Considera ainda que o ser humano experimenta a supressão da aprendizagem, quando se torna massa de manobra, refletindo a dura face da realidade social que exige que o professor emancipe os outros sem poder se auto-emancipar. Afirma que a falta de formação original de boa qualidade faz surgir a necessidade de cursos específicos em andamento no exercício da profissão.

As entidades responsáveis precisam incluir nos programas, acima de tudo, o compromisso com a aprendizagem e, por isso mesmo, com o professor. Esta parte tem faltado de maneira clamorosa, já que a preparação dos professores tem-se reduzido -tipicamente- a meras táticas de ensino, instrução, treinamento, quando simplesmente inexistente (DEMO, 2000, p. 09).

Estes fatores apontados pelo autor citado acima revelam quão fragilizada está a formação inicial do professor em nosso país. E mais, indicam que, ao invés de suprimir esta carência, deslocam o problema *a posteriori* buscando “tapar as lacunas” da formação inicial por meio de cursos de capacitação em serviço.

Bueno divulga que na Europa, estão sendo feitos investimentos visando a formação do educador de alta qualificação.

Tendo em vista as preocupações acima, parece evidente que não basta incluir nos currículos de formação de professores conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para o atendimento de portadores de necessidades especiais (BRASIL, p. 59), pois a eterna indefinição sobre a sua formação, aliada a fatores macrossociais e de políticas educacionais, tem produzido professores de baixa qualidade profissional. (2003, p.10)

Portanto, segundo este autor, se não fizer parte integrante de uma política de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina pode redundar em práticas extremamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva. Considera ainda que se deve ter clareza que, para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino comum, é necessário contar com professores preparados para o trabalho docente na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar, aumentando o rendimento do alunado, desenvolvendo práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educacionais especiais, pois não há como incluí-las no ensino comum sem apoio especializado aos alunos e aos professores.

Para este mesmo autor, a questão polarizada entre professores especialistas e comuns não reside na oposição entre ambos, mas sim na necessidade de interagirem frente ao processo de inclusão, almejando a educação inclusiva, de modo que haja um equilíbrio entre a necessidade do professor do ensino comum de ampliar seus conhecimentos sobre as peculiaridades do novo alunado com necessidades educacionais especiais, e a necessidade do professor do ensino especial de ampliar suas perspectivas, tradicionalmente centrada nas dificuldades deste alunado.

Se construirmos uma trajetória de formação de professores que coloque em prática estes princípios, com certeza estaremos contribuindo, dentro do nosso âmbito de ação, para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades educativas especiais, ou não (p. 16)

Esta consideração é essencial para a compreensão de que a educação inclusiva prega o princípio de educação de qualidade para todos, tão divulgado, porém pouco alcançado, e não apenas para alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto, a integração entre professores do ensino comum e do ensino especial poderá significar um salto qualitativo frente à educação inclusiva, ampliando-se as oportunidades educacionais.

3 O ENSINO ITINERANTE E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA.

O município de Araraquara possui, atualmente, uma vasta rede de atendimento educacional, que reúne escolas municipais, estaduais e particulares. Estas escolas atendem a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, médio e universitário.

Segundo Lúcio (2004)⁷, o ensino gerido pelo poder municipal é composto por programas de educação infantil, ensino fundamental regular e supletivo, educação especial e educação complementar. A educação infantil encontra-se distribuída em 32 unidades de atendimento denominadas Centros de Educação e Recreação (CERs), responsáveis pela absorção da maior parte da sua clientela. As crianças na faixa etária de 0 a 03 anos encontram-se matriculadas nos Berçários e de 03 a 06 anos em classes de Educação Infantil. No trabalho realizado nos CERs está inserido, além da Educação Infantil, também o programa de Educação Especial, que por sua vez mantém classes especiais em 05 dos CERs existentes.

Na faixa etária de 0 a 03 anos, crianças com algum tipo de deficiência são incluídas no atendimento dos Berçários. A partir de 03 anos passam a freqüentar classes especiais ou classes comuns, com o acompanhamento de um professor do Ensino Itinerante. Os alunos com deficiências sensoriais e físicas permanecem nos CERs até 06 anos quando ingressam no ensino fundamental, como as demais crianças. Os alunos com deficiência mental, por sua vez, podem permanecer até 12 anos, dependendo de suas necessidades.

Embora todo o ensino fundamental fosse de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação e do Governo Estadual, com a municipalização do ensino, o município passou a contar com onze Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs).

De acordo com a consulta feita ao documento intitulado Proposta Pedagógica para a Educação Especial (ARARAQUARA,1996) do município de Araraquara, a Educação Especial oferecida pela rede municipal iniciou-se em 1965 com a instalação da primeira classe especial para deficientes severos, cujo principal objetivo era a integração destes com os alunos regulares. Porém, segundo Lúcio, havia um limite de idade que deveria ser necessariamente inferior a 12 anos. Esta característica de atendimento ocorria devido ao fato da rede estadual priorizar o atendimento a deficientes mentais educáveis em suas classes

¹ Dado que o trabalho de Lúcio (2004) foi, até o momento, a única pesquisa focando o Ensino Itinerante no município de Araraquara, e que investigações científicas sobre essa temática são ainda bastante escassas, não foi possível tomar como referência outras fontes bibliográficas. Dado que, por esta razão, as citações poderão tornar-se muito repetitivas e truncar a leitura, passar-se-á a indicar apenas o ano e o número das páginas citadas, em caso de citações literárias.

especiais, deixando uma lacuna com relação aos deficientes mentais mais comprometidos e mais jovens, que começaram a ser responsabilidade da Prefeitura. Destaca também que para implementação da primeira classe especial na rede municipal de Araraquara, os responsáveis procuraram ajuda e orientações da Secretaria de Estado da Educação, por meio do Serviço de Saúde Escolar.

Baseando-se em uma experiência bastante positiva na Suíça, a coordenadora Educacional da Secretaria de Estado da Educação, a Sra. Rosa Florenzano, em sua orientação, propôs um trabalho de integração desses alunos especiais, sugerindo a implantação de uma classe especial em um dos CERs do município, tendo em vista o atendimento desta clientela em classes especiais da rede estadual de ensino. (LUCIO, 2004, p.54).

Além desse apoio, a iniciativa contou também com a orientação do Prof. Dr. Dante Moreira Leite da FCL UNESP/Araraquara e do prefeito da época Sr Rômulo Lupo, que implantou a primeira classe especial municipal. A professora Sra Godoliane Fernandes Silveira foi convidada a iniciar este trabalho, lecionando nesta sala recém criada. Como não dispunha de especialização na área, posteriormente frequentou o Curso de Higiene Mental, oferecido pelo Serviço de Saúde Escolar em São Paulo.

Assim, a educação especial da época estava organizada da seguinte maneira: os deficientes mentais severos na faixa etária de 03 a 12 anos eram atendidos pelos CERs (educação infantil da rede municipal) na classe especial recém criada; os deficientes mentais educáveis (leves) eram atendidos pela rede estadual de educação por meio das classes especiais estabelecidas no ensino regular, antigo primário; já os deficientes mentais severos, com idade superior a 12 anos, eram atendidos pela “escola especial” da APAE que se estabeleceu no município no ano de 1964.

De acordo com Lúcio, a rede municipal de Araraquara passou a assumir a responsabilidade para com os educandos com deficiências, mediante a crescente demanda destes na rede, quando eram excluídos dos atendimentos estaduais e particulares.

Segundo a Proposta Pedagógica para a Educação Especial (ARARAQUARA, 1996), após três anos de funcionamento da primeira classe especial na educação infantil, que funcionava no antigo Parque Infantil, hoje CER “Leonor Mendes de Barros”, foram criadas mais duas classes, que passaram a funcionar no mesmo local.

Com relação à proposta metodológica, segundo Lúcio, havia preocupação com o ensino de habilidades básicas, envolvendo motricidade, atenção, hábitos de higiene e preparação para o grafismo visando à alfabetização. Desta maneira, após terem frequentado a

classes especiais do CER na educação infantil, estes alunos eram encaminhados para as classes especiais das escolas estaduais com o objetivo de dar seqüência ao desenvolvimento educacional, pois havia uma faixa etária estipulada pela rede estadual para a permanência destes educandos neste sistema de ensino. Desta forma, os educandos que não conseguiam se alfabetizar até a idade determinada pela rede estadual eram encaminhados para a “escola especial” da APAE da cidade.

Com o passar dos anos, a demanda relativa à educação especial foi se expandindo. Segundo Lúcio houve uma evolução quantitativa em relação ao atendimento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Araraquara, que pode ser evidenciada com base nos dados levantados pelo Relatório da Educação Especial no ano de 2003. Estes dados revelam a ampliação de classes, professores e modalidades de atendimento, a partir da década de 90 do século XX, pois houve a inclusão na rede de outras deficiências, que não apenas a deficiência mental, como em 1965. Passados 28 anos já estavam sendo atendidos também alunos com deficiências físicas, auditivas, com condutas típicas e com deficiências múltiplas.

Com relação ao corpo docente, houve uma expansão para 21 professores em 2003, ou seja, um aumento de 20 professores especializados para atendimento na rede. O corpo docente aumentou de 10 alunos com deficiência mental, atendidos em uma classe, para um total de 77 alunos em 2003, considerando todas as deficiências.

Um dado interessante é que nas décadas de 60-70 e 80 do século XX não houve uma expansão numérica tão expressiva, chegando ao ano de 1990 com 08 classes especiais, 08 professores e 44 alunos atendidos. Observa-se que foi justamente na década de 1990, quando houve a intensificação das propostas rumo à educação inclusiva, contraditoriamente, que houve um aumento no total de crianças atendidas, diminuindo a partir do ano 2000, provavelmente quando estas questões deixaram de ser apenas fundamento teórico, passando a ganhar a prática escolar.

Essa reflexão mediante os dados apresentados por Lúcio parece assemelhar-se com a apresentada pela autora citada com relação às décadas de 70 e 80 do século passado. Afirma que em 1970 e 1980 não houve ampliação de classes especiais. Já no ano de 1990, volta a haver um crescimento gradativo com relação ao número de classes na rede municipal de Araraquara.

Consta na Proposta Pedagógica para a Educação Especial (ARARAQUARA, 1996) que, devido à crescente demanda, realizou-se em 1990 o primeiro concurso para a contratação de professores, com habilitação específica em nível superior na área de Educação Especial. A partir de então, evidencia-se a necessidade de reformulação da organização das classes e

elaboração de um currículo específico, pois até então a educação especial utilizava-se de currículos adaptados da pré-escola. Deste modo, a elaboração de um novo currículo e a reorganização das classes impulsionaram a diversificação dos atendimentos, abarcando novas modalidades de deficiências como: auditiva, múltiplas, física, condutas típicas, e não apenas a deficiência mental.

Para atendimento a essa demanda diversificada, foi de fundamental importância a definição, juntamente com os professores, de uma proposta educacional que revisasse a anterior elaborada no ano de 1990.

Em 1993 elaborou-se um novo organograma para a Secretaria de Educação e Cultura instituindo, assim, a Divisão de Educação Especial com sua respectiva Coordenadoria Técnica, que deu início a um trabalho específico de enfrentamento de questões pertinentes ao aprimoramento da capacitação dos docentes, definição de novas metas para a área, bem como estratégias necessárias para a consecução das mesmas. Firmou-se também um convênio de cooperação técnica-científica entre a Prefeitura e a Reitoria/UNESP/FCL Campus de Araraquara e, nesse sentido, a Coordenação técnica da Prefeitura passou a trabalhar em conjunto com a assessoria prevista no convênio PMA/UNESP, por meio de ações diversificadas. (ARARAQUARA, 1996, p. 02).

Assim, surge a nova proposta de 1996, como resultado de reflexões, discussões, e estudos realizados a partir de 1993 pelos professores, pela coordenação técnica da educação especial e pela assessoria da Universidade, que foi instituída no período de 1993 a 1996. Com o objetivo de construir um instrumento útil e eficaz para orientar o educador em sua prática pedagógica, definiu-se que:

Uma proposta curricular é aqui entendida como sendo um instrumento orientador para a ação docente, pois a concretização da proposta só se faz, efetivamente, quando os professores reconhecem os princípios que a fundamentam, refletem sobre a prática que subsidia esses princípios e discutem dúvidas, contradições e dificuldades encontradas durante o seu trabalho. (ARARAQUARA, 1996, p.03).

Esta característica da proposta pedagógica merece destaque, pois surgiu como discussão entre professores e equipe técnica, ou seja, parte do interesse de todos. Isto em muito a diferencia da maioria das propostas educacionais, nas quais, muitas vezes, o professor não é agente participativo e propositor, mas sim fica incumbido apenas de sua aplicação, o que acaba por originar uma lacuna entre elaboração e execução de toda proposta pedagógica.

3.1 A criação do serviço de ensino itinerante.

Em 1996 uma nova professora foi contratada para atuar em um novo serviço de atendimento pedagógico especializado denominado de **Ensino Itinerante** no município de Araraquara. A primeira professora a participar desta nova modalidade de atendimento foi a professora Sandra Cristina Lúcio, pedagoga com habilitação em Educação Especial.

Em 2001 o número de professores neste serviço aumentou para 02. No ano de 2002 já eram 06 professores especializados para o atendimento de toda demanda do Ensino Itinerante.

Mediante a evolução da Educação Especial no município de Araraquara, surgiram novas necessidades. A **primeira** foi a elaboração de um currículo específico para ser trabalhado com os educandos com necessidades educacionais especiais, pois até então utilizava-se o currículo comum elaborado para a pré-escola. A **segunda** estava relacionada com a capacitação dos profissionais na área da Educação Especial e a **terceira** manifestou-se mediante a necessidade de definição de novas metas e estratégias de ensino-aprendizagem.

Em 1996 foi, então, elaborada a Proposta Pedagógica para a Educação Especial do município. Documento aprovado pela Secretaria de Educação e Cultura, por meio da Diretora do Departamento de Educação, que congregou o trabalho da Coordenadora Técnica da Educação Especial, com o apoio de 23 professores da Educação Especial em serviço na época. Cabe mencionar que a essa iniciativa veio se somar a atuação da UNESP, por meio de um convênio de Cooperação Técnica- Científica firmado com a Prefeitura Municipal. O resultado desse empreendimento foi a nova Proposta Pedagógica de Diretrizes e Normas da Educação Especial, especificando, no Programa de Educação Especial, seus os objetivos, princípios e natureza de atendimento. Foram definidos também os programas de estimulação essencial, classe especial e ensino itinerante, assim como o corpo docente, a clientela e a organização curricular.

A Proposta Pedagógica para Educação Especial (ARARAQUARA, 1996) atendia os fundamentos legais dispostos na:

Constituição Federal e Estadual, na Lei Orgânica do Município e nas Deliberações do Conselho Estadual de Educação, obedecendo os mesmos fundamentos da Educação Geral, além de respeitar os valores democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade humana. Norteia sua ação pedagógica por princípios específicos de normalização, integração e individualização [...]. (p.05).

Assim, percebe-se claramente que o princípio filosófico-ideológico da Proposta Pedagógica fundamentava-se no modelo de integração, preconizado na época.

A Educação Especial no município de Araraquara está organizada sob a forma de Estimulação Essencial realizada nos berçários e Classes Especiais, sendo que as duas modalidades de atendimento desenvolvem-se nos Centros de Educação e Recreação (CERs). (ARARAQUARA, 1996, p. 06).

No que diz respeito à **estimulação essencial**⁸ oferecida nos berçários dos CERs aos bebês com necessidades educacionais especiais, o objetivo seria desenvolver a estimulação sensorio-perceptiva, motora, cognitiva, de comunicação de hábitos de vida diária para que tais bebês atingissem padrões de desenvolvimento compatíveis com suas características e possibilidades, minimizando dificuldades e facilitando, conseqüentemente, a participação nas atividades do seu grupo, para que fossem, posteriormente, incluídos nas classes especiais ou na rede regular.

Já nas **Classes Especiais**⁹ dos CERs, eram propostos conteúdos para serem desenvolvidos com base no currículo utilizando a sala de aula e outros espaços físicos por meio de métodos, técnicas, recursos e equipamentos adequados, de acordo com as características de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos. Os alunos aí matriculados participavam conjuntamente das atividades que ocorriam no espaço escolar, possibilitando o enriquecimento mútuo das experiências vivenciadas pelo grupo. Esta clientela situava-se na faixa etária de 03 a 12 anos, e compreendendo educandos com deficiências: mental, visual, auditiva, física, múltiplas, assim como condutas típicas.

A organização curricular na Proposta Pedagógica para a Educação Especial do município de Araraquara estava e ainda continua dividida em quatro módulos. Nos módulos I, II, III, trabalham-se as áreas perceptivo-motora, de comunicação e expressão, social e atividades de vida diária. No módulo IV, trabalham-se as áreas perceptiva, perceptivo-motora, de conhecimento (matemática, comunicação e expressão, ciências e saúde, estudos sociais). Tais áreas são trabalhadas em todos os tipos de deficiências, indistintamente.

A referida Proposta foi elaborada com o intuito de abranger todos os educandos da Educação Especial inseridos na rede municipal de ensino e, desta maneira, seus objetivos e

⁸ “Entende-se por estimulação essencial o conjunto de estímulos e treinamentos adequados, oferecido nos primeiros anos de vida às crianças já identificadas como deficientes e àquelas de alto risco, de modo a lhes garantir uma evolução tão normal quanto possível” (ARARAQUARA, 1996, p. 06).

⁹ “Entende-se por Classe Especial, sala de aula em escola regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo de ensino/aprendizagem do alunado da Educação Especial” (ARARAQUARA, 1996, p.07).

conteúdos deveriam estar de acordo com as necessidades específicas destes educandos, resultando assim em um processo de intervenção educacional suscetível a modificações curriculares e atendendo, conseqüentemente, às particularidades de cada educando.

Para o atendimento dessas particularidades percebeu-se que alguns alunos beneficiar-se-iam de atendimentos de outra natureza, não iguais àqueles que até o momento eram existentes na rede de Centros de Educação e Recreação da Prefeitura. Havia preocupação com os alunos que, por razões diversas estavam desligando-se do programa de Educação Especial, seja porque não podiam mais freqüentar a escola, seja porque estavam sendo encaminhados para classes comuns. Movida por esta razão inicial, a Coordenadora Técnica da Educação Especial decidiu implantar um atendimento que pudesse, dado seu caráter itinerante, acompanhar esses alunos, caracterizando assim a fase inicial da proposta para implantação do Ensino Itinerante. Havia também, embora mais periféricamente, a preocupação em direcionar o Ensino Itinerante para o acompanhamento da adaptação dos alunos com significativas dificuldades às condições necessárias para possibilitar a matrícula dos mesmos em classes especiais. Dado que a Prefeitura, por meio de sua Secretaria de Educação, sempre defendeu a admissão de alunos significativamente comprometidos, o Ensino Itinerante nasceu de uma necessidade, e não apenas de uma determinação expressa na legislação.

De acordo com a Proposta Pedagógica

[...] o ensino itinerante caracteriza-se como uma alternativa de atendimento prestado por professor habilitado que, sediado em uma unidade escolar, desloca-se para as escolas, hospitais, residências, para orientar professores e/ou atender alunos que matriculados em uma classe especial e/ou classe comum estejam dele necessitando. (ARARAQUARA, 1996, p.08).

Mesmo assim, os objetivos do Ensino Itinerante foram definidos como sendo os mesmos da Educação Infantil, ou da Educação Especial, isto é, atender as necessidades básicas da criança, favorecendo seu desenvolvimento integral, e suas possibilidades, articulando conhecimentos necessários à proposta pedagógica, necessária a sua faixa etária. Considerava-se também a necessidade de modificações perante problemas de saúde e emocionais do indivíduo visando:

1) proporcionar experiências necessárias à superação das dificuldades decorrentes de quaisquer limitações que impeçam a criança de freqüentar, temporária ou definitivamente, a escola, beneficiando o educando com um programa educacional específico; 2) apoiar a criança que, encaminhada pelo programa de Educação Especial municipal, ingressa em outra

modalidade ou nível de ensino; 3) orientar os professores de outras modalidades de ensino que recebem alunos egressos da Educação Especial, durante o período de transição entre as duas situações; 4) proporcionar orientação aos familiares ou responsáveis, que em âmbito (doméstico ou hospitalar) deverão dar continuidade às ações desenvolvidas pelo professor itinerante.

Portanto os objetivos de curto prazo devem relacionar-se com a estimulação do desejo de aprender, enriquecendo a vida limitada da criança pelas circunstâncias, proporcionando experiências sociais sempre que possível, desenvolvendo interesses e talentos, criando um ambiente propício a participação ativa em atividades satisfatórias e agradáveis.

Os objetivos de longo alcance incluirão orientações, que contribuam para o convívio tanto da criança, como da família, com as dificuldades encontradas para adaptação social/e ou profissional. (ARARAQUARA, 1996, p.09)

Inserido nesse cenário, o Ensino Itinerante que havia sido implantado em 1996 foi enriquecido, no ano seguinte, assim como todo Programa da Educação Especial da Prefeitura Municipal, com a incorporação à área da Educação dos profissionais de fonoaudiologia e psicologia, que vieram se somar, no ano de 1997, à estrutura já existente.

O benefício dessas iniciativas foi possibilitar o atendimento a crianças com problemas médicos crônicos, formando um grupo heterogêneo, podendo ser encontrado, portanto, debilidade que exige redução de atividades, supervisão, ou cuidados regulares que impeçam a frequência no ensino comum, mas “não de receber um programa de ensino que lhes proporcione experiências necessárias para superação, ou não, das dificuldades decorrentes de suas limitações através de atividades compatíveis” (p. 08).

Consta ainda, que em casos de crianças que iniciam em classe especial, ou que são encaminhadas da Educação Especial para outras modalidades de ensino (pré-escola ou no atual ensino fundamental), que necessitavam de um período maior de adaptação por não conseguirem acompanhar as atividades propostas, “o ensino itinerante através de atendimento e orientação ao professor, à criança e à família poderá garantir uma adaptação favorável para a continuidade da escolaridade ou mesmo para rever o encaminhamento” (p.08).

Para realizar seu trabalho em diferentes lugares, o professor do ensino itinerante era sediado em um C.E.R, mas locomovia-se até as escolas, residências e hospitais para atender educandos matriculados ou egressos do Programa de Educação Municipal, utilizando o transporte destinado exclusivamente para esse fim.

De acordo com a Proposta Pedagógica para a Educação Especial havia algumas atribuições específicas do professor do Ensino Itinerante:

Prever condições e recursos capazes de promover uma aprendizagem que venha de encontro aos objetivos e conteúdos estabelecidos para o aluno, no caso do mesmo estar matriculado e freqüentando a classe comum ou especial.

Manter em dia o registro de dados que permitam analisar e avaliar o desenvolvimento do aluno, identificando as dificuldades encontradas na realização da programação estabelecida, as aptidões que devem ser melhor exploradas, a adequação do ritmo de trabalho e das aprendizagens proposta à sua capacidade de apreensão e desenvolvimento, bem como de outros elementos norteadores da ação do professor.

Ter sempre em dia sua programação para levar apenas materiais e equipamentos didáticos necessários e apropriados para a atividade do dia.

Estabelecer previamente com o responsável pela criança o lugar onde será feito o ensino, a hora de chegada, o tempo que permanecerá, os dias em que fará as visitas, deixando combinado a responsabilidade dos pais e/ou responsáveis em permanecer em casa durante as horas de instrução e preparar a criança antes do ensino, atendendo suas necessidades físicas tais como: alimentar-se, banhar-se, fazer a toalete, o uso do banheiro antes da sessão de trabalho. (p.22)

Voltado inicialmente também para o atendimento domiciliar, com o passar do tempo e com a ampliação do número de professores do Ensino Itinerante, essa característica foi sendo alterada, fixando gradualmente o atendimento a sua atuação escolar, como relatou Lúcio.

3.2 Atuação do serviço do Ensino Itinerante na escola.

Primeiramente, para que o professor do ensino itinerante chegue à escola e inicie seu trabalho, ele em hora e local determinado toma a perua oferecida pela Prefeitura Municipal como transporte para locomoção até a escola em que efetuará atendimento. Ao chegar, dirige-se até o local apropriado reservado pela direção da escola para o atendimento, no início do ano letivo. Assim, inicia seu trabalho de atendimento, e começa a buscar os educandos em suas salas de aula seguindo a agenda do dia. Cabe ressaltar que os educandos inscritos neste tipo de serviço devem também estar matriculados nesta escola.

Com relação ao atendimento do professor itinerante, a freqüência estabelecida varia de uma a duas vezes por semana, sendo executado em sessões individuais ou em grupos, desde que correspondam às necessidades específicas de cada educando. Para tanto, é realizado um

agendamento, que corresponde aos dias e aos horários de atendimento, de maneira a não sofrer alterações, salvo na impossibilidade do professor itinerante realizar o atendimento, pois caso não seja assim, toda a configuração geral do atendimento ficaria afetada. Contudo, havendo um imprevisto, o aluno que seria atendido deve ser comunicado com antecedência sobre a alteração do horário.

Com as atividades planejadas e preparadas previamente, o professor itinerante trabalha com cada aluno, especificamente, o mesmo ocorre com as atividades que serão trabalhadas em grupos. É importante ressaltar que em razão do atendimento estar sempre ocorrendo em locais diferentes, um planejamento prévio e completo faz-se necessário. “O professor do Ensino Itinerante poderá levar o material a ser utilizado naquela sessão específica, mas também poderá requisitá-lo na própria instituição educacional em que atua” (LÚCIO, 2004, p.71). Cadernos, giz, lápis de cor, lápis, borracha, cola, prontos para serem usados, ilustram a necessidade de planejamento do atendimento. Assim como o material do aluno, o material pedagógico também deve ser preparado com antecedência pelo professor. A escola ainda disponibiliza *xerox* para facilitar a organização das atividades pelo professor.

Segundo Lúcio, o trabalho de intervenção de âmbito escolar não ocorre somente durante o período em que o educando com necessidades educacionais especiais está na classe do ensino regular. Dependendo de suas necessidades específicas e das suas possibilidades, o atendimento poderá ocorrer no período oposto ao de sua matrícula, desde que dentro da própria instituição educacional.

Esta autora ressalta também que, ao terminar a sessão de atendimento, o professor itinerante relata ao professor responsável pelo aluno o trabalho que foi realizado, existindo ainda a possibilidade de agendamento de reuniões entre o professor itinerante e o professor regular. Estas reuniões devem ser agendadas com antecedência, e marcadas com frequência. Têm por objetivo fornecer ao professor da sala regular, responsável pelo aluno, “[...] orientações sobre mudanças na forma de intervenção educacional, nas questões metodológicas e também de adaptações curriculares” (p.71).

O trabalho do professor itinerante abrange a criança com necessidades educacionais especiais, o professor regular, a escola onde este educando está inserido, podendo estender-se até a família do mesmo.

Ainda deverão ser realizadas reuniões periódicas com a direção e com a coordenação pedagógica da instituição escolar e ainda com os familiares do educando atendido, com a finalidade de expor o trabalho realizado, de trocar informações imprescindíveis para o bom desenvolvimento do educando e também buscar um trabalho conjunto entre todos os envolvidos no processo educacional deste educando. (p.71).

Com base no que relata a bibliografia consultada, pode-se notar a amplitude do trabalho do professor itinerante e avaliar a grandeza de sua responsabilidade, já que atua como um elo entre o educando com necessidades educacionais especiais, a família, e a escola.

Com relação à organização dos procedimentos relativos ao funcionamento do ensino itinerante na escola, verificou-se que, de acordo com Lúcio, no primeiro ano de funcionamento do serviço do Ensino Itinerante no município de Araraquara em 1996, a Coordenadora Técnica da Educação Especial procurou verificar o grau de aceitabilidade do serviço pelos responsáveis diretos por estes educandos, no caso pais, parentes próximos que possuíam a guarda da criança, e também a eficácia dos atendimentos domiciliares. Esta verificação foi realizada de maneira informal “constatando-se a aceitabilidade do serviço por meio da própria credibilidade que o professor do Ensino Itinerante conseguia obter junto aos educandos atendidos” (p.73). Registra, ainda, que a eficácia do serviço também pôde ser constatada com o decorrer dos anos, tomando como base a crescente demanda de educandos com necessidades educacionais especiais, encaminhados para este tipo específico de atendimento.

Mediante estes resultados positivos sobre o ensino itinerante, concentrou-se, então, a necessidade de ações deste serviço. Assim, estas ações devem ser adequadas, fundamentando-se em situações inovadoras. Esta adequação, segundo Lúcio, é realizada pela Equipe de Educação Especial e supervisionada pela Secretaria de Educação, por meio da análise do processo de intervenção e, conseqüentemente, dos resultados obtidos. Desta forma, após a análise dos resultados obtidos, fica a cargo da Equipe da Educação Especial adequar a estrutura de atendimento que for necessária.

Com relação à preparação do Professor Itinerante, esta ocorre à medida que o serviço é desempenhado. Destaca Lúcio que os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação acadêmica somam-se às experiências práticas pelas quais o professor passa durante a atuação em seus atendimentos. A experiência leva à reflexão e, posteriormente, a um aprimoramento diário de sua capacidade de intervenção. Como forma de capacitação em serviço, registra que existe a possibilidade de participação em congressos, palestras, eventos nos quais os temas

poderão trazer significativa contribuição para o enriquecimento do seu trabalho na rede. Revela que, no caso de uma participação em eventos científicos, a aprovação fica sujeita aos objetivos da proposta, e ao professor caberá o custeio dos gastos com hospedagem, alimentação, ficando ainda incumbido de repor as horas ausentes do trabalho.

Destaca também, que os profissionais que trabalham com o serviço do Ensino Itinerante estão propensos a se depararem com diversos problemas que surgem durante o processo de intervenção, esses problemas são expostos em reuniões para a Equipe da Educação Especial e, após discussões sobre cada caso especificamente, surgem tentativas de solução. Ressalta que a pauta principal dessas discussões está baseada nas anamneses de cada aluno e nos relatos dos professores das classes especiais que os educandos haviam freqüentado em anos anteriores. Feito isso, discute-se sobre as atividades a serem trabalhadas com estes educandos. Posteriormente, discute-se sobre as orientações que deverão ser transmitidas à família e demais profissionais que trabalham direta ou indiretamente com os educandos. O objetivo desta atitude é tornar mais claro e definido o trabalho de intervenção do professor itinerante.

Mediante estas necessidades, segundo Lúcio, decidiu-se que os professores itinerantes realizariam atendimentos nas escolas durante quatro dias por semana, sendo que no quinto dia realizar-se-ia a reunião com toda a Equipe da Educação Especial, com o objetivo de discutir caso a caso e, especialmente, o desenvolvimento dos educandos atendidos pelo serviço durante um determinado período de intervenção, assim como as mudanças obtidas após as orientações do professor do Ensino Itinerante no trabalho do professor da sala de aula em que o educando estivesse matriculado. Afirma que a supervisão procura facilitar a busca do professor do Ensino Itinerante por novas maneiras ou sistemáticas de atendimento, mediante a necessidade de um entrelaçamento constante das características e particularidades de sua clientela, de modo a possibilitar mudanças de acordo com as necessidades dessa clientela.

A autora revela ainda, que, no início do ano letivo, a Coordenadoria Técnica da Educação Especial transmite aos professores que realizam o serviço de apoio pedagógico especializado no município a listagem do número de atendimentos que deverão ser realizados no transcorrer do ano.

Lúcio revela que

Nos primeiros anos após a implantação do serviço do Ensino Itinerante no município, cabia ao professor itinerante, como finalização de seu trabalho diário e também como forma de avaliação do trabalho executado, a função de descrever todas as atividades desenvolvidas com cada um dos educandos com necessidades

educacionais especiais atendidos naquele dia, a duração de cada atividade e também os resultados obtidos em cada uma destas atividades. (p.74).

Estas descrições ficam arquivadas com o próprio professor do Ensino Itinerante, sendo expostas à Coordenadoria Técnico da Educação Especial, caso sejam requisitadas.

Os relatórios apresentados semestralmente pelos professores do Ensino Itinerante são utilizados para o controle da própria Equipe da Educação Especial, com relação ao trabalho de intervenção deste tipo de serviço. Por isso, neste relatório, deve constar o nome do aluno, o nome do responsável, o nome do professor itinerante, a data do início do atendimento e, ainda, o local onde foi realizado. Deve conter, também, os horários estabelecidos para os atendimentos, nomes dos familiares e informações sobre a residência do educando e sobre a escola, atendimentos posteriores pelos quais o educando já passou, o motivo do encaminhamento, observações sobre a anamnese, os programas e os objetivos para aquele atendimento específico, os materiais, os recursos utilizados e o acompanhamento do educando atendido pelo serviço. Todos estes documentos ficam arquivados na sala da Equipe Técnica da Educação Especial.

Com relação à composição e atribuições da equipe, registra Lúcio que no passado, considerando a demanda da Educação Especial no município de Araraquara, no início de sua implantação, a triagem não era uma necessidade, pois os educandos advinham da classe especial da própria rede, ou seja, já pertenciam à Educação Especial municipal e, por esta razão, já havia conhecimento sobre o encaminhamento e, eventualmente, o diagnóstico do aluno.

Com o passar dos anos, essa característica foi sendo transformada, a Educação Especial passou a ter mais demanda, mediante o processo de inclusão. Este acontecimento gerou a ampliação no número de alunos em função, especialmente, do conceito de necessidades educacionais especiais, que é muito abrangente, de forma que o serviço itinerante não atendia mais apenas o aluno com deficiência, fosse ela física, mental, auditiva ou múltipla, mas também, crianças com dificuldades de aprendizagem e/ ou com uma trajetória educacional desfavorecida. Por esta razão, segundo a autora consultada, passou a haver a necessidade de realização de uma triagem realizada por uma equipe especializada. Assim, com a preocupação de empreender um trabalho de intervenção com qualidade, foi organizada uma equipe capaz de avaliar os encaminhamentos para o Ensino Itinerante.

No ano de 2001, organizou-se na própria Secretaria de Educação a Equipe da Educação Especial, integrando-se a este programa, além da Coordenadora Técnico-Pedagógica da Educação Especial e dos professores itinerantes, dos setores de Psicologia, Fonoaudiologia e também de Orientação Educacional; [...] Esta equipe vem formulando e implementando ações que permitam a discussão da questão de cada educando em particular atendido pelo serviço do Ensino Itinerante e inserido no ensino regular. (p. 72).

Ainda segundo esta autora, o papel dos professores que atuam neste tipo de serviço é o de estabelecer uma relação com os profissionais de cada instituição educacional que é visitada por ele, para que seja possível que as questões educacionais advindas das necessidades educacionais especiais do educando possam ser trabalhadas pela equipe sem entraves. Ao contrário, o objetivo é otimizar o processo de desenvolvimento - ensino - aprendizagem do educando. Ressalta, ainda, que o professor itinerante não pode caracterizar-se como um modelo educacional a ser imposto para as instituições educacionais, nem ser compreendido como uma absorção do modelo da escola especial transferido para a escola comum, já que os contextos de ambos são diferentes. Portanto, cabe ao professor itinerante orientar a instituição educacional para que seja realizado um trabalho específico com o educando com necessidades educacionais especiais, oferecendo o apoio necessário ao seu processo de desenvolvimento educacional de acordo com as suas necessidades.

3.3 Ensino Itinerante na cidade de Araraquara: legislação, conceituação e estrutura organizativa atual.

No ano de 2004 foi criado pela Secretaria de Educação de Araraquara um novo Programa para a Educação Especial destinado a levar também o ensino itinerante às escolas do ensino fundamental. Essa iniciativa contou com a aprovação da Senhora Secretária da Educação, Maria do Carmo R. de Lima Boschiero, a partir de proposta elaborada pela Senhora Coordenadora Técnica da Educação Especial, Cássia Maria Canato Palombo, em parceria com técnicos e professores da Educação Especial.

Consta no documento que, a partir da municipalização do ensino em 1998, era contemplada apenas a educação infantil, depois passou a atender uma classe especial no ensino fundamental. Desta maneira, considerou-se toda a evolução de conceitos na área da Educação Especial, bem como contemplando a nova legislação LDBEN 9.394/96 e a

legislação mais recente. Assim, o documento tem por objetivo orientar as escolas do ensino comum na construção da escola inclusiva.

O conceito de inclusão como vimos em sua evolução sócio-histórica aponta para a necessidade de aprofundar o debate sobre a diversidade. Isso implicaria em buscar compreender a heterogeneidade, as diferenças individuais e coletivas, as especificidades do humano e, sobretudo as diferentes situações vividas na realidade social e no cotidiano escolar. (ARARAQUARA, 2004, p. 06)

Segundo o documento, o conceito de inclusão reflete os acontecimentos historicamente construídos acerca dos alunos com deficiências, que foram cristalizados no imaginário social e expressos em uma prática pedagógica centrada na limitação, nos obstáculos e nas dificuldades. Sabe-se que, atualmente, muitas vezes estes conceitos encontram-se ainda presentes na escola.

Desta maneira procurou-se, por meio desse novo Programa de Educação Especial (ARARAQUARA, 2004) contemplar família e escola juntas, com o objetivo de encontrar novos caminhos, a fim de consolidar ações e práticas num enfoque verdadeiramente inclusivo. O referido Programa de Educação Especial fundamentado na LDBEN 9394/96 ressalta que esta modalidade de educação é considerada como um conjunto de recursos e estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento. Posteriormente, apresenta o objetivo da Educação Especial como sendo o de:

Assegurar recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir educação e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (ARARAQUARA, 2004, p. 08)

Portanto, o novo programa fundamenta-se no princípio de que a educação especial, como modalidade da educação básica, considerará situações singulares, assim como os perfis dos estudantes, suas características biológicas, sociais, e faixa etária, pautando-se em princípios éticos como a dignidade humana, a identidade como sendo singular de cada educando, e o desenvolvimento da cidadania.

Este documento caracteriza os educandos com necessidades educacionais especiais conforme o artigo 5 da Resolução CNE/CNB 02/01:

I- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos;

a) aquelas não advindas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas às condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II- Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III- Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (ARARAQUARA, 2004, p. 15).

Assim, a classificação destes alunos para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado dá-se pela seguinte ordem: alunos com deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; alunos com condutas típicas; e com superdotação.

Segundo o novo Programa de Educação Especial, a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos, assim como a tomada de decisão quanto ao atendimento necessário obedece as seguintes orientações: 1) Ao chegar à escola o aluno já foi identificado por profissionais capacitados (pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta educacional, fisioterapeuta e médicos neurologistas e psiquiatras). A escola reserva a matrícula e encaminha à equipe de Educação Especial documentos, relatórios e observações para que esta, juntamente com a família e com os profissionais que atendem a criança, analise o caso. Depois disso, a equipe retorna à escola a confirmação da matrícula. 2) Quando o aluno chega à escola, identificado pela equipe de Educação Especial, ela deve confirmar a matrícula conforme a indicação. 3) Quando ainda não foi feita a identificação e o professor suspeita que o aluno tenha necessidades educacionais especiais, são realizados os seguintes procedimentos: para o aluno matriculado na Educação Infantil, a professora informa a diretora e esta encaminha o nome do aluno à AEP¹⁰ responsável que visita a escola, observa o aluno, e indica ou não o preenchimento da ficha de observação pelo professor. Posteriormente, a ficha é encaminhada à equipe de Educação Especial. Já para o aluno matriculado no Ensino Fundamental, o professor preenche a ficha de encaminhamento e envia à AEP responsável pela escola, que deve fazer o acompanhamento pedagógico, as observações necessárias e decidir se o encaminhamento deve ou não ser dirigido à equipe da Educação Especial.

Os encaminhamentos que chegam à Secretaria de Educação, sendo oriundos da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, recebem o mesmo tratamento. As fichas de

¹⁰ AEP Assessora Educacional Pedagógica.

observação são analisadas pela equipe de Educação Especial e direcionadas para os profissionais: psicólogo, pedagogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo. Posteriormente, realiza-se a triagem pela equipe que encaminha para avaliação diagnóstica ou tratamento nos serviços públicos ou particulares, se for de preferência da família. Depois, a escola recebe um contra relatório contendo informações, condutas e encaminhamentos realizados e orientações.

Com relação à natureza do atendimento, no já referido Programa consta que a Educação Especial no município de Araraquara está organizada para atender alunos advindos da Educação Infantil (CERs) e do Ensino Fundamental (EMEFs), por meio das classes especiais, dos serviços de apoio pedagógico especializado, salas de recurso e ensino itinerante, de modo a

[...] propiciar num trabalho conjunto, o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno, mediante um projeto pedagógico que contemple, além das orientações comuns - cumprimento de 200 dias letivos horas aula, meios para recuperação e atendimento do aluno, avaliação e certificação, articulação com as famílias e a comunidade - um conjunto de outros elementos que permitam definir objetivos, conteúdos e procedimentos relativos à própria dinâmica escolar com base nos princípios da escola inclusiva. (ARARAQUARA, 2004, p.22)

Com relação aos serviços de apoio pedagógico especializado, o novo programa de Educação Especial conta com dois tipos de serviços, o ensino itinerante e a sala de recursos. “Os serviços de apoio pedagógico especializado são serviços educacionais diversificados oferecidos na escola comum para responder às necessidades educacionais dos educandos” (ARARAQUARA, p. 23). Para realizar estes serviços três profissionais são solicitados: o professor de educação especial na itinerância, o professor de educação especial em salas de recursos e o professor intérprete das linguagens e códigos aplicáveis (LIBRAS / Braille).

Assim, os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções: 1) os professores do ensino comum, por meio de um trabalho em equipe para que haja comunicação entre eles, com os professores da educação especial durante o processo de ensino-aprendizagem do aluno; 2) o professor da sala de recursos devido à natureza pedagógica de suplementar ou complementar o atendimento educacional realizado em classes comuns do ensino fundamental. O trabalho é realizado em escolas com local, equipamentos especializados e recursos adequados às necessidades dos alunos; pode ser realizado em grupos ou individualmente, mas deve ser em horário diferente do que frequenta a sala de aula do ensino comum. Finalmente o **serviço de itinerância** tem como função principal oferecer um serviço de:

Orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino. (ARARAQUARA, p.24).

Pode-se considerar que a intensidade do apoio do ensino itinerante é extensiva. Este serviço é oferecido na escola comum, em ambiente definido, sem tempo limitado, conforme consta nos PCNs da Educação Especial, 1999.

Os professores intérpretes são, de acordo com o novo programa, profissionais especializados em LIBRAS que auxiliam alunos com sérios problemas de comunicação e sinalização.

Para o novo programa, o currículo é concebido como um elemento dinâmico, que tem como principal meta promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, de modo que seja possível atender às diferenças individuais existentes no corpo discente. Assim, destaca que as adaptações curriculares são possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, realizando, quando necessário, a adaptação no currículo comum para torná-lo apropriado às necessidades dos educandos.

As adaptações podem ser de pequeno porte, portanto menos significativas ou adaptações de grande porte quando são mais significativas. Reciprocamente, as de pequeno porte envolvem adaptações: organizativas, relativas aos objetos e conteúdos; avaliativas, adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem; e na temporalidade. Já as de grande porte envolvem: implementação; adaptações de acesso ao currículo; objetivos; conteúdos; metodologia e organização didática; adaptações significativas na avaliação e adaptações significativas na temporalidade. Assim, os níveis de adaptações curriculares envolvem o âmbito pedagógico, o currículo desenvolvido na sala de aula, até o nível individual. O novo programa também conta com diversificação curricular ou currículo funcional, indicado quando há necessidade de modificações extremas devido às condições pessoais do aluno. Está alicerçado em um plano individual de ensino, e não prioriza situações acadêmicas, mas sim conteúdos voltados para vida familiar na comunidade e no trabalho, visando uma melhora na autonomia do educando e favorecendo a melhoria da sua qualidade de vida. (ARARAQUARA, 2004).

Com relação à organização curricular da classe especial e da educação infantil, o novo programa de Educação Especial (2004) ainda mantém a mesma formatação do já apresentado anteriormente com relação a Proposta Pedagógica para a Educação Especial (1996). No novo

programa há uma parte específica para deficientes visuais e com visão reduzida e para deficientes auditivos. De acordo com o novo Programa de Educação Especial, a educação do deficiente mental contempla os módulos: II, III, IV.

Sendo assim, a professora do serviço itinerante indica algumas atividades dos módulos para as professoras do ensino comum, de modo que a criança atendida tenha também novas oportunidades de estudo, favorecendo sua aprendizagem a medida em que contempla pontos específicos necessários para o seu desenvolvimento acadêmico. A professora do ensino comum usa as atividades conforme indicação da professora itinerante de modo paralelo às lições trabalhadas na classe comum.

Dessa forma, percebe-se que, multifacetado, o ensino itinerante, agora já mais aperfeiçoado após 10 anos de sua implantação, tem uma identidade ainda em construção e articula, em si, relacionamentos interligados, seja com os professores especializados ou não, tanto na educação infantil como no ensino fundamental. Dotado, portanto, de uma complexidade intrínseca; só por essa razão já denota a grande dificuldade para estruturar um tipo de serviço de apoio pedagógico especializado, dessa natureza, em uma rede pública de ensino.

4 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS.

4.1 Justificativa

A pesquisa que aqui se relata foi delineada levando em consideração as necessidades que a escola do ensino comum possui frente à adaptação de seus espaços, desde o físico até o pedagógico, passando pela formação de recursos humanos, mesmo que minimamente, para atender os alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiências, que são inseridos em salas de aula comuns.

Como mostram Beraldo (1999); Garcia (2002) e Duarte, M (2003), dentre outros, pode-se concluir que apesar do amparo legal ainda há ausência de serviços de apoio especializados em muitas escolas, salvo raras exceções, bem como há também ausência de formação necessária para fundamentar a atuação de professores do ensino comum, ambos previstos pela LDBEN 9394/96 em seu artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I. currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.
- II. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado bem como professores do ensino regular capacitados para a integração destes educandos nas classes comuns. (SOUZA, 1997, p. 93).

O discurso inclusivo, por si só, não se sustenta simplesmente, pois colocar um aluno que necessita de apoio pedagógico especializado numa sala de aula comum sem prover condições necessárias e suficientes não garante inclusão. Cabe, portanto, perguntar: como fazer para que a nossa escola comum possa estar preparada para realizar e levar adiante o processo de inclusão?; como fazer para que a inserção de alunos especiais não esteja ancorada no pressuposto de que é o aprendiz que tem que dispor de maneiras para adaptar-se com sucesso e eficiência?; como fazer para que a inserção seja compreendida como um processo bilateral, em que a responsabilidade não recaia apenas sobre o aprendiz, mas sim seja compartilhada pelas demais pessoas com as quais ele interage?

O discurso inclusivo parece já fazer parte do cotidiano dos professores, lhes sendo familiar. No entanto, essa mesma “familiaridade” parece estar distante da fundamentação teórica que poderia contribuir para que esses professores não se sentissem inseguros em relação às atividades pedagógicas adequadas para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais pois, como destaca Vazques,

[...] a teoria em si mesma não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere o trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações efetivas. Neste sentido, uma teoria

é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (1997, p. 206-207).

Decorridos doze anos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), percebe-se que, como já destacava Beraldo em 1999, focalizando a condição de pessoas com deficiência mental,

[...] somente a estratégia da inserção propriamente dita, não é suficiente para que estes processos aconteçam. É necessário todo um comprometimento com o aluno tido como deficiente mental, no que diz respeito a suas características e potencialidades; a vontade política governamental de promover a integração ou a inclusão; apoio ao professor do ensino regular; melhoria da organização estrutural e material das escolas. (p. 33).

Fundamentada no princípio da diversidade de raças, religião, nível sócio-econômico, opção sexual, a filosofia de inclusão ampara-se no pressuposto de que somos todos diferentes, utilizando-se desta idéia central como ponto chave para a defesa de uma escola do ensino comum que receba, com absoluta naturalidade, os indivíduos que se diferenciam do normal, e que na qual a palavra incluir é entendida como um dever, e a exclusão como prática que deve ser abolida.

O direito da pessoa à educação é resguardado pela política nacional de educação independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social. O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar. (BRASIL, 1999, p. 15).

Pensar todas essas questões num contexto neoliberal, como bem fundamentado anteriormente, sem dúvida conduz a questões bastante conflitantes, tanto no plano teórico como no prático.

São, portanto, necessários estudos sobre educação inclusiva, para que seja possível descobrir seu principal fundamento epistemológico no que diz respeito ao momento contemporâneo e as suas bases conjunturais que estruturam toda proposta, resultando em concordância com as proposições de Barroco:

Mais precisamente, estamos reconhecendo que as transformações sociais e os processos educativos próprios da sociedade capitalista não podem ser tomados como independentes entre si, e do homem que é gestado nesta dinâmica. Dito de outro modo, os comportamentos humanos contemporâneos que requisitam e ao mesmo tempo sustentam uma certa educação formal e informal, precisam ser examinados considerando os processos de transformação econômica, política, social e cultural. (2002, p.05).

E continua, a mesma autora, alertando para o fato de que [...] “parece-nos contraditória e merece maiores discussões a negação do ensino especial e das escolas especializadas, sob a justificativa de que estes promovam a segregação [...]” (2002, p.08).

Refletindo sobre todas as questões até aqui assinaladas, a proposição do presente trabalho de pesquisa inequivocadamente justifica-se com base em sua relevância científica e social, potencializada pela ausência de estudos sobre o ensino itinerante, podendo contribuir para a ampliação deste tema e, mais especificamente, para a melhoria da qualidade deste tipo de serviço que integra o Programa de Educação Especial no município de Araraquara. Assim, acrescenta-se a todos esses aspectos, o fato de que o próprio Programa de Educação Especial da Prefeitura, ao permitir a realização da pesquisa, cria condições para que a Universidade em parceria com os serviços de educação ofereçam, a si mesmos, cada um deles na sua dimensão, a oportunidade de estabelecimento de laços de relacionamento profícuos a ambos; o que de fato sedimenta a relevância do trabalho de investigação científica aqui relatado.

4.2 Questão de pesquisa

Como ocorre e quais as conseqüências do trabalho de uma professora do Ensino Itinerante, atuando em uma escola comum, junto a alunos incluídos e seus respectivos professores?

Estabelecida a questão de pesquisa, foram definidos seus objetivos:

4.3 Objetivo geral

Este trabalho de pesquisa tem por objetivo geral identificar, descrever e analisar a atuação de uma professora do ensino itinerante em uma escola do ensino comum, com alunos incluídos e seus professores.

Para tanto, obtive da Secretaria de Educação Municipal, autorização para acompanhar, durante o ano de 2004, uma das professoras do ensino itinerante, no seu trabalho de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos no ensino regular ou comum, bem como no de orientar seus respectivos professores. Ver em (anexo1).

4.4 Objetivos específicos:

- 1) Analisar as ações de uma professora do ensino itinerante em seu trabalho de atender dois alunos inseridos em classes comuns;

- 2) Analisar as ações de uma professora do ensino itinerante, em seu trabalho de orientar duas professoras de classes comuns em cujas turmas tenham sido incluídos alunos;
- 3) Analisar as percepções de duas professoras do ensino comum sobre o processo de inclusão de alunos em suas classes;
- 4) Analisar as percepções de uma professora do ensino itinerante, em relação ao processo de inclusão escolar de alunos em classes do ensino comum, bem como em relação às atribuições e responsabilidades que lhe estão sendo exigidas no desempenho desta função.

5 MÉTODO.

A escolha do método de pesquisa recaiu sobre a metodologia qualitativa, realizada por meio de um estudo exploratório, por considerar que esta abordagem propiciaria a melhor forma de compreensão do fenômeno investigado, possibilitando uma imersão da pesquisadora no contexto pesquisado.

Selltiz, Jahoda, Deutsch, Cook, dizem que o objetivo do estudo exploratório é ‘familiarizar-se com o fenômeno ou conseguir nova compreensão deste, freqüentemente para poder formular um problema mais preciso de pesquisa ou criar novas hipóteses’ [...].(1967, p.59).

Com relação à escolha pela abordagem qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (1994), este tipo de pesquisa envolve a obtenção de dados descritivos, posto que esta abordagem é, por natureza, descritiva. Estes dados são obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, priorizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em relatar a perspectiva dos participantes.

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente às pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (...) Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (...) Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.16).

De acordo com o pensamento destes autores citados, a investigação qualitativa utiliza-se da observação participante e da utilização de entrevistas (sem utilizar questionários, trabalhando com entrevistas “não-estruturada” ou “semi-estruturada”) como estratégias de coleta de dados.

O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganha sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é contemplado com outros tipos de dados, como registros escolares, artigos de jornal e fotografias. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.16).

Percebe-se que a investigação qualitativa utiliza-se da investigação do campo onde ocorre o fenômeno a ser estudado para coletar seus dados. Segundo Bogdan & Biklen (1994), em Educação a investigação qualitativa é freqüentemente designada como **naturalista** porque o investigador freqüenta os locais em que se verificam naturalmente os fenômenos nos quais

se está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas, por exemplo, conversar, visitar, observar, comer, etc.

De acordo com Martins, o recurso básico da pesquisa qualitativa é a descrição, pois seus conceitos fundamentais são produzidos pelas descrições. Portanto, “As descrições podem ser emotivas, tanto quanto se deseje que elas sejam, mas nunca serão certas ou erradas. Este critério de certo ou errado não se aplica às descrições” (1991, p.52). Percebe-se a importância da descrição na pesquisa qualitativa, pois ela deve facilitar ao leitor, o entendimento, na medida em que seja tão clara quanto possível ao descrever os fenômenos.

Para se compreender a realidade da escola, é necessário observar seus “sucessos e entraves”, pois, é no ambiente natural que se obtém os dados para a pesquisa.

Triviños (1987) adverte que, alguns pesquisadores consideram o estudo exploratório como algo aparentemente simples, contudo, este tipo de estudo exige um cuidadoso tratamento científico.

Num estudo exploratório a escolha dos sujeitos da pesquisa é extremamente importante. Segundo Selltiz, Jahoda, Deutsch, Cook, ‘a economia da pesquisa exige que as pessoas de um estudo de experiência sejam cuidadosamente selecionadas’. (1967, p.65).

Dizem também que as pessoas precisam ser escolhidas por causa da probabilidade de oferecerem as condições procuradas.

De acordo com Gil (1989), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com a intenção de torná-lo explícito, para que se possam construir hipóteses. Além disto, o planejamento neste tipo de pesquisa é bem flexível, de modo a possibilitar a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Para análise, tanto das entrevistas como do diário de campo, foram identificadas, organizadas e analisadas diferentes unidades temáticas, a partir dos conteúdos obtidos.

As entrevistas foram inicialmente transcritas e, em seguida, analisadas. O “Diário de Campo” foi sendo redigido “passo-a-passo” ao longo do período em que a pesquisadora esteve presente na escola, de maio a outubro de 2004. Depois de concluído todo o relatório, o conteúdo foi organizado e analisado em “temas” ou “unidades temáticas”.

5.1 Participantes

1) A **professora itinerante** L, com 27 anos, formada em Pedagogia com habilitação em deficiência mental, lecionava há um ano e meio nesta função, porém já havia trabalhado anteriormente como agente educacional.

2) A **professora do ensino comum**, N, tinha 28 e lecionava há sete anos e meio como professora do ensino fundamental. Coursou pedagogia e formou-se em 1996 com habilitação em administração escolar, sendo que não possuía habilitação em educação especial. O último curso freqüentado foi o GRUHBRAS¹¹.

3) A **professora do ensino comum**, S, tinha 35 anos e lecionava há 17 anos como professora do ensino fundamental, graduada em História e Pedagogia e não possuía habilitação específica para educação especial. Freqüentou o projeto Teia do Saber e também o GRUHBAS¹².

Por razões profissionais, a professora S ausentou-se da regência da sala de aula e no segundo semestre quem a assumiu foi a professora C, por esta razão, ela foi inserida na presente pesquisa.

4) A **professora do ensino comum**, C, tinha 28 anos e lecionava há 03 anos como professora do ensino fundamental. Coursava Pedagogia e não possuía especialização em educação especial. Freqüentou o curso de capacitação denominado PROFA.

5) O **aluno** M, sexo masculino, com diagnóstico de deficiência mental, estava com 15 anos de idade e freqüentava a quarta série do ensino fundamental (ciclo I), sendo aluno da professora N. Paralelamente recebia atendimento do ensino itinerante.

6) A **aluna** G, sexo feminino, tinha 10 anos de idade, possuía diagnóstico de deficiência física e mental e freqüentava a primeira série do ensino fundamental (ciclo I), sendo aluna da professora S no primeiro semestre e da professora C a partir do segundo semestre. Paralelamente recebia atendimento do ensino itinerante.

¹¹ Curso de capacitação em Serviço oferecido pela Prefeitura Municipal de Araraquara gratuitamente no ano de 2003.

¹² Idem ao item 11.

L	Professora do ensino itinerante.	Especialista em educação especial.
N	Professora do ensino comum, que lecionava na 4ª série do ensino fundamental.	Pedagoga, sem especialização em educação especial.
S	Professora do ensino comum, que lecionava na 1ª série do ensino fundamental.	Graduada em História e Pedagogia. Sem especialização em educação especial.
C	Professora do ensino comum, que substituiu durante o segundo semestre de 2004 a professora S, lecionando na 1ª série.	Formação: normal superior em andamento.
M	Aluno da 4ª série do ensino fundamental.	Diagnóstico: deficiência mental. Idade: 15 anos. Recebia paralelamente atendimento do ensino itinerante.
G	Aluna da 1ª série do ensino fundamental.	Diagnóstico: deficiência mental e física. Idade: 10 anos. Recebia paralelamente atendimento do ensino itinerante.

Figura 6 - Quadro síntese, referente à descrição dos participantes.

5.1.1 O processo de seleção dos participantes.

O primeiro contato para a realização da pesquisa ocorreu no dia 12 de setembro de 2003 por meio de um ofício endereçado à Senhora Coordenadora Técnica da Educação Especial do município de Araraquara. Respeitando o caminho hierárquico, o referido ofício foi entregue, em mãos, à então Senhora Secretária da Educação, que, tendo deferido o documento, procedeu ao seu encaminhamento.

O ofício apresentado no anexo 1 explicita o interesse central da pesquisa como sendo o de realizar um estudo sobre o processo de inclusão no espaço da escola regular,

acompanhando a atuação do professor itinerante, na condução de suas atividades junto a esse serviço que integra o Programa de Educação Especial municipal.

Do conjunto de professores itinerantes, foi indicada como participante desta pesquisa a professora a partir de agora identificada como sendo “L”, por ter se mostrado, após consulta, disposta a colaborar com sua participação.

O primeiro contato com L deu-se por meio de um telefonema de apresentação, agendando para o período letivo de 2004 o início da coleta de dados, o que efetivamente ocorreu a partir de maio do mesmo ano.

Acompanhando as atividades da professora itinerante, pôde-se levar a diante o objetivo de identificar os alunos que tivessem o perfil indicado para serem participantes da pesquisa.

Freqüentando a escola nos dois períodos de atendimento do ensino itinerante com a professora L, manhã e tarde, os dados das crianças atendidas foram analisados, a fim de tornar possível decidir quais seriam os dois alunos selecionados, com base nos seguintes critérios: a) diagnóstico de deficiência mental obtido por meio de laudos e documentações constando dos prontuários; b) análise do perfil acadêmico dado a conhecer por intermédio de avaliação pedagógica; c) faixa etária do aluno, com o objetivo de compor a relação idade-série.

Quatro alunos foram inicialmente indicados: R, M, J e G. Com o intuito de ampliar as informações sobre cada um deles, estabeleceu-se um contato com a Secretária Municipal de Educação para conversar com a Coordenadora Técnica da Educação Especial, com o objetivo de solicitar consentimento para verificar as fichas dos alunos arquivadas naquele local. Por meio deste contato, foram obtidas informações mais precisas sobre cada aluno, resultando na confirmação de que os participantes seriam os alunos M e G e suas respectivas professoras de classe comum, pelo fato de que possuíam perfil compatível com os critérios especificados. A decisão de ter como referência tais critérios para selecionar os alunos participantes vinculou-se aos objetivos do trabalho de pesquisa, visto que, nesse caso, o foco de interesse concentrou-se no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e na defasagem idade / série.

Deste modo, foram participantes da pesquisa:

- ✓ Uma professora do ensino itinerante;
- ✓ Um aluno com necessidades educacionais especiais, matriculado no ensino comum, e sua professora. O aluno M (com deficiência mental) tinha 15 anos e estava cursando a 4ª série do ensino fundamental;

- ✓ Uma aluna com necessidades educacionais especiais, matriculada no ensino comum, e sua professora. A aluna G (com deficiência física e mental) estava com 10 anos, cursando a 1ª série do ensino fundamental;

Todos os participantes passarão a ser identificados apenas pela primeira letra de seus respectivos nomes, da seguinte maneira: professora itinerante (L); aluno (M); sua professora (N); aluna (G) e suas professoras (S) e (C).

5.1.2 Resultados referentes à caracterização dos participantes.

Dados específicos sobre os alunos participantes, retirados de **fontes documentais**, que foram obtidos junto à Secretaria de Educação do município de Araraquara, por meio da Coordenação Técnica da Educação Especial, indicam que no **caso do aluno M**, informações retiradas da ficha de **anamnese** revelaram que fora adotado por uma funcionária do Lar Juvenil, permanecendo com a família desde aproximadamente os quatro anos de idade. Constava ainda, que os seus pais biológicos eram alcoólatras. Com relação à criança, havia as seguintes informações: “apresentava controle dos esfíncteres”, “andava”, “corria” e “se alimentava com independência”, mas era considerado uma “criança quieta, com tendência a repetir as mesmas coisas quando falava”.

Passou por **avaliação no setor de psicologia** da APAE de Araraquara no período de (01/06/1995 a 21/07/1995), perfazendo um total de 07 atendimentos. Foi detectado, segundo avaliação da instituição, um considerável déficit no desenvolvimento global, necessitando de acompanhamento de equipe multidisciplinar. Constava ainda neste documento a solicitação de comparecimento dos responsáveis ao setor para orientação e encaminhamento da criança. A psicóloga relatou que o comparecimento dos pais não ocorreu, e o motivo não foi justificado.

Há também anexado ao prontuário do aluno M uma **segunda avaliação psicológica** datada de 03/12/1996, quando ele tinha 08 anos e meio, realizada pelo Centro Regional de Reabilitação Municipal de Saúde. Neste documento, consta a realização das seguintes técnicas: entrevista com os pais; anamnese; hora do jogo – diagnóstica; HTP desenho livre; IAR (repertório básico para alfabetização); matrizes progressivas de Raven; teste gestáltico viso-motor.

Segundo avaliação da instituição, foram apontados os seguintes resultados: área cognitiva – “não consegue responder às provas”; “não compreende ordens dadas”; “não

reconhece cores, números”, e “o esquema corporal é confuso”. Na área emocional, apresentava “indícios de conflito”. Consta ainda que o aluno não freqüentava a escola desde 1994 e que foi encaminhado para a classe especial do município. Em um item denominado encaminhamento havia a seguinte informação: avaliação psiquiátrica com discussão posterior do caso com profissionais.

Em 05 de setembro de 2000, o aluno M freqüentava a escola C.E.R “Eunice de Toledo Piza” como aluno da classe especial. Neste período, houve **mais uma avaliação psicológica**. Novamente passou por uma bateria de testes: H.T.P; teste de inteligência através da figura humana do Goodnough; teste gestáltico visomotor, Bender, Escala Columbia de Maturidade Intelectual e Raven Matrizes Progressivas Coloridas. Os resultados apontados foram: “imaturidade no desenvolvimento visomotor”, “imaturidade afetiva e déficit cognitivo”, sendo recomendado o trabalho individualizado com o objetivo de estimular sua atenção e concentração. A hipótese diagnóstica registrada foi: “déficit cognitivo e problemas emocionais”. O encaminhamento recomendado foi: “freqüentar no ensino fundamental a modalidade de educação especial (classe especial), pois ainda não apresentava condições de freqüentar classe com muitos alunos, uma vez que necessitava de atendimento individualizado, o que seria permitido apenas em classe com número reduzido de alunos”.

Posteriormente foi realizada em 18 de dezembro de 2000, uma **avaliação pedagógica da educação infantil** da escola “Prof. Eunice B. T. Piza” do município de Araraquara, onde o aluno freqüentava a classe especial para deficientes mentais, quando ele já estava com 12 anos e 05 meses de idade. Havia nesta avaliação as seguintes informações: o aluno fora encaminhado para Educação Especial em 03/12/96 mediante avaliação psicológica, iniciando no ano de 1997 suas atividades nesse C.E.R. Freqüentou a classe especial, seguindo o módulo III referente ao programa escolar de educação especial do município. “O aluno era considerado uma criança calma e esforçada que gostava das atividades trabalhadas em sala de aula”. Nos três anos de trabalho com a criança foram direcionadas as seguintes áreas: perceptiva/ perceptiva motora/ cognitiva/ comunicação e expressão/ social/ atividade de vida diária. O desempenho dele foi avaliado como satisfatório, estando apto para iniciar o conteúdo voltado para a leitura e escrita, e por isso, houve o encaminhamento para a escola municipal de ensino fundamental, onde freqüentaria a classe destinada a portadores de necessidades especiais na área da aprendizagem.

Esta **análise pedagógica** marcou a entrada de M no ensino fundamental depois de ter ficado no C.E.R durante todo o processo de sua escolarização, iniciada aos 07 anos de idade. No ensino fundamental, freqüentou a classe especial na escola municipal onde se alfabetizou.

Foi então encaminhado para a 2ª série do ensino comum. Frequentou esta classe durante um ano, recebendo paralelamente o atendimento do ensino itinerante. Posteriormente, foi encaminhado para a 4ª série, devido a sua idade cronológica. Apesar da sua entrada no ensino comum, o aluno continuou recebendo atendimento do ensino itinerante. A professora do ensino comum foi orientada pela professora itinerante a trabalhar com currículo adaptado. Esta era a situação do aluno M no início deste estudo.

A seguir há um quadro síntese, no qual conta três itens fundamentais: cronologia, procedimento e resultados.

CRONOLOGIA	PROCEDIMENTOS	RESULTADOS
Data de nascimento:	Não consta	Não consta
Primeira Avaliação: 1995	Instituição: APAE de Araraquara no período de (01/06/1995 a 21/07/1995). Total de 07 atendimentos, sem descrição de procedimentos.	Déficit Considerável no desenvolvimento global, necessitando de acompanhamento de equipe multidisciplinar.
Segunda avaliação psicológica datada de 03/12/1996 , quando ele tinha 08 anos e meio.	Realizada pelo Centro Regional de Reabilitação Municipal de Saúde. Neste documento, consta a realização das seguintes técnicas: entrevista com os pais; anamnese; hora do jogo – diagnóstica; HTP desenho livre; IAR (repertório básico para alfabetização); matrizes progressivas de Raven; teste gestáltico viso-motor.	Segundo avaliação da instituição, foram apontados os seguintes resultados: *área cognitiva - “não consegue responder às provas”; “não compreende ordens dadas”; “não reconhece cores, números”, e “o esquema corporal é confuso”. *área emocional - apresentava “indícios de conflito”. Em um item denominado encaminhamento havia a seguinte informação: avaliação psiquiátrica com discussão posterior do caso com profissionais. Indicação: frequentar a classe especial do município.
Terceira avaliação psicológica foi realizada em 05/09/2000.	Realizada pelo Centro Regional de Reabilitação Municipal de Saúde. Neste período o aluno frequentava a escola C.E.R “Eunice de Toledo Piza” como aluno da classe especial.	Resultados: “imaturidade no desenvolvimento visomotor”, “imaturidade afetiva e déficit cognitivo”, sendo recomendado o trabalho individualizado com o objetivo de estimular sua atenção e concentração. Hipótese diagnóstica registrada: “déficit cognitivo e problemas emocionais”. Encaminhamento: “frequentar no ensino fundamental a modalidade de educação

		especial (classe especial), pois ainda não apresentava condições de freqüentar classe com muitos alunos, uma vez que necessitava de atendimento individualizado, o que seria permitido apenas em classe com número reduzido de alunos”.
Em 18/12/2000 aconteceu sua primeira avaliação pedagógica.	Realizada pelo Centro Regional de Reabilitação Municipal de Saúde. Aluno da Escola “Prof. Eunice B. T. Piza” do município de Araraquara, freqüentava a classe especial para deficientes mentais. Neste período M já estava com 12 anos e 05 meses.	Havia nesta avaliação as seguintes informações: o aluno fora encaminhado para Educação Especial em 03/12/96 mediante avaliação psicológica, iniciando no ano de 1997 suas atividades nesse C.E.R. Frequentou a classe especial, seguindo o módulo III referente ao programa escolar de educação especial do município. “O aluno era considerado uma criança calma e esforçada que gostava das atividades trabalhadas em sala de aula”. Nos três anos de trabalho com a criança foram direcionadas as seguintes áreas: perceptiva/ perceptiva motora/ cognitiva/ comunicação e expressão/ social/ atividade de vida diária. Seu desempenho foi avaliado como satisfatório, estando apto para iniciar o conteúdo voltado para a leitura e escrita, e por isso, houve o encaminhamento para a escola municipal de ensino fundamental, onde freqüentaria a classe destinada a portadores de necessidades especiais na área da aprendizagem.
Ano 2001	Depois de permanecer dos 07 aos 12 anos de idade no ensino infantil (classe especial) municipal, o aluno frequentou a classe especial no ensino fundamental.	O aluno iniciou seus estudos no ensino fundamental, frequentando a classe de educação especial.
Em 2002	Depois de permanecer na classe especial durante um ano, M frequentou a 2ª série do ensino fundamental, pois estava alfabetizado.	Paralelamente recebia atendimento do serviço do ensino itinerante.

Em 2003	Uma nova avaliação pedagógica foi realizada com o aluno M. Devido a sua idade cronológica freqüentou a 4ª série do ensino fundamental .	Devido a sua idade cronológica M passou a freqüentar.
Em 2004	Freqüentava a quarta série do ensino fundamental	Recebia atendimento do ensino itinerante.

Figura 7 – Quadro síntese do aluno M.

No caso da aluna G, nascida em 02/08/93, segundo as observações da Anamnese, sua mãe “fez exames pré-natais e seguiu a gestação normalmente; apenas no 8º mês foi apontado no exame de ultra-sonografia uma má formação, porém a mãe dela só teve esta informação após o nascimento (cesárea), que ocorreu na Santa Casa de (B.E.S). Após o nascimento, a criança foi trazida para Araraquara, onde foi realizada uma cirurgia de colocação de válvula, fechamento da espinha bífida e correção dos pés”. Ainda bebê, permaneceu internada durante 02 meses.

Constava ainda que “a criança não foi amamentada por ter ficado internada. Começou a falar (normalmente) aos 02 anos. Não tinha controle dos esfíncteres, a urina era retirada por sonda de seis em seis horas; neste período, fazia tratamento urológico e usava fraldas. Passou a se sentar após a cirurgia com 05 anos de idade. Teve convulsão após a cirurgia, mas depois não teve mais. Usou colete para postura. Utilizava cadeira de rodas e locomovia-se bem. Segundo a mãe, ela era uma criança sociável, tinha bom relacionamento com irmãos e até com estranhos. Alimentava-se bem, com uso independente dos talheres e conseguia despir-se sozinha. Gostava de brincar de boneca e jogo de montar. Freqüentou a creche em (G. P.) e saiu por falta de condições – na creche não havia cadeira de rodas. De acordo com a mãe, a relação familiar é tranqüila, “normal”. A mãe disse ainda que o irmão não brincava muito, por ser moleque, e o pai a mimava muito.

Informações referentes ao histórico familiar indicavam que o pai tem um irmão que nasceu sem uma perna e a mãe tem uma irmã com deficiência mental. Estes dados foram oferecidos pela mãe acompanhada pela assistente social em 30/04/99.

Em seu prontuário, havia um **relatório pedagógico** preparado pela AACD de São Paulo, atestando que ela compareceu à instituição para avaliação pedagógica em 07/11/01 (com 08 anos de idade) onde foi diagnosticada como portadora de “dificuldades cognitivas, necessitando de estimulação pedagógica” pois tinha um “potencial a ser desenvolvido”. O

documento apontou as seguintes informações sobre a criança: “conversa bem, nomeia cores, realiza desenho (pobre) da figura humana, mas quase completa, reproduz quando auxiliada pequena história, completa figura humana com facilidade, monta quebra-cabeça e através das ilustrações dos livros, compreende a história. Dificuldades: lembra o nome dos animais apresentados, mas embora viva em uma fazenda, custou a lembrar qual era o cavalo e não se lembrou do porco”. Consta na avaliação que com relação aos conceitos de números, ela ainda não sabia que na mão tinha cinco dedos.

No diagnóstico final do relatório pedagógico consta que: “na reprodução de histórias precisou de ajuda, e que o desenho está aquém da sua idade. A conclusão foi que ela deveria ser matriculada na 1ª série do primeiro grau em escola comum. Se necessário, procurar auxílio pedagógico ou da professora da sala especial. Não pode continuar no pré-primário porque isso prejudicaria o seu desenvolvimento cognitivo”.

No **relatório da Prefeitura Municipal de Araraquara**, consta que os atendimentos especializados foram acompanhados pela AACD / SP devido ao seguinte diagnóstico: “Seqüela de Mielomeningocele, nível torácico com cifoescoliose toracolombar e hidrocefalia”.

Em reunião em 20/11/01 foi decidido que “a aluna G ainda não tinha condições cognitivas de acompanhar a 1ª série, contrariando a avaliação da AACD, pois segundo avaliação pedagógica municipal, a criança precisava de apoio constante na aprendizagem, e por isso, deveria freqüentar a classe especial, pois ainda não tinha dominado os conceitos básicos para a leitura, escrita e cálculo, necessitando de apoio intenso na aprendizagem. A mãe também acreditava que o melhor para a filha era a classe especial.

A aluna G deixou o C.E.R (educação infantil – municipal) apenas no ano de 2004, quando passou a freqüentar a classe especial de uma escola de ensino fundamental. Posteriormente, a pedido de sua mãe, foi remanejada para a primeira série do ensino fundamental.

A seguir há um quadro síntese referente a aluna G, constando três itens básicos: cronologia, procedimentos e resultados.

CRONOLOGIA	PROCEDIMENTOS	RESULTADOS
Data de nascimento 02/08/93	Nas observações da Anamnese , a mãe “fez exames pré-natais e seguiu a gestação normalmente; apenas no 8º mês foi apontada no exame de ultra-sonografia uma má formação, porém a mãe dela só teve esta informação após o nascimento (cesárea), que ocorreu na Santa Casa de (B.E.S).	Constava ainda que “a criança não foi amamentada por ter ficado internada”. Começou a falar (normalmente) aos 02 anos. Não tinha controle dos esfíncteres, a urina era retirada por sonda de seis em seis horas, neste período, fazia tratamento urológico e usava fraldas. Passou a se sentar após a cirurgia com 05 anos de idade. Teve convulsão após a cirurgia, mas depois não teve mais. Usou colete para postura. Utilizava cadeira de rodas e locomovia-se bem. Segundo a mãe ela era criança sociável, tinha bom relacionamento com irmãos e até com estranhos. Alimentava-se bem, com uso independente dos talheres e conseguia despir-se sozinha. Gostava de brincar de boneca e jogo de montar. Frequentou a creche em (G. P.) e saiu por falta de condições – na creche não havia cadeira de rodas. De acordo com a mãe, a relação familiar é tranqüila, “normal”. A mãe disse ainda que o irmão não brincava muito, por ser moleque, e o pai a mimava muito.
Em 30/04/99 .	Dados foram oferecidos pela mãe à assistente social.	Informações referentes ao histórico familiar indicavam que o pai tem um irmão que nasceu sem uma perna e a mãe tem uma irmã com deficiência mental.
Em 07/11/01 foi realizada a avaliação pedagógica em G que estava (com 08 anos de idade).	Dados extraídos do relatório pedagógico preparado pela AACD de São Paulo.	Foi diagnosticada como portadora de “dificuldades cognitivas, necessitando de estimulação pedagógica”, pois tinha um

		<p>“potencial a ser desenvolvido”.</p> <p>O documento apontou as seguintes informações sobre a criança: “conversa bem, nomeia cores, realiza desenho (pobre) da figura humana, mas quase completa, reproduz quando auxiliada pequena história, completa figura humana com facilidade, monta quebra-cabeça e através das ilustrações dos livros, compreende a história. Dificuldades: lembra o nome dos animais apresentados, mas, embora viva em uma fazenda, custou a lembrar qual era o cavalo e não se lembrou do porco”. Consta na avaliação que com relação aos conceitos de números, ela ainda não sabia que na mão tinha cinco dedos. No diagnóstico final consta que: “na reprodução de histórias precisou de ajuda, e que o desenho está aquém da sua idade”.</p> <p>A conclusão foi que ela deveria ser matriculada na 1ª série do primeiro grau em escola comum. “Se necessário, procurar auxílio pedagógico ou da professora da sala especial. Não pode continuar no pré-primário porque isso prejudicaria o seu desenvolvimento cognitivo”.</p>
Em 20/11/2001.	No relatório da Prefeitura Municipal de Araraquara , consta que os atendimentos especializados foram acompanhados pela AACD / SP devido ao seguinte diagnóstico: “Seqüela de Mielomeningocele, nível torácico com cifoescoliose	Foi decidido que “a aluna G ainda não tinha condições cognitivas de acompanhar a 1ª série, contrariando a avaliação da AACD, pois segundo avaliação pedagógica municipal, a criança precisava de apoio constante na aprendizagem, e por isso, deveria

	toracolombar e hidrocefalia”.	freqüentar a classe especial, pois ainda não tinha dominado os conceitos básicos para a leitura, escrita e cálculo, necessitando de apoio intenso na aprendizagem”. A mãe também acreditava que o melhor para a filha era a classe especial.
Em 2003 foi realizada uma nova avaliação pedagógica.	“C.E.R” - Educação Infantil. Prefeitura Municipal da Araraquara.	Este foi o último ano que a aluna G freqüentou o C.E.R (educação infantil – municipal).
Em 2004 a aluna G com 10 anos de idade.	Escola Municipal de Ensino Fundamental.	A aluna freqüentava a classe especial, mas a pedido da mãe foi remanejada para a 1ª série do ensino fundamental. G recebia paralelamente ao ensino comum, atendimento especial promovido pelo serviço de ensino itinerante da prefeitura municipal.

Figura 8 – Quadro síntese aluna G.

5.2 Local.

Dados descritivos sobre a escola.

A escola indicada para a pesquisa está situada num bairro periférico da cidade de Araraquara, com residências que se aproximam de um padrão bastante simples, porém também com a presença de algumas casas com um padrão mais aprimorado. Assim, nota-se que o desenvolvimento habitacional do mesmo pode ser caracterizado como estritamente residencial, marcado pela existência de residências no padrão COHAB, na parte inicial do bairro, que vão sendo gradativamente melhoradas, principalmente ao redor da escola. Estes fatores indicam, por meio da projeção arquitetônica, o poder aquisitivo da população deste bairro, que apresenta indícios de uma faixa de renda mediana. Apesar de distante do centro, pode ser configurado como um bairro muito agradável, o que proporciona à escola um excelente entorno.

A escola ocupa um quarteirão do bairro, portanto possui um espaço significativamente amplo. Foi construída pelo então governador estadual Sr André Franco Montoro, em 1984.

Posteriormente, no ano de 1999, foi municipalizada. Foi reformada no ano de 2000 pelo prefeito municipal Sr Waldemar De Santi. Atende alunos do ensino fundamental e funciona em três períodos: manhã, tarde e noite, sendo os alunos do período noturno pertencentes à Educação de Jovens e Adultos, e ao CUCA, “cursinho” municipal voltado para pessoas de baixo poder aquisitivo. Assim, considerando apenas o ensino fundamental (manhã e tarde), a escola possui um total de 480 de alunos.

Seu prédio conta com dois andares, elevador para atender alunos com deficiência física, já que a sala de informática fica localizada no piso superior e todos têm acesso a ela. Nesta sala há 17 computadores, que também podem ser usados para lazer, pois em todos eles há jogos instalados. A escola possui 17 salas de aula, uma secretaria, uma casa que funciona como sala dos professores, na qual há uma sala, banheiro, quarto e cozinha. Possui ainda salas para atendimentos odontológico e psicológico, uma sala para a diretora, uma para a coordenadora, um espaço de informática e biblioteca que abriga o portal do saber, uma sala de aula especial (que funciona como espaço para o uso do vídeo, depósito de material escolar, e uso dos atendimentos do ensino itinerante), uma cozinha, um pátio bem amplo (sendo metade coberto para uso como refeitório e uma parte ao ar livre para o lazer das crianças), uma quadra poliesportiva coberta (com piso em madeira, arquibancada, tabela para basquete no modelo profissional, encaixes para rede de vôlei, traves para futebol) e dois vestiários para uso dos alunos masculino e feminino.

O estado de conservação da escola pode ser caracterizado como médio, considerando pintura, estado físico das salas de aula e demais dependências, banheiros, e mobiliário. Entre as salas de aula e o pátio há um corredor com grades que separa estes dois ambientes. A porta principal da escola também fica trancada e para obter acesso ao seu interior é necessário acionar a campainha.

A escola conta com um corpo docente composto por 33 professores e com os seguintes funcionários: cozinheira, secretário, diretora, coordenadora, assistente pedagógico, quatro serventes, supervisora e dois agentes educacionais. Quanto à disponibilidade de equipamentos e materiais a escola possui: vídeo, dois televisores, quatro mimeógrafos, aparelho de som, três rádios, copiadora, retroprojeter e antena parabólica. Possui também materiais para uso escolar como lápis, cadernos, papéis diversos para atividades artísticas e material de uso lúdico-pedagógico e esportivo.

Cabe destacar que não houve escolha direta da escola em que a pesquisa iria ser realizada. Ela foi indicada pela Secretaria de Educação, por possuir nas suas dependências, atuação de professores de Educação Especial atuando no ensino itinerante.

5.3 Materiais.

Para a coleta de dados foram usados lápis, borracha, caneta, folhas de papel e caderno para registro do diário de campo, gravador com fitas K7 para registro das entrevistas, cadernos e materiais dos alunos e das professoras.

5.4 Procedimentos.

5.4.1 Procedimentos de coleta de dados.

Em todos os momentos, a coleta de dados foi realizada pela pesquisadora.

5.4.1.1 Elaboração de roteiros para entrevistas.

As questões dos roteiros usados para conduzir as entrevistas semi-estruturadas realizadas com as professoras participantes estavam em consonância com os objetivos da pesquisa de caracterizar o ensino itinerante atuando em uma escola comum, junto a alunos incluídos e as professoras responsáveis por essas classes.

Os roteiros das entrevistas foram subdivididos em dois e destinaram-se, o primeiro deles, à professora do ensino itinerante e, o segundo, às professoras de classes comuns do ensino fundamental. Os referidos roteiros encontram-se apresentados nos anexos 2 e 3.

5.4.1.2 Realização das entrevistas.

Após entrar em contato com a Secretaria de educação do Município de Araraquara para apresentação de carta solicitando a autorização para realizar a pesquisa Anexo 1, a pesquisadora aguardou o deferimento ao documento encaminhado, para somente então agendar horários com cada uma das professoras. Apesar da coleta de dados ter sido iniciada em maio, as entrevistas com as professoras só foram realizadas no final do segundo semestre, isto ocorreu por dois motivos: o primeiro deles foi a espera pelo aumento do entrosamento entre pesquisadora e professoras, o segundo devido ao fato das professoras terem liberdade para marcarem a data desejada por elas, evitando qualquer tipo de imposição por parte da pesquisadora.

5.4.1.3 Observação no cotidiano da escola.

As observações tiveram início no mês de maio de 2004, ano em que os dados foram coletados. Para tanto, com o objetivo de empreender a elaboração do “Diário de Campo”,

todos os fatos, acontecimentos, tudo o que ocorria era registrado, para posterior análise. É importante dizer, que por observar de modo mais intenso o trabalho da professora do ensino itinerante, a pesquisadora registrava suas atividades pedagógicas, sua dinâmica, metodologia, recursos utilizados, assim como os conteúdos desenvolvidos com os alunos, e de forma mais detalhada com os participantes da pesquisa.

A frequência da pesquisadora na escola era semanal, contando com dois dias de observação por semana, com duração de 4 horas cada um, perfazendo um total de 8 horas de observação do cotidiano escolar por semana. A pesquisadora permaneceu no campo até outubro de 2004, quando ocorreu o término das observações.

As observações eram extraídas do cotidiano da escola e das ações da professora itinerante, assim como das professoras do ensino comum, embora com menor ênfase.

5.4.1.4 Análise documental.

As informações nessa categoria foram registradas de fontes documentais, obtidas junto à Secretaria de Educação do Município de Araraquara, por intermédio da Senhora Coordenadora Técnica da Educação Especial. Foram consultados prontuários dos alunos participantes, dos quais faziam parte as fichas de anamnese, os diagnósticos médicos, e as avaliações pedagógicas dos mesmos.

6 RESULTADOS.

6.1 Resultados referentes às entrevistas.

6.1.1 Análise da entrevista realizada com a professora L, do ensino itinerante.

Todo conteúdo da entrevista, após a transcrição, foi organizado em unidades temáticas, apresentadas na Figura e no texto que se seguem:

1) Metodologia de trabalho	Diz respeito a todo conteúdo da fala que se refere ao processo didático pedagógico, em termos de estratégias e procedimentos.
2) Percepção pessoal da professora sobre o processo de inclusão	Refere-se a todo conteúdo relativo às concepções que a professora itinerante tem sobre o processo de inclusão.
3) Percepção da professora sobre as concepções das demais professoras em relação ao processo de inclusão	Diz respeito a todas as referências em que a professora itinerante apresenta sua percepção sobre as concepções das professoras do ensino regular no processo de inclusão.
4) Objetivos do ensino itinerante enquanto serviço de apoio pedagógico especializado	Refere-se à legislação que ampara este tipo de atendimento.
5) Metas do ensino itinerante no município de Araraquara	Refere-se às metas do ensino itinerante no contexto específico da cidade de Araraquara datado em 2004.
6) Implicações positivas ao trabalho	Refere-se ao conjunto de fatores que envolvem seu trabalho pedagógico.
7) Implicações negativas (obstáculos) ao trabalho	Refere-se a todo conjunto de fatores sejam econômicos, físicos ou pessoais envolvidos em seu trabalho pedagógico.
8) Caracterização e desempenho acadêmico dos alunos	Refere-se ao diagnóstico e desempenho dos alunos atendidos.
9) Função complementar do professor itinerante	Refere-se aos procedimentos relativos ao ensino itinerante que são realizados de forma complementar.

Figura 9 - Unidades temáticas referentes à entrevista com a professora L.

1) Metodologia de trabalho

Explicita como é o seu trabalho como professora itinerante, apresentando sua rotina de atendimento aos alunos e às professoras. Seguindo o horário diário, que funciona como um agendamento, tem como critério pedagógico a formação de duplas, considerando o grau de

similaridade no desempenho das mesmas. Descreve que é ela (professora itinerante) quem vai até a sala regular em que os alunos estão matriculados para chamá-los. Com relação às professoras, reserva um horário de atendimento mensal para orientação. Ressalta que nesse momento a professora recebe sugestões de trabalho, pode conversar, trazer dúvidas, e que mesmo quando o aluno é dispensado do atendimento a professora continua recebendo orientação. Procura sempre fazer com que ela compreenda que o aluno superou uma grande etapa, porém, vai precisar continuar recebendo uma atenção individualizada na sala de aula, pois a professora da sala de aula comum precisaria continuar a proporcionar, a este aluno, uma atenção maior.

Descreve procedimentos e define critérios para a estruturação do trabalho referente às adaptações curriculares: a) procedimento: primeiramente procura conhecer as crianças que irá atender durante o ano letivo, objetivando avaliar quais são as dificuldades. Para desenvolver o currículo adaptado, considera as matérias que serão estudadas, os conteúdos que serão trabalhados pela professora da sala de aula comum, tentando aproveitar, ao máximo, as atividades realizadas na sala de aula. Assim, segundo a professora itinerante, torna-se possível pensar no que a criança poderá aproveitar do currículo comum, pois considera que *“isso é uma adaptação do currículo comum”*.

b) critérios: Procura adaptar as atividades ao nível de compreensão da criança, escrever o plano de ensino e orientar a professora.

Entrega de materiais: 1) A professora itinerante entrega um material previamente organizado por ela às professoras do ensino comum, e sugere que elas utilizem como material de apoio ao aluno inserido. Algumas professoras montam um material com atividades específicas para o educando e por isso, ela sugere que o usem como complementação. Este material pode ser denominado como suplementar. 2) A professora itinerante também entrega um material confeccionado pela Secretaria de Educação Municipal, organizado pela coordenação da Educação Especial sob a forma de módulos, em que módulos específicos são direcionados para o nível da criança e devem ser trabalhados na sala de aula. Este material pode ser denominado como obrigatório.

Os materiais, suplementares e obrigatórios, já estão prontos de maneira que a professora da classe apenas os aplica com o aluno incluído.

Algumas vezes a professora itinerante também faz sugestões de atividades por escrito, indicando um tipo de atividade que seria útil à criança, mas com a responsabilidade de que a professora o organize.

Segundo a professora itinerante, é preciso entender que o aluno com necessidades educacionais especiais *“anda devagar e por isso é preciso respeitar o seu ritmo”*. Por esta razão, ela tem uma metodologia de trabalho na qual: 1) observa como o aluno executa as atividades; 2) procura compreender como ele interage com a atividade; 3) ajusta a atividade à evolução do aluno; 4) observa o aluno; 5) verifica o que ele está precisando no momento e 6) analisa suas dificuldades. Sintetizando, procura, em sua prática pedagógica, *“treinar, mostrar, exercitar”*.

Considera que ainda está construindo a sua metodologia e, para isso, vai observando o aluno, construindo material didático-pedagógico, na tentativa de encontrar novas alternativas para o seu trabalho.

2) Percepção pessoal da professora sobre o processo de inclusão

Segundo a professora itinerante, o processo de inclusão tem muitos pontos positivos, apesar disto, considera que este ainda está em construção. A escola não está *“100% preparada”*, ela está se preparando para o processo de inclusão, que deve começar de algum jeito.

Destaca que a escola já realizou algumas adaptações físicas de acesso como, por exemplo, instalou um elevador, devido ao grande número de escadas que a escola possui; colocou rampas, mas ainda precisa de um mobiliário adequado, pois as carteiras e cadeiras não são adaptadas, expondo, desta maneira, sua análise sobre as adaptações físicas e alterações estruturais realizadas no ambiente escolar.

Revela sua percepção sobre o ensino itinerante como sendo um serviço novo, e acrescenta que os professores, as pessoas da escola, coordenadores, diretores, ainda não entenderam totalmente a função do ensino itinerante, ou seja, ainda não é compreendido, mas avalia positivamente esse movimento, já que observa rendimento com relação à aprendizagem dos alunos.

Com relação ao aluno inserido, aponta uma relação muito positiva, destaca que sente dificuldade no trabalho apenas quando existe distúrbio de conduta.

Considera que os resultados dos atendimentos são muito positivos.

Analisa criticamente o problema da defasagem entre as idades cronológica e mental, sugerindo que deve haver uma adequação do educando ao ambiente, aproximando a idade mental da idade cronológica, por meio de um currículo adaptado, caminhando para a terminalidade quando a idade está avançada.

Não gosta do termo aluno “incluído” porque considera que se chamam o aluno de incluído, já o estão excluindo. Destaca que, segundo sua percepção, todos os alunos devem ser tratados pelo nome, afinal “*A inclusão não é incluir todo mundo?*” Então, aluno incluído é todo aluno, desde aquele que acompanha as atividades normalmente e só tira 10, até aquele que está se alfabetizando na quarta série. Por não gostar da terminologia aluno incluído, procura evitar o termo e também não estimular o seu uso.

3) Percepção da professora sobre as concepções das demais professoras em relação ao processo de inclusão

Para a professora itinerante, muitos professores ainda não entenderam a proposta, por isso ainda há muita preocupação com o conteúdo, aquele que normalmente é ministrado na sala de aula. “*Alguns professores têm dificuldade de ver o aluno, ver a necessidade dele, cada pessoa tem uma necessidade educacional especial e ela precisa ser atendida*”.

Destaca que a falta de conhecimento, a falta de leitura sobre o assunto, “*um conhecimento mais específico sobre o que é esta proposta de inclusão*” faz muita falta ao professor comum. Para ela, algumas professoras ficam incomodadas “*porque dá um pouco mais de trabalho*”. A professora, de fato, terá que ter uma preocupação a mais com o aluno especial. Refere-se às adaptações que serão necessárias para que a professora consiga atender as necessidades específicas de cada criança.

Aponta que algumas professoras concordam com as sugestões da professora itinerante, sem se preocuparem muito “*parece que ele está se livrando (...) parece assim: AH! A L tá fazendo (...) nem se preocupa em olhar, ver se é isso mesmo*”. Colocando-a numa situação em que parece ser dela a responsabilidade total pelo processo de inclusão do educando.

Com relação ao material suplementar sugerido à professora comum, L faz a seguinte análise: algumas professoras se “*interessam, perguntam, acham bom, e pedem novos exemplares*”, ou atividades para trabalharem com as lições seguintes.

O mesmo não ocorre com o material específico obrigatório, entregue pela professora do ensino itinerante, pois, segundo ela, “*alguns não se interessam, guardam na classe e não aplicam, esquecem e trabalham com o aluno de outra forma*”.

Expõe a importância da relação do aluno com necessidades educacionais especiais com a professora do ensino comum no processo de inclusão, para o bom desenvolvimento acadêmico do aluno, e aponta que “*quando o professor regular sabe trabalhar, sabe ensinar*”.

Para ela, deve haver interesse da professora comum em trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais inserido no ensino regular.

4) Objetivos do ensino itinerante enquanto serviço de apoio pedagógico especializado

O objetivo do ensino itinerante, segundo a professora, “*é ajudar a professora a ver que cada pessoa tem uma necessidade*”.

- 1) Ajudar na adaptação curricular.
- 2) Orientar as professoras do ensino comum sobre a melhor forma de atender as necessidades dos alunos inseridos.
- 3) Preparar a escola para o processo de inclusão.
- 4) O principal objetivo do ensino itinerante é a alfabetização.
- 5) Tranqüilizar as professoras do ensino comum no caso de falta de aceitação dos alunos inseridos.

5) Metas do ensino itinerante no município de Araraquara

1) Fazer com que as professoras do ensino comum utilizem os horários de orientação de forma mais proveitosa, visando atender a “*finalidade principal que é o pedagógico*”, abordando questões mais específicas como, por exemplo, “*o que eu vou ensinar?*” “*De que forma eu vou ensinar?*” “*Isso, às vezes, o professor deixa de lado.*”

- 2) O bom uso da orientação à professora comum.
- 3) Que nas reuniões mensais a professora comum e a itinerante conversassem sobre a organização do ensino, o planejamento e a aplicação das atividades.
- 4) Orientar apenas a professora comum, sem necessidade de atender o educando.
- 5) Que, no momento de orientação, o professor comum planeje o que será ensinado, juntamente com o professor itinerante.

6) Implicações positivas ao trabalho

- 1) Avalia o momento da conversa informal com a professora comum na porta da classe, como sendo uma oportunidade de interação entre ambas.
- 2) Avalia positivamente os materiais (suplementares e obrigatórios) entregues às professoras do ensino comum, pois são organizados de acordo com as necessidades específicas dos educandos incluídos e visam favorecer o ensino inclusivo. Os materiais suplementares podem ser utilizados pelas professoras como forma de generalização para

outras atividades específicas, ou seja, como exemplos de atividades que possam servir como modelo para que a professora passe a adaptar o conteúdo trabalhado em sala de aula às necessidades do aluno incluído.

7) Implicações negativas (obstáculos) ao trabalho

- 1) Ausência de formação adequada do professorado.
- 2) Mobiliário inadequado, pois as carteiras e cadeiras não são adaptadas.
- 3) Falta de disponibilidade do *xerox*.
- 4) Pouca iniciativa por parte das professoras comuns para superarem os entraves e dificuldades.
- 5) Falta de uma maior interação entre a professora itinerante e a professora comum na hora de elaborar/ organizar o currículo adaptado, pois a professora itinerante realiza este trabalho sozinha, quando deveria ser em conjunto com a presença da professora comum.
- 6) Presença de conversas informais entre a professora itinerante e professoras comuns na porta da sala de aula, pois este comportamento prejudica o horário reservado para orientação, colocando a conversa em um nível muito superficial, desfavorecendo o caráter pedagógico do atendimento.
- 7) Ritmo da escola como não sendo o mesmo para o ensino itinerante; acrescenta que, algumas vezes, os horários da escola são modificados e a professora itinerante não é informada, prejudicando o atendimento e apontando, portanto, uma forma de organização da escola que não contempla o ensino itinerante como parte dessa organização.
- 8) Barulho na sala durante o atendimento aos educandos (armário com materiais gera trânsito no local; barulho vindo da proximidade da sala de atendimento do pátio; conversa de funcionários da escola no corredor).
- 9) A professora comum, ao receber as sugestões de atividades organizadas pela professora itinerante, nem sempre realiza as adaptações que seriam necessárias, entregando-as aos alunos da mesma forma como a professora itinerante as escreveu.
- 10) O critério de encaminhamento é muito amplo e baseado em diagnóstico nem sempre conhecido.
- 11) Ausências das professoras às reuniões de orientação, destacando que a iniciativa da interação com as professoras das classes tem sido feita pela professora itinerante, na grande maioria das vezes.
- 12) Falta de diálogo no dia-a-dia entre a professora itinerante e as professoras, o que resulta em queixa, pois as professoras comuns não vêm falar sobre o aluno. É a professora do

ensino itinerante quem pergunta: “*Como vai o aluno?*” o professor responde: “*Ah! Vai bem!*” Se queixa que não há muita troca de informação.

8) Caracterização e desempenho acadêmico dos alunos

A avaliação é feita no Centro Regional de Reabilitação (C.R.R), indicando, na maioria das vezes, atraso no desenvolvimento e alguns casos de desordem no processamento auditivo. Ressalta que o termo deficiência mental não aparece no diagnóstico que consta dos prontuários, salvo quando há casos específicos, com etiologias conhecidas, especialmente quando são identificadas diferentes síndromes. Observa em sua prática pedagógica alguns casos envolvendo dificuldade motora e/ou distúrbios específicos de linguagem.

Dessa forma, destaca que a maioria dos alunos não apresenta deficiência mental. Os alunos, normalmente, têm um bom comportamento. Porém, apresentam defasagem e lentidão na aprendizagem, o que prejudica a alfabetização.

Define a aprendizagem dos educandos que atende como lenta, por possuírem uma lentidão no raciocínio.

9) Função complementar do Professor Itinerante

O professor itinerante deve, no caso de alunos com distúrbios de conduta ou problemas psiquiátricos, porém sem dificuldades de aprendizagem, orientar a professora do ensino comum, buscando informações anteriores sobre esses alunos junto à equipe da Educação Especial, para que a referida professora seja amparada naquilo que lhe compete em sala de aula, visto que, neste caso, o ensino itinerante não tem atribuição do atendimento.

6.2.2 Análise da entrevista realizada com a professora S, do ensino comum.

1) Percepção sobre o processo de inclusão e o serviço itinerante.	Refere-se à visão que a professora explicita com relação à inclusão e sobre o trabalho da professora do serviço itinerante.
2) Metodologia de trabalho da professora S com os alunos do ensino comum.	Refere-se aos procedimentos de ensino adotados pela professora com a classe.
3) Metodologia de trabalho da professora S com a aluna G.	Refere-se aos procedimentos de ensino utilizados pela professora com a aluna G.
4) Concepção sobre como proceder frente à inclusão.	Refere-se à visão que a professora explicita sobre como proceder no processo de inclusão.
5) Concepção sobre o que é necessário para haver inclusão.	A professora revela o que julga ser de fundamental importância para haver inclusão.
6) Caracterização e desempenho dos alunos do ensino comum.	Refere-se à avaliação da professora sobre os alunos do ensino comum.
7) Caracterização e desempenho da aluna G.	Refere-se à avaliação da professora com relação ao desempenho e a interação social da aluna G.
8) Percepção sobre a inclusão da aluna G.	Refere-se às percepções da professora sobre a inclusão de G no ensino comum.
9) Dificuldades, problemas e limitações para promover a inclusão.	Refere-se aos “entraves” considerados, mas importantes pela professora ao processo de inclusão.
10) Análises e reflexões sobre o processo de inclusão.	Refere-se às reflexões e indagações feitas pela professora do ensino comum para promover o processo de inclusão.

Figura 10 – Procedimento de análise da entrevista realizada com a professora S do ensino comum.

1) Percepção sobre o processo de inclusão e o serviço itinerante

A professora inicia este assunto dizendo: *“Porque a inclusão caiu na cabeça da gente de pára-queda! Cê quer que todo mundo vai igual, aprenda igual, então?”* Neste trecho, a professora comenta que a inclusão foi imposta para os professores e teve que ser incorporada à prática pedagógica, de modo impositivo. Revela ainda que, no seu entendimento, a inclusão significa que a criança deve aprender igual, e que todo mundo é igual. Este entendimento se choca com a idéia de inclusão, que pressupõe ofertar diferentes recursos, serviços e

adaptações para o aluno com necessidades educacionais especiais, para que ele se sinta acolhido pela escola comum, e revela uma visão bastante pessoal sobre o significado do processo de inclusão. Todavia, é possível compreender o motivo desta colocação da professora, pois a prática está demonstrando que a situação real deste processo está ainda bastante distante da idealizada e, além disso, a esse aspecto soma-se o fato de que a inclusão é tomada apenas no sentido social, e não educacional.

A professora também oferece, por meio de sua fala, indicativos sobre a sua compreensão a respeito de como trabalhar com as diferenças numa perspectiva social de inclusão. *“Eu já não acho que tem que ser tratada diferente! Eu sei que ela tem as limitações dela. A questão da G, na minha sala, eu trato igual: se todo mundo vai fazer isso, ela vai fazer isso! E, na Educação Física, um dia que eu saí com eles, eu dei uma atividade e ela fez junto! Na quadrilha da festa junina ela foi tratada igual, dentro das possibilidades dela! Então, eu não sei se é por questão de dó, de sentimento de dó! Porque eu acho que ela não é digna de dó! Porque ela resolve as coisas dela. Assim, cai no chão, ela mesmo pega! Ela não depende... Assim, ela não depende muito da gente, sabe?”*

A professora revela ainda como a inclusão é compreendida pela mãe da aluna G quando diz: *“A mãe acha que ela é normal”*.

A professora relembra dizendo que *“já tive um surdo-mudo em 1995, mas não tinha acompanhamento assim”*, referindo-se ao ensino itinerante, e conclui dizendo *“A J foi o primeiro caso e a G agora. Com a G eu percebo que estou mais tranqüila do que com a J”*. A professora revela que a sua tranqüilidade com a inserção da aluna G tem relação com a postura familiar da mesma, e compara a postura familiar de ambas, afirmando que em relação à G percebe *“que ela tem apoio dos pais, tá? A J já não!”* A professora faz uma importante observação com relação ao papel exercido pela família associado à qualidade do desempenho da aluna, o que vem a ser muito pertinente, mas é importante destacar que novamente a professora não se refere ao serviço itinerante como um valioso “mediador”.

Assim, a professora apregoa que desde o ano passado teve experiência com inclusão *“Então, assim, até eu tava falando pra L, que a ansiedade é muito grande! Apesar de que a J é o oposto da G tá? Tanto que caiu a J o ano passado, eu me apavorei! A partir de quando a J entrou, até eu fiquei meio assim... Nossa! Acho que erraram na idade da menina!”* A professora faz esta colocação porque a aluna J, à qual se refere, freqüentava a classe especial e estava com a idade cronológica acima da média da classe. Depois descreve a aluna J academicamente *“Porque eu via que a J não ia não!”* A professora faz questão de destacar que a inserção da aluna J é diferente da aluna G. Após comparar a aprendizagem de ambas,

coloca J em desvantagem, pois, segundo sua avaliação, a aluna J tinha muita dificuldade em compreender os conteúdos desenvolvidos.

A professora diz ainda que *“os dois casos que eu tive não foram os mesmos, não foram iguais!* Questionada sobre as diferenças no processo de inclusão a professora posiciona-se e diz: *“É diferente!. Porque a J já sabia algumas coisas. A G sabia bem menos!”*.

Deste modo, pode-se perceber que a avaliação de inclusão “melhor sucedida” está intimamente ligada à capacidade de aprendizagem da criança em questão. Este tipo de postura indica que a escola, apesar de defender a inclusão, ainda pauta-se pelos padrões da integração escolar em que o aluno precisa “provar” a sua capacidade de aprendizagem e de adaptação nos moldes do ensino comum.

Finalmente, a professora conclui que, com relação à inclusão, *“a primeira dá uma angústia muito grande! Os pais ficam ansiosos, a gente fica ansiosa! Agora tá mais tranqüilo!”*. Esta colocação revela que para a professora o início foi mais preocupante. Contudo, a professora relata que quando se sente em dificuldade ela não se apavora mais porque pede ajuda para a professora do ensino itinerante. *“Mas não me apavoro mais não! Quando me apavoro, eu peço socorro pra L”*.

Segundo a professora, o serviço itinerante ajuda o professor comum a otimizar o processo de inclusão e, principalmente, a compreender um pouco sobre o desempenho acadêmico dos alunos advindos da educação especial. *“Olha, no começo quando eu via G eu falei: Ai meu Deus! Mas agora, sabe? Eu tô percebendo que ela escreve. Eu sei que a gente tem que ver o que ela consegue, eu vou ter que colocar o que ela consegue e não o que ela não consegue! Mas dá uma acalmadinha sim!”* Esta frase revela que suas pré-concepções sobre o potencial de aprendizagem de uma criança com algum tipo de necessidade especial são a expressão de um certo sentimento de incapacidade, pois para a professora do ensino comum foi uma surpresa perceber que a aluna aprende e que é capaz de realizar atividades escolares. E complementa, dizendo *“Que eu sei que como a L mesmo disse, é o que ela conseguir, vai ser isso que ela vai conseguir, não adianta atropelar! O que ela alcançar, até onde ela for! É eu tô pensando assim, o limite dela é esse!”*

Questionada se o acompanhamento da professora itinerante ajuda no processo de inclusão, a professora responde que: *“Ajuda! Tanto que a gente já conversou acho que umas duas vezes, você tava junto! Então, que a L passou aquelas atividades que ela levou do “p” e do “t” eu não dei ainda porque eu fiquei pensando será que se eu misturar agora essas duas letras com as que a gente tá!”* A professora tenta se justificar dizendo: *“Eu tô agora no “s”*

ta? Então agora vem o “t”, mas ela conhece todas as letras!” Por meio das colocações da professora S, pode-se notar que a professora do ensino itinerante oferece, além das orientações verbais aos professores, atividades específicas para cada criança.

A questão central deste processo talvez seja o que o professor do ensino comum faz não apenas com as orientações, como também com as atividades sugeridas em sala de aula. O que está em jogo, portanto, é a disponibilidade do professor comum em alterar a sua prática e a sua metodologia, já que o exercício de fazer diferente é trabalhoso para o professor comum e, além disso, pode-se dizer que talvez essa necessidade de “fazer diferente,” de oferecer ajustes esteja mais vinculada à formação do professor do ensino especial do que à do professor do ensino comum. A professora S procura relativizar a colocação anterior dizendo “Mas eu dei a tabela de numerais que a L tinha dado, e das sílabas que tem”.

Cabe ressaltar que as reuniões entre as professoras do ensino comum e a professora do ensino itinerante seriam especificamente indicadas para tratar de temas como estes, ou seja, tirar dúvidas dos professores e adequar atividades oferecidas na sala de aula. Este é o ponto no qual se situa a especificidade e a importância do ensino itinerante, pela oportunidade do professor da classe comum ampliar conhecimentos necessários a sua atuação, de forma a possibilitar uma capacitação em serviço.

Segundo a professora S não há outros apoios pedagógicos oferecidos pela escola para trabalhar com a aluna G “*Tirando a L – professora itinerante- nada! Não, a gente tem que trabalhar, se virar, se virar sozinha mesmo! Só o apoio é seu e da L – professora itinerante. Que a gente não tem outro!*”. Novamente a professora incluiu a pesquisadora como integrando o ensino itinerante e destaca que a escola não oferta nada além do serviço itinerante. Esta fala oferece indicativos de que os professores parecem não valorizar a importância deste serviço e sua grande utilidade.

É importante mencionar que a aluna J, citada pela professora do ensino comum, está inserida na primeira série e não recebe atendimento especializado.

2) Metodologia de trabalho da professora S com os alunos do ensino comum.

A professora S destaca que, para obter disciplina com as crianças, em geral “*tem que ficar chamando a atenção*”. Com relação ao interesse das crianças pelas atividades desenvolvidas, aponta que “*você tem que ficar constantemente mudando a atividade pra poder despertar a atenção*”. Neste contexto, as referências da professora à “metodologia” empregada concentraram-se em chamar constante e reiteradamente a atenção, e propor diversidade de atividades, tempos curtos de apresentação para, com isso, garantir atenção

mais duradoura. Dessa forma, o que se consegue depreender da situação é que tudo aquilo que a professora identifica como sendo metodologia resume-se a tentativas, seja falando, seja mudando atividades, de manter a atenção de alunos que são considerados dispersos.

Quando questionada sobre as atividades desenvolvidas durante o semestre, a professora menciona que desenvolveu um projeto de leitura e escrita denominado por ela de “Menino Maluquinho”. Descreve também que os alunos têm a hora da leitura que deveria ocorrer duas vezes por semana, mas que acaba sendo assim: *“quando alguém acaba, pega o livro pra ler”*, completa dizendo que este tipo de atividade desperta o interesse pela leitura e que *“o final da aula acaba sempre com uma leitura ou uma poesia”*.

A professora S destaca também que já trabalhou com música clássica para os alunos ouvirem, realizando assim “um tipo de relaxamento” e não um trabalho envolvendo o aprendizado musical ou o emprego da música como recurso para ensinar outros conceitos. Finalmente, conta que já trabalhou bastante com bingos, e que também desenvolveu o projeto “Festa Junina” *“pra poder resgatar algumas coisas que a gente tem, né?”*. Segundo sua análise, este projeto ficou truncado apenas porque alguns alunos, por motivos religiosos, não participam.

A título de complementação, um aspecto que perifericamente surge entrelaçado com as verbalizações da professora na categoria metodologia de trabalho, diz respeito à postura dela no que se refere à presença de pais no interior da escola, especialmente em porta de sala: *“Eu não gosto de pai na minha porta. Nos meus horários eu gosto de atender, nos meus horários!”*

3) Metodologia de trabalho da professora S com a aluna G.

A professora S destaca que G *“É uma aluna que eu dou mais atenção”*. Diz também que *“tem a questão da J, que também tem dificuldade de aprendizagem, e entrou mais uma que só sabe vogais, e a G. Eu procuro dar uma atenção para esses três casos”*. Mas destaca que quando não dá pra ficar perto, para trabalhar com as três, pede ajuda para as outras alunas. A professora explicita que procura dar atenção aos três casos porque os considera os mais evidentes, pois, dado o grau das dificuldades, elas precisam de sua presença com mais frequência, mas devido ao número de alunos na sala, ela não pode dar a atenção necessária o tempo todo, então utiliza, mesmo sem denominar como tal, o ensino cooperativo. As amiguinhas de G perguntam se podem ajudá-la. *“Posso ajudar a G? Pode! Então vai ajudar a G”*., enquanto isso a professora auxilia os demais alunos.

A professora descreve, em suma, que sua metodologia com a aluna G ocorre da seguinte maneira: *“Quando ela tem dificuldade eu chamo ela na minha mesa, porque ela fica comigo, ali! Ou se não, quando eu preciso dar atenção porque tem dois que eu passo diferenciado. Então, eu peço pras duas que são mais assim, tão melhorando, então as meninas sentam com ela. Mas tem que ficar muito em cima, se não elas levam o caderno”* Esta frase final da professora S indica que o ensino cooperativo precisa ser bem entendido pelos alunos na hora de auxiliar o amiguinho, pois percebe-se, por esta fala, que a criança tem a tendência de fazer para o amigo e este não é o objetivo deste tipo de metodologia. Esta metodologia é indicada para colaborar com o desenvolvimento da criança e favorecer a relação entre pares, e mais uma vez percebe-se por meio desta fala que ela tem esta consciência quando evidencia a necessidade de monitorar o modo como as crianças ajudam o aluno que está com dificuldade.

A professora revela que percebeu que a aluna G *“deu uma boa melhorada!”*. Avalia positivamente tanto o relacionamento da referida aluna com as coleguinhas de sala, como também seu rendimento acadêmico.

Quando questionada sobre a realização de atividades diferenciadas para a aluna G, ela diz: *“Difícil!”*. Em relação ao acompanhamento da classe, a professora responde *“Acompanha!”*. A professora S destaca que *“Mesmo eu ajudando, eu coloco com ajuda, mas eu dou parabéns!”*. Este posicionamento da professora indica que ela procura incentivar a aluna, mas que com relação a atividades diferenciadas, G não tem acesso, pois ela faz com ajuda da professora as mesmas atividades oferecidas às outras crianças. É importante mencionar que a professora não faz nenhuma referência à possibilidade do professor do ensino itinerante oferecer ajuda paralela, por meio de atividades específicas para a aluna G. Este tipo de postura pode indicar uma sub-utilização de um importante apoio pedagógico, que tem em seus vários objetivos a adequação ou adaptação de atividades, sugerindo uma lacuna entre o trabalho do professor do ensino comum e da professora do ensino itinerante no cotidiano escolar.

A professora segue o seu raciocínio e exemplifica *“Por exemplo, ditado, às vezes, ela faz junto com todo mundo. Só que depois a gente vai ver que tem os erros dela, então a gente apaga e faz novamente, só com ela. Percebo, como eu falei para você, MACACO ela sabe escrever é o MA? O C e o A ...ta!”* Nota-se que ela oferece as mesmas atividades para a aluna, mas depois essas mesmas atividades são refeitas, pois G não consegue acompanhar o que fazem os demais alunos e, portanto, ela precisa de atenção individual para realizar as atividades propostas.

A professora tece a seguinte avaliação sobre sua metodologia de trabalho com a aluna G: *“Nesse sentido, eu acho que, não sei se é esse o caminho mesmo, se tá certo, se tá errado, se é por aí? Eu não sei se isso ajuda, mas é o que eu te falei: é por ensaio e erro, né? A gente vai fazendo tentativas. Então, às vezes, por exemplo, ela se atrapalha para escrever, eu falo: pega a sua ficha e vamos ver o que é que tem aqui! Ela descobre, ah! É esse aqui! Mas eu não me apavoro por ela não acompanhar.”* Por meio da análise deste trecho, torna-se possível perceber que, ao contrário do que a professora disse anteriormente, G não acompanha a classe na execução das atividades propostas com autonomia e, além disso, revela que a professora do ensino comum tem dúvida quanto à eficácia da metodologia empregada, agindo por tentativas sucessivas.

Para exemplificar uma situação vivida em sala de aula, a professora S relata ter solicitado um desenho após ter apresentado uma história na qual se retratavam idades diferentes: *“na história apareciam como os personagens eram aos três, aos sete anos, mais ou menos isso! Tinha que desenhar, então ela desenhou assim (apontando o tórax) aí eu falei: O G, o que é que é isso aqui? Sou eu! Uai... E por que você fez isso aqui? Ah! É minha cadeira! Para a professora “ela já é consciente que a cadeira faz parte da vida dela”.* Destaca também que a professora itinerante L *“tava vendo alguns desenhos dela, e ela falou que em alguns momentos ela percebe que a cadeira faz parte, em outros não!”*. Foi possível perceber que a aluna, no primeiro desenho, coloca sua cadeira de rodas como parte de seu corpo, um recurso que faz com que ela seja parte de seu esquema corporal.

4) Concepção sobre como proceder frente à inclusão.

A professora disse *“Eu percebi assim, as crianças não gostam de tá fazendo atividade diferenciada, tá? Então eles acham: porque eu não tô fazendo isso como todo mundo? Então, ela fica muito contente quando faz uma cruzadinha ou um ditado!”*. Neste trecho pode-se constatar que, de acordo com a percepção da professora do ensino comum, a criança com necessidades educacionais especiais, em especial a aluna G, não gosta de fazer atividades diferenciadas das do grupo. Acredita que a aluna inserida em sua sala não apenas fica feliz, mas prefere fazer as atividades iguais às trabalhadas com os outros alunos. Em contrapartida, destaca que, apesar disto, não pode avaliar a aluna inserida como uma aluna comum: *“É lógico que eu não posso avaliar a G como todo mundo!”* .

Ainda com relação ao procedimento a professora destaca a sua preocupação frente ao preparo da classe para receber a aluna G. *“No primeiro momento, quando entrou, no primeiro dia, eles nunca tinham visto cadeira, tudo”*. Descreve a reação da classe frente ao

“desconhecido”, informando que as crianças nunca tinham visto uma coleguinha de classe cadeirante. Depois revela que *“a gente tentou colocar uma mesa maior prá ela e não deu certo!”*. A professora destaca que a aluna recusou-se a ficar na mesa maior, que ela se adaptou à mesa comum, e ficava sentada na sua cadeira de rodas. A professora segue dizendo: *“Até depois que eu contei que na escola, foi feito algumas adaptações que não tem só a G tem mais uma outra aluna...”* A professora expôs neste trecho que tentou conversar com os alunos sobre o “problema” da G e que eles iam perceber que não era só ela que havia uma outra aluna também na escola cadeirante. Neste contexto, justifica que agora a escola estava mais aberta para estas pessoas também, ou seja, para pessoas com necessidades educacionais especiais.

5) Concepção sobre o que é necessário para haver inclusão.

A professora revela a sua percepção sobre o preparo da escola frente à inclusão dizendo que *“quando vem o pessoal da Secretaria aqui, a maior queixa foi com relação que nós queríamos saber, entender, aprender sobre inclusão. Porque tem classe que chega a ter 06, 07 inclusões!. Então, eu acho que tá muito difícil a gente trabalhar!”*. Novamente destaca que os professores deveriam saber primeiramente o que é inclusão!

Para ela, os professores estão acostumados a trabalharem sozinhos: *“Eu acho que nós estamos acostumados a trabalhar tão sozinho, sabe? Sozinho entre aspas, porque a gente troca assim, sou eu e a N – professora - nós tamos com a 1ª série faz muito tempo, então você tem que acabar buscando algumas coisas sozinha”*. Percebe-se que a professora ressentia-se da falta de entrosamento entre os professores e da falta de estrutura oferecida pela rede municipal. Contudo, a professora parece ainda não ter se dado conta de que a rede municipal de educação de Araraquara, por meio do ensino itinerante, apresenta uma estrutura de apoio muito importante ao professor. O que talvez possa estar ocorrendo é necessidade de uma maior clareza dos objetivos do ensino itinerante para que este possa a ser melhor utilizado.

A professora expõe um anseio: *“Outra coisa: deixar você e a L como duas vezes por semana”*. Pode-se perceber que corre um equívoco na interpretação do papel da pesquisadora na escola. Já com relação à professora L do ensino itinerante, a sugestão da professora é que esta permanecesse mais tempo na escola, para dar mais atenção às crianças, e justifica: *“nós temos uma quantidade muito grande, por exemplo, se a L precisa atender a gente, não pode atender o aluno, porque aí não tem esse espaço de tempo. Eu acho que se ela permanecesse aqui, eu acho que seria mais tranqüilo!”*. Neste trecho a professora indica que o tempo de

permanência da professora do ensino itinerante na escola é insuficiente, pois, para ela, esta professora fica muito dividida entre atendimentos aos alunos e sugestões aos professores. É interessante destacar que é exatamente esse o propósito do ensino colaborativo.

6) Caracterização e desempenho dos alunos do ensino comum.

A professora S descreve sua classe como sendo agitada, e considera que isso ocorre “*por conta de ter mais meninos do que meninas. Uma classe que tem 29 alunos, onde 09 são meninas e 20 são meninos*”. A professora expressa, desta maneira, a sua avaliação sobre o papel e impacto do gênero na constituição de sua classe, por associá-lo a um comportamento mais agitado explicitando, assim, a sua percepção a respeito de quão difícil pode ser a referida configuração para o controle da disciplina.

Destaca também a presença de problemas psicológicos e de natureza familiar e cultural envolvendo os alunos. Além disso, considera a classe como bastante dispersa. Detalhando suas maiores dificuldades, a professora elenca algumas situações que, segundo sua percepção, interferem no trabalho em sala de aula, embora nenhum dos problemas levantados tenha origem decorrente de fatores inerentes ao ambiente escolar. Todos eles retratam uma condição sócio-econômica de muita vulnerabilidade.

A professora também descreve vários problemas existentes na classe.

a) “*Eu tenho o aluno que não se comunica na escola!. Ele não fala na escola, não vai ao banheiro, não toma água, não fala com ninguém! Então, segundo a mãe, ele conversa em casa! Ela até trouxe uma fita gravada pra mim!*”.

Para contornar o problema dos demais alunos que passaram a ridicularizá-lo, a professora explica em sala de aula que esse aluno não é mudo, mas sim que “*ele não fala porque não quer!*”. Acrescentando ainda fatores familiares que ela entende como sendo prejudiciais ao desenvolvimento afetivo e psicológico do aluno, a professora aponta uma decisão da mãe de dizer para seu filho que o pai havia morrido quando, de fato, o pai estava vivo, havia “morrido” apenas para ela. Sobre a aprendizagem do aluno, dado que o mesmo não se comunica verbalmente, a professora diz ter optado por avaliações apenas realizando ditados, pois, “*como é que eu vou avaliar a leitura dele?*”. “*Mas eu acho também que ele é muito mimado, porque eu tava observando outro dia ele indo embora, a mãe leva a bolsa dele e dá irmã não!*”. Tecendo essas considerações, a professora revela fatos isolados, agregados por conclusões baseadas em impressões pessoais.

b) As diferentes famílias dos alunos seguem também diferentes orientações religiosas. Essa questão é muito delicada, pois revela a diversidade religiosa no ambiente escolar. Em épocas do ano em que as festas refletem uma determinada orientação como, por exemplo, Festas Juninas, que exaltam Santos, o projeto coletivo acaba ficando prejudicado, pois nem todos os alunos podem participar. Enfocando esse “problema”, percebe-se que a professora encontra dificuldade em trabalhar com a falta de consenso, e que considera problemas, de tal natureza, como desfavoráveis ao processo de aprendizagem.

c) Há alunos que “estão para a adoção” *“São dois alunos do orfanato com problemas muito sérios em questão de adoção, então isso tumultua um pouco”*. Os alunos fazem acompanhamento psicológico, pois já passaram por vários processos de adoção e, depois, foram “devolvidos” novamente à instituição. Ressaltando esse aspecto, a professora demonstra uma preocupação que nasce de sua convicção de que a carência de afeto e atenção demonstrada pelos alunos na escola representa um problema para o processo de ensino e aprendizagem.

d) Há um aluno cujo pai está doente, tem Aids, e a mãe já é falecida. Por conta disso, relata a professora, o menino chama os avós de pai e mãe. Destacando esse aspecto, percebe-se que para a professora o fato de um aluno contar com os avós no lugar dos pais representa, segundo seu ponto de vista, um problema que merece ser apontado.

7) Caracterização e desempenho da aluna G.

A professora descreve que a aluna é muito dependente de sua ajuda *“Ela é muito dependente da gente! Porque, por exemplo, você fala assim numa cruzadinha, pra ela escrever NAVIO, então ela escreve sozinha, errado! Quando você tá junto com ela, você fala NAVIO. Ela fala: é o N e o A? É! É o V e o I? É! É o O? É! Então ela sabe, tá? Mas ela sozinha...”*. Questionada se G precisa de atenção constante, afirma que: *“Ela precisa, ali de um apoio, tá?”*, demonstrando claramente que considera a aluna G muito dependente, isto é, com baixo grau de autonomia. Esta característica da aluna exige que a professora refaça as atividades com ela, novamente. A professora indica, portanto, que a aluna necessita de auxílio praticamente o tempo todo.

Neste contexto a professora avalia o processo de aprendizagem e o rendimento da aluna inserida em sua sala dizendo que: *“Eu acho que, não sei se é esse o caminho mesmo, se tá certo, se tá errado, se é por aí? O que ela tá conseguindo por enquanto, eu acho que eu tô*

satisfeita, porque para quem veio e ficou tanto tempo assim no CER¹³ até os 10 anos no CER, e não conhecia praticamente quase nada! Achei que ela teve um avanço muito grande! Eu to contente com o desempenho dela". Neste trecho percebe-se que a professora fez uma alusão a sua "incerteza metodológica", revelando que mesmo sem ter certeza sobre a adequação metodológica empregada na inserção da aluna, ela apresenta resultados na aprendizagem que podem ser considerados favoráveis. No final, refere-se ao tempo em que a aluna permaneceu no CER, fazendo uma análise vaga e inconsistente sobre esse período, indicando que se ela ficou dez anos no CER "sem sucesso", pelo pouco que ela ficou no ensino fundamental até que teve um desenvolvimento considerável.

Relata que a maior dificuldade da aluna é em matemática: *"Ela tinha muita dificuldade, melhorou bastante nas continhas que ela errava todas, agora ela não erra mais!"*. Deste modo a professora menciona o desenvolvimento da aluna em matemática e menciona que G também sabe os numerais. Neste contexto, a professora revela que está mais tranqüila com relação à aprendizagem de G.

A professora refere-se também à aparência física da aluna, dizendo que ela vai quinzenalmente a AACD/SP e que a mãe disse que G vai precisar fazer uma nova cirurgia *"eu acho que é na coluna, de novo! Tanto que se você vê as costas dela, tem cicatrizes enormes!"*.

Apesar dos problemas enfrentados pela aluna, a professora faz uma descrição positiva de seu comportamento dizendo que: *"ela é um doce de menina! Eu gosto muito dela! [...] Ela é uma criança assim, que não dá trabalho!"*. Por meio desta afirmação, pode-se considerar que, normalmente, associa-se o sucesso da inclusão ao comportamento e à disciplina da criança. No caso da aluna G, dado que tanto um, como o outro são considerados pela professora como bastante adequados, verifica-se que este fator influencia positivamente sua inserção no ensino comum.

Apesar de S avaliar positivamente os resultados da aprendizagem de G, sinalizando progressos acadêmicos, é importante ressaltar que quanto maior a aproximação do professor e do aluno, maior as condições para mediação. Este posicionamento reflete diretamente no processo de aprendizagem.

A professora relata ainda que o relacionamento da aluna com os colegas é bem tranqüilo *"As crianças respeitam, normal! Com eles é tranqüilo! Eles empurram a cadeira, eles ajudam o que tem que ajudar, ela brinca, ela dá risada, normal! Sem problema nenhum"*

¹³ Centro Educacional de Reabilitação de Araraquara.

Percebe-se, pela descrição da professora, que a aluna G mantém um bom relacionamento com os colegas e que está implícito na fala da professora que as crianças acolhem os educandos em o processo de inclusão com mais facilidade do que os adultos.

8) Percepção sobre a inclusão da aluna G.

A professora descreve que a sua reação com a inserção de G em sua classe foi muito tranqüila, mas destaca que a deficiência da aluna é bem diferenciada porque, segundo ela, *“a G é tudo! Deficiência física e mental!”*. Questionada sobre um possível remanejamento da aluna da classe especial para a classe comum, a professora comenta que: *“pelo que eu conversei com a L ela achava que seria interessante ela ter ficado na classe especial, porque é mais devagar, né? Então, não tem aquele... tem um compromisso, mas não é aquele compromisso... que nem teria o regular para poder terminar o que tem que ser direitinho. Mas eu achei assim com relação à classe especial, se tem tanta diferença”*. Neste trecho é possível notar que a professora não tem clareza de como seja o trabalho na classe especial e, dessa forma, julga que haja um compromisso menor do que aquele existente no ensino comum. Na realidade, a classe especial também tem compromisso com o educando e com os conteúdos tanto quanto uma classe do ensino comum.

Em relação às limitações da aluna: *“Eu vejo, sabe... Quando você consegue ver a G normal, até tem gente que fala: é porque não é da tua família!”*. A professora revela que talvez, pela sua convivência com a aluna, tenha passado a considerá-la como uma aluna tal como as demais. Finalmente, a professora explicita a sua percepção sobre a inclusão da aluna em sua classe dizendo que *“Eu acho tranqüilo!”*. E ainda destaca o posicionamento da sala como um todo dizendo *“Eu acho que a minha classe recebeu ela muito bem!”*.

9) Dificuldades, problemas e limitações para promover a inclusão.

A professora S elenca vários fatores que dificultam a inclusão escolar:

a) Classes numerosas: *“Eu sinto assim, a classe é muito numerosa! 29 alunos! Prá ter detectado que, a gente sabe, que é só a G que consta, né? Mas é difícil porque não dá pra você dar uma atenção maior, daria prá eu dar uma atenção maior para a G se a classe fosse menor!”* O primeiro aspecto abordado pela professora foi com relação ao número de alunos na classe, que considera muito alto para haver inclusão. Destaca também que a única inclusão que consta é a da G, mas que ainda existem as que não foram diagnosticadas. Comenta que no período que antecede as férias, apenas os alunos com mais dificuldade freqüentam a escola e, segundo ela, essa diminuição do número de alunos facilitou a sua relação com G, pois neste

período, ela conseguiu dar mais atenção para a aluna. *“Tanto que agora, a gente ficou com 20 alunos, até menos, 16! Então deu para dar uma atenção maior! Porque a gente ficou com aqueles que precisam, prá dar uma atenção maior.”* Na seqüência, a professora tece um comentário crítico a respeito do número de aluno e justifica: *“Porque falam que, quem tem inclusão teria que reduzir! Mas isso não acontece! Eu acho que 29 é uma classe muito numerosa!”*. E ainda identifica e associa a quantidade de aluno em sala a um problema de gênero: *“Com esse tanto de menino então?”*. Neste trecho a professora relaciona a questão do gênero à provável indisciplina, e acredita que este fator aumenta a dificuldade do processo de inclusão pois, segundo a concepção da professora, se a classe fosse mais equilibrada entre meninos e meninas, talvez a aula fluísse melhor, já que considera que os meninos são mais indisciplinados do que as meninas.

No que se refere especificamente à inclusão, a professora é categórica: *“Mas a inclusão, eu não sei! Se fosse como eu falei, com o número reduzido!”*. Desta maneira, pode-se perceber que a professora relaciona a efetividade da inclusão a um número reduzido de alunos na sala de aula. Mas, apesar de ser categórica, esta observação da professora é bastante pertinente, pois seria mais prudente, visando à eficácia da inclusão, se em uma classe identificada como inclusiva houvesse redução no número de alunos.

b) Ausência de capacitação: Além dos fatores destacados anteriormente, a professora considera a falta de cursos de capacitação como um fator contraproducente ao processo inclusivo: *“E a gente tem que ter um estudo”*. A seguir destaca que a carga horária de trabalho deveria ser menor: *“Mais tempo, com carga horária menor, prá poder estudar! Atividade é assim, eu posso trabalhar assim, que isso vai levar, sabe?”*. Neste trecho a professora justifica que os professores que estão com alunos em suas classes deveriam ter uma carga horária menor, para poder programar melhor as atividades que serão aplicadas em sala de aula. Talvez este trecho justifique a falta de atividades diferenciadas, sob a justificativa de que a aluna G prefere fazer igual às outras crianças e ainda abre caminho para uma discussão sobre o papel e sobre até mesmo o mau aproveitamento do professor itinerante, pois questões deste tipo poderiam ser resolvidas durante os horários de atendimento reservados para o professor regular. Este posicionamento abre pistas para uma discussão sobre a falta de interação entre os professores comuns e itinerantes durante o processo de inclusão. A professora segue justificando que: *“Então a gente tá tendo que se virar sozinha, tá?”*.

A professora enfatiza ainda que *“Demora muito tempo pra você detectar o que é inclusão! E a gente não sabe o que é!”*. Nesta fala a professora explicita a sua falta de

compreensão sobre o real significado da inclusão. Acrescenta ainda que *“Às vezes, não acaba sendo só inclusão. É inclusão mais dificuldade de aprendizagem”*. Neste trecho a professora do ensino comum demonstra a associação que faz do termo inclusão com deficiência, associada à dificuldade de aprendizagem. A professora ainda destaca: *“Então é difícil, a gente acaba trocando experiência, indo por ensaio e erro, sabe? Vou falar por mim, eu não tenho preparo para saber como é isso!”*. Percebe-se por esta fala da professora que não há muita programação para aplicação das atividades. Neste sentido, a sua metodologia ocorre por ensaio e erro, o que justifica não haver formação específica para lecionar para alunos com necessidades educacionais especiais. Mais uma vez pode-se considerar que a professora faz uma colocação pertinente, pois considera que o processo de inclusão ficaria mais dinâmico se os professores comuns fossem capacitados. Mas ao mesmo tempo, oferece indicativos sobre o mau uso do serviço de ensino itinerante, que poderia ser um facilitador do processo inclusivo se fosse mais bem aproveitado pelos professores do ensino comum.

A professora S segue então dizendo que *“O maior entrave é a nossa formação mesmo! Nós não estamos preparados para trabalhar. Que foi a fala de todo mundo numa reunião que teve e que nós temos muita inclusão na nossa escola!”*. Aponta que seria preciso *“Conhecer um pouquinho o que seria mesmo a inclusão”*. Ao final indaga: *“Será que é isso que a gente tá fazendo? Sei lá!”*. Foi possível perceber com essa fala da professora que a inclusão escolar é um assunto polêmico, que ainda gera, entre os profissionais da educação, muitas dúvidas. Talvez esta falta de diretriz possa acabar por estabelecer uma grande confusão, afastando a escola de um caminho mais efetivo para o processo de inclusão.

c) Processo lento de encaminhamento: A professora revela que *“eu tenho caso lá que você percebe, você sabe! Com o tempo de aula você percebe que é inclusão que tem algum problema, que tem alguma coisa!”*. Neste trecho a professora demonstra estar havendo na escola a substituição do termo deficiência pelo termo inclusão, ou seja, a professora revela dificuldades conceituais, nas quais o termo inclusão é usado como sinônimo de deficiência. Destaca ainda que *“é muito difícil detectar e quando vai para a Secretaria, o retorno demora muito!”*. Diz que o processo de análise no setor de diagnóstico da prefeitura é muito lento e exemplifica que o professor tem que insistir neste processo: *“Tanto que o R eu briguei o ano passado inteirinho, briguei! Briguei! Fui atrás, não sei o que, até quando voltou e falou...que eu omiti um monte de informações. Aí, veio esse ano, que o menino é inclusão! Ele tá na segunda série”* .

Deste modo, a professora indica um problema estrutural referente ao diagnóstico dos alunos encaminhados pela escola, quando menciona haver uma demora neste processo, que pode vir a delongar o atendimento especializado à criança prejudicando o seu desenvolvimento.

10) Análises e reflexões sobre o processo de inclusão

“Então eu tô totalmente assim, eu tô satisfeita com a G, mas a gente fica perdida! Será que eu tô fazendo o melhor? Será que ela acompanha todo mundo? Então, você fica com esse monte de interrogação!”. Nesta fala, nota-se que a professora tem muitas dúvidas sobre a melhor metodologia de trabalho com a criança inserida em sua sala e, em razão desta dúvida, questiona-se muito em relação ao que faz e como faz para G.

Segue dizendo que *“Eu acho que a inclusão, ela acaba sendo uma exclusão! Porque como é que você pode incluir? Então eu acho que... Não sei, se a inclusão acaba sendo uma exclusão sim! Não que eu seja contra!”*.

6.2.3 Análise da entrevista realizada com a professora N, do ensino comum.

1) Percepção da professora N sobre o processo de inclusão e o serviço de ensino itinerante	Refere-se à visão que a professora explicita com relação à inclusão e sobre trabalho da professora do serviço itinerante.
2) Metodologia e conteúdos de trabalho da professora N com os alunos do ensino comum	Refere-se aos procedimentos metodológicos adotados e aos conteúdos trabalhados pela professora.
3) Metodologia de trabalho da professora N com o aluno M	Refere-se aos procedimentos de ensino utilizados pela professora com o aluno M.
4) Concepção sobre como proceder frente a inclusão	Refere-se à visão que a professora explicita sobre como proceder no processo de inclusão.
5) Concepções sobre o que é necessário para haver inclusão	A professora revela o que julga ser de fundamental importância para haver inclusão.
6) Caracterização e desempenho dos alunos do ensino comum	Refere-se à avaliação da professora sobre o desempenho acadêmico dos alunos do ensino comum.
7) Caracterização e desempenho do aluno M	Refere-se à avaliação da professora com relação à interação social do aluno M.
8) Avaliação sobre o desempenho acadêmico de M	Refere-se ao rendimento acadêmico do aluno M, descreve seu processo de aprendizagem e comenta seu desenvolvimento escolar.

Figura 11 - Procedimento de análise da entrevista realizada com a professora N do ensino comum.

1) Percepção da professora N sobre o processo de inclusão e o ensino itinerante.

A professora N revela inicialmente sua concepção sobre inclusão dizendo que: “As crianças aceitam mais fácil a inclusão que os adultos! Eu sinto assim, que os adultos sentem maior resistência à inclusão do que as crianças!”. Destaca ainda que o aluno M mantém um relacionamento positivo com os colegas dizendo que: “Se dão super bem! Eles brincam, participam das atividades, tudo! Se dão super bem!”.

Ressalta também que, na sua percepção, a inclusão é um processo que acontece de maneira adequada quando há formação para tanto. Quando não há essa formação, o processo

fica significativamente prejudicado: *“Eu acho que o que falta pra gente é uma formação! O que tá faltando para os profissionais hoje, é a formação, às vezes, a resistência que tem não é porque você é contra a inclusão, é porque você não conhece! Então, a gente tem medo do desconhecido!”*.

A professora continua, dizendo que considera um fator agravante, os professores comuns não possuem formação específica. *“Não são todas as pessoas que saem habilitadas em educação especial, eu fui uma que não tive! E hoje, pra mim, faz falta! Eu sei que no ano que vem, o número de inclusão na minha classe vai ser maior, então quer dizer, tem que correr atrás dessa formação e tá se especializando. E é o que eu falei, eu cobro isso do governo sim, eu acho que ele tem que tá oferecendo cursos pra gente, certo? Pra gente tá recebendo essa comunidade nova, a gente não se recusa a receber a comunidade nova, a gente tem que ser preparada pra isso!”*. Explicitando a necessidade de cursos de capacitação providos pela Prefeitura, como responsável pela formação continuada dos docentes, a professora N não insere o ensino itinerante como integrando a capacitação que ela reivindica. Suas necessidades são compreendidas como possíveis apenas em cursos mais amplos, em nível de especialização.

Dessa forma, inquirida a respeito da viabilidade da inclusão em nossas escolas, a professora reafirma que ela acredita nessa filosofia, desde que a mesma seja acompanhada de *“apoio e preparação dos professores”*. Exemplifica que *“Como que eu vou trabalhar com Braille, se eu nunca vi um Braille na frente! Se eu receber um aluno surdo? Mudo? Eu tenho que aprender a linguagem dos sinais! Então, quer dizer, tudo isso eu acho que tá faltando na escola!”*. O aspecto prioritário é a parte humana, depois a material, para essa professora. Segundo sua compreensão, os professores deveriam ser os primeiros a serem capacitados, antes mesmo da reestruturação do prédio entre outras necessidades, pois estão diretamente ligados ao aluno, interagindo diariamente com ele.

Segundo a professora, essa não está sendo sua primeira experiência com inclusão. Acrescenta que considera positivo o fato de já ter trabalhado com alunos com necessidades educacionais especiais. Relata ainda que a sua experiência anterior com inclusão havia sido marcante, porque o aluno dependia de remédios, o que não é o caso do aluno M. Continua dizendo que quando há dependência de remédios é muito difícil. A *“primeira que foi dependência de remédios foi o ano passado com outro aluno. Foi um choque porque era inclusão social e educacional! Questão de higiene, ele vinha sem cueca pra escola, ele não se limpava no banheiro, não tomava banho. Ele vivia à base de medicamento!”*. Nesse sentido, a

professora lembra ainda que o aluno E.C¹⁴ *“tem medicamento controlado! Ele se torna agressivo. Até a gente conseguir chegar a um denominador comum, eu levei meio ano! Meio ano! Aí, ele foi pras férias, e quando ele voltou das férias, ele voltou de novo desregrado! Mas aí ele já se acertou mais rápido! Ele voltou no ritmo! O E.C. é o mesmo esquema do M, não gosta de atividade diferenciada do grupo, não admite!”*.

Face a esses argumentos e considerações, a professora é questionada se, do seu ponto de vista, o comportamento do aluno altera a inclusão. E ela responde: *“Altera, né? Porque ele aprende menos! Pelo fato dele ser agressivo, (referindo-se ao aluno E.C) dele bater nos colegas. E quando ele está sem o medicamento então? Foi mais difícil pra mim o ano passado com ele, ta... por isso, pelo fato dele ser controlado com medicamento!”*.

Pelas palavras da professora, é possível perceber que ela relaciona as situações difíceis e novas com os entraves à inclusão dizendo, inclusive, que essa foi uma experiência mal sucedida para ela. Citando o aluno M como sendo um caso de inclusão bem sucedida, destaca *“Que o M, aprendeu muito mais que ele! Dois pesos, duas medidas”*.

“A professora Itinerante, eu considero um apoio muito importante! Por isso, nós gostaríamos que a nossa professora Itinerante, ficasse só numa escola e não como ela fica em duas, três escolas! Porque ela poderia dar um suporte, passar a adaptação curricular pra gente trabalhar isso em sala de aula, mas o bom seria mesmo se ela pudesse ficar só nesta unidade escolar, porque ela poderia ta acompanhando os casos mais de perto, ela não estaria tão sobrecarregada! E a gente, para o professor, é uma segurança maior! O professor itinerante é uma segurança maior! Ela dá um apoio pedagógico fora de série!”.

Quando questionada sobre as adaptações curriculares, a professora responde que *“Adaptação curricular, quem faz pra gente é a professora itinerante! Ela entrega pra gente uma ficha do aluno com a adaptação curricular, do que a gente vai trabalhar com ele. Então, essa adaptação curricular, ela vai ser feita junto com a professora itinerante”*. Fica evidente que para a professora do ensino comum, o papel exercido pela professora itinerante é de fundamental importância no processo de inclusão, pois ela atua em questões individuais e específicas de cada aluno na tentativa de propiciar um ensino adaptado ou adequado às necessidades de cada educando.

Nesse sentido, a interação entre ambas é fator decisivo: *“E, sinceramente, hoje eu me sinto muito mais preparada! Tô lendo! Tô buscando atividades! Converso com a professora itinerante, ela me dá auxílio, ela me explica como tá desenvolvendo determinada atividade*

¹⁴ Aluno citado pela professora.

com ele, inclusive algumas atividades, ela até traz pra mim! Com o auxílio da professora itinerante fica muito mais fácil! Porque você não se sente perdida, nem sozinha no mundo!”.

A professora revela que o apoio da professora do ensino itinerante é muito útil e muito importante, e que com este apoio o processo de inclusão torna-se mais fácil.

A professora N indica sentir-se muito mais tranqüila com o apoio da professora itinerante, pois *“sabe onde encontrá-la, o horário que a gente encontra com ela, já conversei e ela já deu orientação”*. Pode-se perceber que a professora valoriza o trabalho da professora itinerante e o percebe como um grande gerenciador no processo de evolução da educação inclusiva.

2) Metodologia e conteúdos de trabalho da professora N com os alunos do ensino comum.

A professora N destaca que, devido à defasagem da turma de alunos com relação à matemática, ela começou a trabalhar com os alunos de uma forma *“mais material e não abstrata, concreto!”*. Diz que voltou para a divisão, desde o primeiro algarismo e que está trabalhando fração *“mas do concreto!”*. Realiza também atividades como o bingo de tabuada, e bingo de divisão.

Disse que procura em sua metodologia de ensino mesclar o método tradicional, o método fônico (método utilizado pela professora itinerante) e o que ela denomina como “construtivismo” seguindo as orientações do curso de capacitação oferecido pela prefeitura municipal (PROFA - Professor Alfabetizador). Relata ainda que *“o conteúdo, infelizmente, não tem como a gente fugir. Vai ter uma prova agora para nós, não é o SARESP é o PROVÃO da prefeitura, nossos alunos de 4ª série serão avaliados, se a gente desenvolveu o conteúdo programático ou não. Então aí é onde a gente cai assim meio em contradição, fala que é construtivismo, mas aplica prova conteudista. Então, quer dizer, a gente tem que trabalhar de todos os jeitos!”*.

A professora destaca ainda que costuma incentivar a turma com prêmios: *“Quem acerta ganha um prêmio, bala, pirulito, chocolate, alguma coisa!”*. Disse também que, devido a esses estímulos, os alunos estão estudando tabuadas em casa e que notou que eles estão assimilando melhor sem, no entanto, explicitar com mais detalhes em quais áreas de conhecimento.

3) Metodologia de trabalho da professora N com o aluno M.

A professora destaca que o seu relacionamento com o aluno M é muito bom e enfatizou que *“No início, eu queria trabalhar com ele diferenciado da sala de aula, pra ele poder aproveitar mais, mas ele se recusou! Porque ele queria fazer o que os outros alunos da 4ª série faziam! E não queria fazer as atividades diferenciadas. Então, eu comecei a passar atividade diferenciada de tarefa, também se recusou! Ele queria fazer a tarefa como os outros faziam, então o que eu fiz? Mudei a minha estratégia! Metade da aula eu trabalho com ele conteúdo normal de uma 4ª série, a outra metade do tempo eu trabalho diferenciado, assim ele aceitou!”*. A professora diz que encontrou um modo de fazer com que o aluno inserido em sua sala fizesse as atividades “extras” ou diferenciadas, relatou que o convenceu quando disse que ele faria as atividades normais da sala em um período da aula e as atividades diferenciadas em outro período da aula.

Quando questionada sobre a presença de alguma dificuldade com o aluno M, a professora responde que não sentiu nenhuma dificuldade em trabalhar com o aluno. Diz que no Conselho de final de ano ela já sabia que este aluno iria frequentar uma quarta série no próximo ano, e ela escolheu a quarta série sabendo que ele seria seu aluno.

A professora também foi questionada sobre a dificuldade deste em matemática, mais especificamente sobre o que ela faz face a essa questão envolvendo matemática. Ela responde que as atividades que o aluno realiza em matemática são ainda em nível de primeira série, e que ele frequenta a quarta. Portanto, ela teve que fazer algumas adaptações como, por exemplo, deixar que M utilizasse a calculadora, quando há a necessidade de realização de cálculos maiores. Segundo a professora, este procedimento foi uma adaptação necessária, e acrescentou que *“ele faz com os outros, ele faz divisão, ele faz tudo, só que na calculadora!”*. Isso foi realmente necessário, pois segundo a avaliação da professora *“pra ele assimilar os conteúdos é mais difícil, porque em matemática é onde ele tem uma dificuldade muito grande”*.

Destaca ainda que *“nos Conselhos a gente fala os conteúdos dos alunos, porque a gente preenche todo bimestre uma ficha descritiva do aluno e a gente têm acesso a essa ficha, para saber os alunos que você está recebendo, para saber mais ou menos como que você vai trabalhar com ele”*.

4) Concepção sobre como proceder frente à inclusão.

A professora relata que, quando o aluno foi matriculado em sua classe, ela teve uma conversa antecipada com os alunos para explicar que este ano eles iriam estudar com um aluno que era um pouco mais velho do que eles, mas que estava na escola para aprender como eles e que tinha, portanto, as mesmas necessidades que eles. E acrescentou que *“ele precisaria de algum colega ajudando ele, ou não, por conta dele ser mais devagar do que a maioria da classe”*. A professora revela ter feito uma certa “preparação” da turma para a chegada do aluno M, destacando algumas características dele para a classe, acreditando que deste modo a classe teria um comportamento mais receptivo com relação a este aluno. Não foram feitas referências adicionais que indicassem adaptações de currículo ou metodológicas.

5) Concepções sobre o que é necessário para haver inclusão

5.1) Capacitação docente. Na perspectiva da professora N, a ausência de formação é um fator muito preocupante, porque considera complicado favorecer a inclusão sem possuir o conhecimento específico da área.

A professora do ensino comum destaca que a professora itinerante explica a ela como trabalhar com o aluno M e justifica: *“eu não tenho habilitação em educação especial e um das nossas reivindicações é a prefeitura tá oferecendo isso pra gente, porque a inclusão tá aí, tá na porta! Porque não adianta falar: eu não vou receber! Você vai receber!”*.

5.2) Adequações do espaço físico. Ampliando a questão para uma perspectiva mais abrangente, tentando focalizar a escola, à professora perguntou-se se ela julgava que a escola estaria preparada para o processo de inclusão. Respondendo e justificando, afirma que: *“acho que a escola deveria estruturar algumas mudanças e nessas mudanças, eu acho que deveria estar reestruturando o prédio, reestruturando algumas salas de computação, por exemplo, tem que subir escada pra ir pra sala de computação. Acho que a sala de computação deveria ser em baixo, prá eles terem um livre-acesso. Então, a gente precisa de um prédio melhor adaptado, tem que ser um prédio térreo, isso faz falta pra gente!”*.

A professora N ainda destaca que *“a escola precisa sofrer uma ampliação de prédio térreo, pra gente poder continuar porque essa escola, da rede municipal, é a que mais recebe inclusão! Nós temos o maior número de inclusões nesta escola! Então eu acho que deveriam olhar prá gente e tarem reformando esse prédio e tarem equipando a gente! Então eu acho que a escola ainda precisa tanto melhorar o aspecto físico como investir nos professores”*.

5.3) Fatores que contribuiriam para otimizar o processo de inclusão:

Quando questionada sobre o acesso a materiais na escola, a professora responde que, com relação a materiais, ela não tem o que reclamar. Revela ainda que por ter alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em sua classe ela pode “*reproduzir material, além da cota, pro M e para o W porque são alunos que têm defasagem, necessidades educacionais especiais. Eu tenho acesso a todo e qualquer material. Eu Tenho!*”. Solicitada a descrever quais os tipos de materiais aos quais ela tem acesso diz: “*Eu tenho acesso a livros, textos, eu tenho acesso a atividades.*”. Assim, pode-se considerar que para a professora N um dos aspectos necessários para possibilitar a inclusão é o acesso aos materiais e às condições para usá-los.

Pode-se perceber que a professora, naquilo que considera necessário para haver inclusão, evidencia a necessidade de a escola estar equipada para o processo de inclusão, além de fazer várias outras sugestões: uma sala de recursos para deficientes auditivos e visuais; que a professora itinerante permaneça oito horas por dia na escola e que haja reforma no prédio para favorecer o acesso. De acordo com a fala da professora, conclui-se que, para ela, os professores sentem-se inseguros por não possuírem especialização para trabalhar com alunos especiais e, além disso, a escola muitas vezes apresenta condições desfavoráveis para o trabalho do professor, que acaba se sentindo mais desamparado. Paralelamente a essa estrutura, o professor acaba sendo muito requerido e responsabilizado, de forma única, por todo o processo enquanto, de fato, a inclusão congrega um conjunto de fatores favoráveis para o sucesso do processo, que não se resume, simplesmente, à inserção da criança na sala de aula comum.

6) Caracterização e desempenho dos alunos do ensino comum.

A professora do ensino comum N faz a seguinte avaliação e caracterização de seus alunos: “*meus alunos têm defasagem em matemática, uma defasagem muito grande!*”. Além disso, classifica-os como agitados, falantes, questionadores, participativos, acrescentando ainda que quem fala mais são os meninos. Segundo sua percepção, considera que “*os meninos dão mais trabalho que as meninas*”. Contudo, relata que esse aspecto encontra-se equilibrado, pois sua classe é numericamente homogênea, composta por 17 meninos e 17 meninas.

Segundo seus relatos, para a professora é uma classe normal com relação à aprendizagem e apenas em matemática pode ser considerada difícil. Tentando solucionar o problema, destaca que voltou para o que ela qualifica como concreto, porque “*eles têm muita dificuldade de abstrair*”

7) Caracterização e desempenho do aluno M inserido no ensino comum.

Em linhas gerais, a professora do ensino comum avalia o aluno M, inserido em sua classe, primeiramente como um menino ativo, pois diz que ele gosta de ajudar e de se sentir útil. Acrescenta que ele se prontifica a distribuir o material, a auxiliar os colegas, destacando ainda que: *“Não tem problema de comportamento com ele, ele é um bom aluno e não me dá trabalho!”*. Foi possível notar que o referido aluno, na visão da professora, é muito participativo e que este fator contribuiu positivamente para o seu processo de inclusão, principalmente pelo fato de M não apresentar problemas de comportamento, mostrando que o “sucesso” da inclusão depende e está associado ao bom comportamento do aluno.

A professora relata ainda que *“Ele é muito tranqüilo! Ele é um bom aluno! Não tem problema de comportamento com ele! Ele é bom, ele ajuda, ele compartilha com os colegas, ele empresta material, quer dizer, ele não é uma criança egoísta.”*

8) Avaliação sobre o desempenho acadêmico de M.

Especificamente em relação ao desempenho acadêmico, a professora relata que a aprendizagem do aluno M ocorre de acordo com o seu ritmo: *“Ele tem o ritmo dele, ele aprende, dentro daquele limite e no ritmo dele! Mais do que isso, não adianta!”* Para a professora este aluno possui seu próprio ritmo e, portanto, considera que não adianta “cobrar” demais dele, pois lhe parece que o importante é respeitar o seu desenvolvimento, sem especificar e analisar o que é, de fato, esse desenvolvimento e quais as implicações dessa maneira de trabalhar com as diferenças.

Considera, ainda, que ele está com o rendimento bom porque segundo ela *“Ele tem estruturação de idéias. Então, quando ele vai fazer uma redação, tem um começo, meio e fim! Ele não põe parágrafo! Toda hora eu fico lembrando ele: Olha o parágrafo! M, muda de frase! Põe o ponto final!”*. Dessa forma, a professora conclui que a aprendizagem do aluno, de um modo geral é boa, porém ressalta que em matemática ele apresenta maior dificuldade. Inquirida sobre quais seriam, em detalhes, essas dificuldades, a professora limitou-se a reiterar que o aluno M tem dificuldades em matemática.

Finalizando, a professora ressalta ainda que o aluno M é acompanhado por uma psicóloga e uma fonoaudióloga, justificando o atendimento porque ele: *“troca as letras, então você vê, ele pode até não ser um deficiente, pode até não ser um D.M, mas tem necessidade especial!”*. Por tal razão, a professora vê a necessidade de o aluno receber apoios de profissionais de outras áreas, além da figura do professor.

6.2.4) Análise da entrevista realizada com a professora C, do ensino comum.

1) Percepção sobre o processo de inclusão e o ensino itinerante.	Refere-se à visão que a professora explicita com relação à inclusão e sobre trabalho da professora do serviço itinerante.
2) Metodologia de trabalho da professora C com os alunos do ensino comum.	Refere-se aos procedimentos metodológicos adotados e aos conteúdos trabalhados pela professora.
3) Metodologia de trabalho da professora C com a aluna G.	Refere-se aos procedimentos de ensino utilizados pela professora com a aluna G.
4) Concepção sobre como proceder frente à inclusão.	Refere-se à visão que a professora explicita sobre como proceder no processo de inclusão.
5) Concepção sobre o que é necessário para haver inclusão.	A professora revela o que julga ser de fundamental importância para haver inclusão.
6) Caracterização e desempenho dos alunos do ensino comum.	Refere-se à avaliação da professora sobre o desempenho acadêmico dos alunos do ensino comum.
7) Caracterização e desempenho da aluna G.	Refere-se à avaliação da professora com relação à interação social da aluna G.
8) Avaliação do desempenho acadêmico da aluna G.	Refere-se ao rendimento acadêmico da aluna G, descreve seu processo de aprendizagem e comenta seu desenvolvimento escolar.
9) Percepção sobre o processo de inclusão da aluna G.	Refere-se à análise da professora sobre o processo de inclusão da aluna G no ensino comum.
10) Dificuldades, problemas e limitações para promover a inclusão.	A professora faz referência aos “entraves” considerados mais importantes por ela ao processo de inclusão.

Figura 12 – Procedimento de análise da entrevista realizada com a professora C do ensino comum.

1) **Percepção sobre o processo de inclusão e o ensino itinerante.**

Com relação ao que mais poderia se aproximar de uma concepção sobre inclusão, explicitada em suas verbalizações, a professora entrevistada revela, porém, que ao tentar situar sua compreensão do que seja o processo de inclusão, ela o faz descrevendo suas reações e sentimentos diante do fenômeno, bem como mencionando as características do momento em

que o movimento pela inclusão começa a se fazer notar. Pode-se depreender, ainda, de sua fala, que a professora entende a inclusão como um fato incontestável, iminente, imposto aos professores e que, portanto, precisa ser revisto.

A professora C diz que no *“primeiro impacto, dá um pouquinho de insegurança, eu não sei se vou conseguir”* porque, segundo ela, a inclusão está cada vez mais perto e segue sua fala justificando que *“no início a escola tinha uma inclusão, e agora toda classe tem e a tendência é aumentar!”* e destaca que *“a mesma coisa é a inclusão no papel: Ah! tem que incluir a criança na sociedade tal, mas e aí? É só isso mesmo? Eu acho que precisa ser revisto, porque eles tão jogando, jogando! Sem perguntar a nossa opinião, nem o que a gente acha, e nem se a gente tá preparada pra isso!”*. Assim, apresentando um conceito pouco definida do que seja inclusão, a professora reafirma que a mesma é imposta aos professores de uma forma muito verticalizada.

A professora C diz que foi a primeira vez em que trabalhou com aluna cadeirante, mas destaca que já vivenciou situações em que havia inclusões, porém não física: *“cadeirante, não! Já tive com problemas de cabeça”*.

Destaca também que com relação à inserção da aluna G *“a princípio, me deu essa insegurança, mas depois imagina! Ela não me dá problema nenhum, às vezes, uma criança dita normal me dá mais trabalho do que ela, porque ela se vira! Ela não fica esperando ninguém não! Então dá essa insegurança a princípio, mas depois eu percebi que não ia ter problema nenhum com ela!”*. Nesta fala da professora ela evidencia que apesar do “susto” inicial com a inserção em sua classe da aluna G, depois de conviver com ela, percebe muita autonomia na aluna e revela ainda que a aluna não desenvolveu nenhum problema com relação ao comportamento, destacando que tem crianças “normais” que dão mais trabalho que ela.

A professora faz uma ressalva com relação ao desempenho acadêmico e aprendizagem da criança com deficiência mental e afirma *“Eu achei mais difícil trabalhar com crianças com problema mental mais agravado que o da G”*. Segundo a professora, era mais difícil porque *“a dificuldade de aprendizagem mesmo era mais difícil”*. Aponta ainda que era uma criança de 4ª série que não tinha problema físico, só mental. Mas insiste que foi muito mais difícil porque a criança tinha muita dificuldade para aprender; muito mais do que a G, e também coloca que todo problema de aprendizagem também cria um problema de comportamento.

A professora C destaca que a sua percepção sobre o trabalho da professora itinerante é bastante positiva, classificando-o como excelente e acrescenta: *“Se não fosse ela aqui, não sei*

o que seria de nós com estes problemas” e ainda enfatiza que a professora itinerante é muito responsável. Assim, entende-se que para a professora do ensino comum, uma das funções da professora itinerante é a de dar suporte aos professores, de modo a harmonizar o fazer pedagógico com as crianças inseridas na classe comum.

Pode-se considerar que a professora regular tem uma avaliação muito positiva com relação ao trabalho da professora itinerante, destacando que o serviço é *“Muito bom, muito bom mesmo! Eu acho que aqui ninguém tem o que reclamar dela, ela é muito boa, muito!”*

Uma outra função da professora itinerante, segundo a ótica da professora do ensino comum, é oferecer orientações de como se deve trabalhar, bem como de não avançar muito, não exigir mais do que aquilo que a criança consegue. Esta observação revela, implicitamente, o objetivo do ensino itinerante na concepção dessa professora.

Segundo a professora C a professora itinerante cumpre bem o seu papel: *“Aqui na escola, nós estamos assim: a gente só tá dando conta por ela. Porque ela dá uma força pra gente e, sem ela, eu e as outras professoras aqui, estaríamos perdidas”*. E ainda acrescenta que as crianças que ela atende também gostam muito dela e ficam felizes quando ela chama para o atendimento.

2) Metodologia de trabalho da professora C com os alunos do ensino comum.

Com relação a sua metodologia com os alunos do ensino comum, a professora revela que *“as atividades são normais de sala de aula, nada assim além!”*. Segundo a professora, não há nada que mereça ser desatacado em relação ao seu trabalho com os alunos do ensino comum, porque ela trabalha com atividades típicas indicadas para uma primeira série.

3) Metodologia de trabalho da professora C com a aluna G com necessidades especiais inserida em sua classe

Já com relação à metodologia de trabalho com os alunos com necessidades educacionais inseridos em sua sala, ressalta que não há diferenciação. Faz *“igual ao do grupo”*. Neste ponto da fala da professora, pode-se perceber que as atividades planejadas por ela seguem um padrão normal, sem grandes diferenciações ou alterações didáticas e metodológicas, mesmo para os alunos inseridos em sua sala de aula, ou seja, mesmo para a aluna G.

4) Concepção sobre como proceder frente à inclusão

Com relação a como proceder face à inclusão, a professora C acredita que é sua função “*colocar a disposição dela tudo aquilo que ela precisa ali no momento*”, ou seja, acredita que a função dela enquanto professora do ensino comum é colocar à disposição da aluna incluída tudo de que ela necessita. Apesar de indicar boa vontade da professora, esta frase está muito ampla e pode indicar ausência de um direcionamento mais específico sobre o que, na verdade, G necessita e o que ela faz para que as necessidades desta sejam alcançadas.

Considera ainda que para melhor proceder frente à inclusão, os professores deveriam receber capacitação. A professora coloca que antes de receber apoio da professora itinerante, ela não recebia nenhum tipo de apoio. O único apoio que recebeu para trabalhar com a aluna G foi “*a professora itinerante, só!*”.

Esta fala revela que a professora do ensino comum entende que o serviço de ensino itinerante é muito importante para o favorecimento da inclusão escolar, mas ainda não dimensiona com clareza a amplitude do mesmo enquanto um serviço inovador de capacitação em serviço. Além disso, o serviço itinerante oferece aos alunos com necessidades educacionais especiais atendimento especializado concomitante às atividades de sala de aula.

5) Concepção sobre o que é necessário para haver inclusão.

5.1) Capacitação docente

A professora do ensino comum julga que, para haver inclusão, seria necessário apoio e capacitação dos professores, e justifica que “*A gente precisava de mais apoio! Eu acho que simplesmente pegar a criança e jogar na sua classe e falar: Oh! Se vira! Você é obrigada a aceitar e ponto final! Acho que isso teria que ter sido conversado, preparado, o professor.*”. Exemplificou dizendo: “*no meu caso mesmo, eu nunca tinha trabalhado com criança com cadeira! E ninguém perguntou se eu dava conta, se eu não dava, se eu tava preparada pra isso ou não!*”.

Relatou que nunca frequentou nenhum curso de capacitação, “*Nenhum, nada! Infelizmente!*”. E detalhou que “*Foi oferecido um curso, esse ano, mas assim: pra duas professoras na escola inteira!*”. O referido curso ocorreu no ano de 2004 e foi oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. A professora prossegue dizendo que obteve informações de que o curso foi excelente, e que achava que todas as professoras deveriam ter feito, porque em todas as classes têm inclusão, portanto, “*o curso teria que ter sido oferecido para todo mundo!*”. Foi possível notar que a professora considera esta forma de “capacitação” injusta, já que todos os professores trabalham com inclusão atualmente e, sendo assim, todos

deveriam participar e não simplesmente “alguns”. Esta fala da professora reflete uma prática muito comum na educação: escassez de recursos, que na maioria das vezes, é resolvida por meio de contenção de gastos, retenção de verbas, entre outras práticas que apenas dificultam a solução dos problemas educacionais.

Disse ainda que espera poder um dia participar de cursos de capacitação, porque com exceção das orientações da professora itinerante, ela não teve orientação nenhuma para trabalhar com inclusão. *“Eu não tenho especialização e nem a escola nem a prefeitura me ofereceu especialização”*. Deixa evidente a sua preocupação com a ausência de formação específica. *“O que me deixa angustiada assim é que, às vezes, eu não sei como lidar com a situação!”*. Nota-se que a professora demonstra sentir uma angústia muito grande com relação à ausência de conhecimentos específicos na área da educação especial, que a falta de conhecimentos é mais evidente quando se apresenta uma situação conflitiva. Para ela a inclusão *“É um assunto polêmico, eu acho que poderia ter a inclusão sim, mas eu acho que a gente precisa ter uma especialização!”*.

A professora enfatiza também que o processo de inclusão deveria ser mais discutido, pois segundo ela *“tá todo mundo despreparado pra trabalhar com esse tipo de criança. E aí? Joga na mão da gente, e a gente dá conta porque a gente se desdobra em mil, porque se não, a gente não daria conta.”*.

A professora C destaca que o processo de inclusão está sendo imposto para o professor do ensino comum. Segundo ela, sem cursos de capacitação a inclusão torna-se ainda mais difícil para o professor. Contudo, apesar dessa limitação, destaca que os professores até conseguem superar as dificuldades e, *“dão conta, porque se desdobram em mil”*, sugerindo que os professores, apesar de todas as vicissitudes estruturais, conseguem trabalhar por força de vontade e empenho particular. No entanto, mesmo encontrando razões para valorizar a iniciativa dos professores na tentativa de superar os obstáculos encontrados no dia-a-dia, a professora reitera seu inconformismo diante da falta de apoio e lamenta que o trabalho fique aquém do que poderia ser, caso o processo de inclusão fosse encarado de outra maneira: *“Não é só isso! Não é só o apoio! Agora você imaginou se a gente tivesse capacitado, junto com o apoio aí sim, né?”*.

A professora C complementa, referindo-se ao apoio da professora itinerante: *“porque ela só dá pra gente! A gente não tem nem como trocar muito com ela, porque só ela dá informações pra gente, só ela fala como trabalhar, o máximo que eu faço é falar como eu estou trabalhando e ela orienta: não, vai por este caminho, vai por outro! Porque eu não tenho como trocar experiência com ela, eu não tenho! Eu não tô preparada pra isso!”*

Conclui seu raciocínio dizendo *“Porque ela tá preparada, eu não! Eu só vou recebendo dela! Ainda bem que tem ela ainda pra gente receber alguma coisa, porque se não nós estaríamos fritos aqui na escola”*. As colocações da professora do ensino comum revelam que ela não se sente preparada para trocar informações com a professora itinerante, pois há entre elas uma relação assimétrica, que estabelece uma orientação verticalizada, dificultando a interação entre professoras dos ensinos comum e itinerante.

5.2) Capacitação dos funcionários

Neste aspecto a professora ressalta que considera de fundamental importância também a capacitação dos funcionários: *“É capacitar a escola mesmo, os funcionários, porque se a gente começa a receber crianças com maior dificuldade como é que fica? E os funcionários? Não só os professores, os funcionários também! Como lidar com essa criança a hora que ela chega? Como descer essa criança da perua que vem, como lidar com ela, montar a cadeira, desmontar a cadeira da D, por exemplo, então tinha que chamar, porque só tal pessoa que conseguia montar, o dia que essa pessoa faltar por algum motivo, quem vai montar e desmontar a cadeira? Então, sabe...todos esses tipos de coisas, eu acho que tem que ser preparado!”*. A professora enfatiza a necessidade de funcionários capacitados para lidarem não só com as crianças com necessidades educacionais especiais, mas também com os equipamentos que, para alguns, são indispensáveis, como cadeira de rodas, por exemplo, que devem ser montadas e desmontadas para o transporte na perua escolar ou para a locomoção da criança na escola.

5.3) Adequações do espaço físico

“Porque por mais que a escola tenha se adaptado a isso, ela não tem toda estrutura de que uma cadeirante precisa, né?”. Neste trecho a professora faz uma alusão ao aspecto físico da escola com relação à inserção de alunos com deficiência física no prédio. Uma referência muito pertinente, pois com relação à acessibilidade, todos os locais, públicos ou privados, deveriam passar por reformas. Pode-se dizer que o prédio, apesar de ainda não estar em perfeitas condições físicas, conta com rampas e um elevador para dar acesso à sala de informática, por exemplo, que é localizada na parte superior do prédio escolar.

6) Caracterização e desempenho dos alunos do ensino comum.

A professora C afirma que *“no geral são alunos bons e não deram nenhum problema, inclusive com a inclusão que eu tenho, com cadeira e tudo! Encararam numa boa, não tiveram problema”*. Os comentários tecidos pela professora, nesse aspecto, revelam que a inclusão ocorrida, nesse caso, foi tratada com naturalidade, apesar da aluna incluída usar uma cadeira de rodas que, pelos relatos obtidos, acaba por se constituir, sob a ótica da professora, em critério de identificação e referência à aluna.

Ainda no que diz respeito às configurações de sua classe de alunos, a professora manifesta que considera a diferença de gênero um aspecto importante, justificando essa importância pelo fator numérico, dado que estão matriculados mais meninos do que meninas. São 07 meninas e 20 meninos. Na concepção da professora, fica complicado trabalhar numa classe com a maioria de meninos, pois acredita que uma classe mais equilibrada reduz o problema de comportamento. Esta percepção da professora sugere uma relação entre o sexo masculino e comportamento agitado.

7) Caracterização e desempenho da aluna G.

A professora do ensino comum C considera positivo seu relacionamento com a aluna, dizendo *“a gente se dá muito bem, ela é uma graça!”* e ainda frisa que a aluna G revelou-se bastante autônoma. *“Ela se vira sozinha, ela não precisa assim de uma atenção muito especial! Porque ela nem quer essa atenção muito especial, né? Ela me chama eu vou atendo. Só que se ela precisa ir ao banheiro, se ela precisa descer uma rampa, se ela precisa subir um degrauzinho, alguma coisa, ela não quer ajuda! Mesmo que eu vá: Oh! você quer que eu mudo sua carteira do lugar? Não professora, pode deixar! Pode deixar eu me viro, eu faço!”*. Neste trecho da entrevista pode-se perceber que a professora considera a autonomia da aluna inserida em sua classe como um traço marcante em seu comportamento escolar, e que este fator implicou positivamente na sua inclusão na escola.

A professora ainda destaca que o relacionamento da aluna inserida com os demais colegas é ótimo, e que nunca presenciou problema nenhum. *“Ela brinca com eles! Se precisar correr, ela corre com a cadeira! Se for jogar bola, ela joga bola! Mesmo com a cadeira, ela vai! Se senta na primeira carteira, ela vai conversar lá com o último! Ela se movimenta entre as fileiras, sem problema nenhum! E eu percebi assim... que a classe, não tem nenhuma restrição quanto a ela. Se tiver que brincar, brinca com ela, sabe?”*. Conclui afirmando que *“O relacionamento deles é ótimo!”*. Pela fala da professora foi possível notar que o fato de G ser uma menina autônoma e ativa, houve uma boa aceitação dos colegas de classe, que

perceberam que ela, apesar de ter algumas limitações, fugiu do padrão preconceituoso de que toda pessoa com deficiência física é totalmente dependente de outras pessoas. Este estigma foi quebrado por G quando ela se revelou uma pessoa muito independente. Este comportamento dinâmico e positivo surpreendeu a todos.

A professora também avalia o acesso da aluna G às dependências físicas da escola como sendo positivo, porém faz a ressalva de que a sua adaptação na escola muito tem a ver com a sua autonomia e força de vontade, devido às dificuldades das barreiras arquitetônicas encontradas pela aluna na escola. Quando questionada sobre o processo de locomoção desta aluna, a professora revela que *“É o que eu te disse, ela se vira bem com a cadeira dela, agora, se é uma criança que necessita de alguém para empurrar, de ir ao banheiro.... Porque a G usa fralda, ela não necessita de ninguém para ajudá-la no banheiro. Agora, uma criança que necessita de alguém para ir ao banheiro!”*. Novamente aparece na fala da professora do ensino comum a independência de G. Assim, pode-se perceber que a professora tentou ilustrar o processo de adaptação de uma criança com deficiência física ao espaço físico comum da escola, destacando a possibilidade de haver uma certa “dependência” deste aluno para tarefas cotidianas, simples, como o uso do banheiro.

Revela também que na escola existe apenas um banheiro adaptado. A professora justifica-se exemplificando a existência de outra criança com deficiência física com comprometimento ainda maior que o da aluna G. *“Tem, porque no caso da D precisa de alguém p/ ajudá-la porque ela não anda, nada! Ela não tem apoio das mãos, então precisa de alguém para segurar. Que nem, o caso da G se ela não usasse fralda, precisaria ter alguém para levá-la ao banheiro, só que se fosse pra ela segurar no ferro que tem no banheiro ela conseguiria, porque ela tem uma força nos braços, que é impressionante! No caso dela daria, só que aí teria que ter alguém para levá-la. Não que na escola não tem!”*.

8) Avaliação do desempenho acadêmico da aluna G.

Segundo a professora do ensino comum, a aluna G conseguiu alfabetizar-se: *“Tá lendo, tá escrevendo, tá fazendo continhas! Tá uma graça!”*. No que se refere à percepção sobre o processo de aprendizagem da aluna a professora observa que ela não aprende no mesmo ritmo que as outras crianças e acrescenta que acha mais fácil trabalhar com ela *“porque pelo menos ela aprende. É um pouco mais lenta, mas aprende!”*.

A professora descreve e avalia o processo de aprendizagem e o rendimento da aluna em sua classe: *“Olha, ela tem um pouco mais de dificuldade, só que ela aprende! Ela é interessada! Ela me chama quando ela tem dúvida, ela não tem receio. Porque, às vezes, a*

criança tem receio de te chamar e você não sabe nem qual é a dúvida dela, porque ela evita te chamar. Ela não! Ela me chama. Ela pede ajuda do amiguinho, às vezes, quando ela não sabe escrever alguma palavra, ela chama o amiguinho que está do lado". Neste trecho pode-se perceber claramente que a aluna procura comunicar-se e adaptar-se à escola. Além disso, a professora destaca que, apesar de ter um ritmo diferente das outras crianças, a aluna G aprende. Neste momento foi possível perceber que a inclusão escolar que a professora aceita e que é considerada positiva depende da capacidade individual da aluna, seja comportamental ou acadêmica.

Em relação ao prognóstico acadêmico, a professora prossegue enfatizando que o desempenho da aluna é normal: *"Um pouco mais lento do que o das outras crianças, mas é normal, aprende do mesmo jeito! Agora, no 2º ano que a gente vai começar a analisar novamente, porque a professora itinerante acha que talvez ela vai um pouquinho mais devagar do que foi esse ano, porque começa a ficar um pouco mais difícil, né? O grau de aprendizagem, mas vamos esperar pra ver, né?"*.

9) Percepção sobre o processo de inclusão da aluna G.

Segundo a professora do ensino comum, *"ela é uma criança que me deixou muito tranqüila, porque tem outros casos aqui na escola, que a criança precisa de mais atenção"*. Continua, dizendo que a aluna G não é assim, que ela se locomove bem com a cadeira e enfatiza que é uma criança bastante autônoma. Analisa positivamente a inserção desta aluna no ensino regular: *"Ah! Eu gostei de trabalhar com ela! Ela é uma graça! Ela não me deu sérios problemas assim. E sem contar que eu acho que a gente se deu bem, ela é carinhosa comigo. E eu também acho que sou com ela! Eu gostei! Foi uma experiência nova, né?"*.

Pelo trecho que está a seguir, pode-se perceber uma preocupação acentuada da professora C com o fato de G ser cadeirante e as implicações dessa condição no rendimento acadêmico ou mesmo social da aluna no ensino comum: *"Porque como eu nunca tinha trabalhado com criança com cadeira, foi uma experiência boa! Quer dizer, boa porque eu não sei se pode se dizer boa, né? Porque na situação que ela tá... Eu gostei sim, não me deu problema não!"*.

10) Dificuldades, problemas e limitações para promover a inclusão.

A professora faz a seguinte reflexão sobre o processo de inclusão transmitido pela mídia, principalmente televisiva: *"É, parece tudo lindo! Muito fácil né? Daquele jeito, né? Mas por trás disso tem uma série de conseqüências!"*. A indignação da professora é ainda

maior quando é veiculado que os professores do ensino comum estão sendo capacitados: “*Nós não estamos! Onde? Que Estado será que tem isso? Será que tem no Estado de São Paulo? Será que tem? Então, não chegou em Araraquara ainda! Só se chegou em outras cidades. Eu desconheço! Parece que é tudo tão simples que está todo mundo preparado, que os professores, alunos, estão preparados, não é simples assim! Lá tá tudo bonito!*”. A professora relaciona de forma pertinente a diferença entre o que é veiculado na *mídia* e o que, de fato, ocorre na escola em que leciona.

A professora também elenca algumas situações que, segundo seu ponto de vista, dificultam o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular.

10.1) Falta de condições físicas da escola. “*A gente precisa ter mais condições físicas para isso!*”.

10.2) Classes numerosas. “*E sem contar nossas classes numerosas, né? Vão falar assim: Não, você vai ter uma inclusão com cadeira, mas você vai ter 22 alunos! Mentira! Isso é uma mentira! Não tem! Aqui na escola eu não conheço nenhuma classe que tenha 22 alunos, mesmo com a inclusão! Eu tenho uma inclusão e, no começo do ano, eu estava com 28, hoje eu estou com 27, então quer dizer, 27 alunos com inclusão! Não teria que tá um pouquinho mais reduzido? Mesmo porque, não é só inclusão cognitiva, né? É cadeira! Olha o espaço que a cadeira ocupa! Então, eu acho que isto deveria ser pensado melhor!*”. A professora C destaca um fato muito importante no processo de inclusão escolar que é o número de alunos na sala.

10.3) Despreparo da escola para o processo de inclusão. “*Eu acho que não! Assim, preparada, preparada, eu acho que nenhuma escola ainda está, da rede municipal, eu acho que a gente precisa ainda bem mais pra dizer que está preparada. Prá dizer preparado, no sentido geral da palavra, eu acho que a gente ainda não está não!*”. Percebe-se, por meio da fala da professora do ensino comum, que para ela a escola não está preparada para o processo de inclusão educacional.

10.4) Despreparo da escola para realizar o processo de inclusão de alunos cegos e surdos. “*Eu acho que aqui na escola não tem ninguém! Então, mas cegos eu acredito que não tem ninguém aqui capaz de trabalhar com cegos. Como se a gente não tem Braille? Como? Não tem como! Eu desconheço alguém aqui na escola que tenha feito esse curso! Ou*

que tenha alguma noção disso!”. Neste ponto da entrevista a professora reconheceu falhas que não são individuais, ou concentradas nela, mas sim na equipe de professores que está segundo ela “*despreparada*”. Este fator pode sugerir que enquanto a inclusão ou inserção escolar está focada na deficiência mental, as professoras se organizam melhor, mesmo que ainda não seja a contento. Mas quando a questão fica mais específica em deficiências como a auditiva e a visual, o temor aumenta, pois já se tornou possível perceber que estas deficiências implicam em barreiras comunicativas nas quais, sem recursos específicos, não há como estabelecer comunicação e, portanto, comprometer não somente o relacionamento professor aluno, mas também todo processo educacional destes alunos.

Com relação aos alunos surdos, a professora acha que “*Eu acho que também não tem! Tanto é que esse curso de inclusão que elas estavam fazendo dá alguma noção de libras, mas eu não sei se é aprofundado, porque eu não participei, né? Então eu não sei se está aprofundado, mas mesmo assim, eu acho que mesmo as que participaram desse curso eu acho que ainda não estão, não tem condições de receber uma criança cega, ou uma criança surda! Eu acredito que ainda não, precisaria né? Porque parece que não está longe da gente começar a receber essas crianças. E aí? Como a gente faz? No caso da deficiência mental, ainda tem a L que dá uma força, né?*” . A professora ressalta que a maioria dos professores da escola desconhece LIBRAS e BRAILLE, ferramentas essenciais para se trabalhar com alunos com deficiência auditiva ou visual.

10.5) Falta de funcionário para atender as necessidades das crianças com necessidades especiais

“*Só que a escola é o seguinte, a hora que a criança precisa ir ao banheiro, você tem que sair correndo atrás de alguém e, às vezes, a pessoa não está ali disponível no momento, está ocupada. Então a professora fazia o que? Corria! Porque se não ela fazia xixi na calça, essas coisas!*”. A professora identifica a necessidade de profissionais disponíveis para atender a necessidades cotidianas que podem ocorrer a qualquer momento na escola, como, por exemplo, a necessidade de conduzir uma criança cadeirante até o banheiro. Esta colocação da professora C revela lacunas na chamada educação inclusiva que precisam ser consideradas, revistas e solucionadas.

6.3 Observações da atuação do Serviço Itinerante.

6.3.1 Inserção da pesquisadora no universo escolar.

Os dados que aqui se apresentam foram fruto de um período de tempo que abrange os meses de maio a outubro de 2004. Neste período deu-se a convivência com a professora do ensino itinerante, compartilhando de forma intensa seu cotidiano. Para melhor organização dos dados coletados, foi utilizado um caderno de anotações denominado de “Diário de Campo” para registrar as observações.

Foi possível, embora de maneira menos central, estabelecer também um convívio com as professoras do ensino comum, cujas classes funcionavam na mesma escola em que as observações foram realizadas.

Com frequência semanal, passei a presenciar tudo que a professora itinerante realizava no seu dia-a-dia. Essa convivência ocorria desde o momento em que me encontrava com as professoras do ensino especial, à espera do transporte que as levavam até as escolas onde atendiam.

A professora L e eu, quando chegávamos à escola, nos despedíamos das demais professoras que ainda permaneciam na perua rumo aos seus respectivos destinos. Desta maneira, não acompanhávamos todo o trajeto do transporte, mas, ainda assim, quando estávamos à caminho das escolas, conversávamos sobre diversos assuntos, escolares ou não, e esses momentos me permitiram ampliar o contato com as professoras de modo que a estranheza inicial foi diluída, aos poucos, na medida em que trocávamos experiências sobre nossa prática, eu como professora da classe especial e elas como integrantes do corpo docente da educação especial, atuando no ensino itinerante. Desta forma, nossas conversas, apesar de informais, resultaram em um fator de integração que foi beneficiado pelo fato de que eu também, embora na condição de pesquisadora, era professora da educação especial.

Pude perceber que, pelo fato de eu ter lecionado em classe especial, possibilitava uma aproximação e não distanciamento, pois estávamos inseridas em uma realidade muito próxima, o que contribuiu para uma convivência “horizontal” e não “vertical”, abolindo qualquer tipo de sentimento de hierarquia. Segundo minha percepção, esse fator foi crucial, pois abriu caminhos e possibilitou uma maior interação entre nós.

Assim, é possível dizer que enquanto o relacionamento entre pesquisadora e professoras não se solidificou, não foram feitas as entrevistas, pois a barreira do relacionamento ainda não havia sido vencida. Por tal motivo, embora a coleta de dados tenha tido início em maio, as entrevistas com a professora itinerante, assim como com as do ensino

comum, só tiveram início em julho, exatamente uma semana antes das férias de fechamento do semestre. No dia trinta de junho de 2004, agendei as entrevistas com L e depois com as outras professoras do ensino comum. Deste modo, pode-se dizer que houve a espera do melhor momento para a realização das entrevistas com as professoras, com o intuito de deixá-las mais à vontade, tentando evitar a imposição da pesquisadora. Este posicionamento parece ter sido o mais acertado, pois o ambiente ficou descontraído e propício ao diálogo.

6.3.2 O início: conhecendo a organização da escola e do ensino itinerante nela existente.

6.3.2.1 Caracterização do espaço de atuação da professora do ensino itinerante.

Localizada próxima à sala dos professores, da coordenadora e da direção, a sala de atendimento da professora do ensino itinerante sofria todo tipo de interferência sonora advinda do corredor, visto que funcionários, professores, alunos e visitantes, com significativa frequência, para ali se dirigiam. A resolução de problemas e encaminhamentos de procedimentos administrativos que são constantes no dia-a-dia da escola, incessantemente ocorriam com proximidade suficiente da sala ocupada por ela, produzindo distração às crianças em atendimento, como se pode verificar na seqüência de fotos que ilustram o ambiente.



Figura 13 - Sala na qual ocorria o atendimento.



Figura 14 – Alunos recebendo atendimento do serviço de ensino itinerante na sala.

Com relação à organização do espaço físico da sala de atendimento, o aspecto geral era de uma sala de aula comum, com poucos enfeites, quase não havia cartazes de estímulo visual, apenas as vogais e o alfabeto. As paredes eram brancas, mas não estavam bem pintadas, o que resultava em um aspecto envelhecido do ambiente. Ao fundo uma estante com alguns livrinhos e um armário de ferro com muitos jogos, alguns ainda bem novos, guardados. Contudo, estava bem equipada com som, computador e televisão, porém, infelizmente, estes materiais eram para uso das crianças da sala especial e os alunos do ensino itinerante não tinham acesso aos mesmos.



Figura 15 – Aspecto geral da sala de atendimento.

Havia na parede lateral um armário, pintado de branco como a parede, cujas dimensões faziam-no tomar do chão ao teto, onde estavam guardados os materiais escolares da escola inteira, caracterizando-se como um depósito. Assim sendo, o espaço físico que se destinava ao ensino itinerante, no período matutino, era um almoxarifado da escola, com todas as conseqüências que isso representava, ou seja, a qualquer momento, quando alguém necessitasse de material de consumo, interrompia o trabalho pedagógico para suprir as

necessidades dos demais alunos. Pode-se perceber que o espaço físico da sala não se caracterizava como adequado à faixa etária infantil.



Figura 16 – Armário que funcionava como almoxarifado da escola.

É importante destacar que a sala de atendimento usada para esse fim no período matutino era utilizada também pela classe especial, período vespertino. Portanto, o espaço cedido para a professora do ensino itinerante tinha como prioridade os alunos da classe especial e, ao ensino itinerante cabia apenas o uso do espaço físico e mobiliário. Por esta razão, a sala ficava fechada, a professora itinerante a abria todos os dias antes de iniciar os atendimentos. Desafortunadamente, na maioria das vezes, costumava ainda não estar em condições de ser utilizada, pois comumente a faxineira chegava depois que L já havia iniciado seu trabalho e começava a limpeza com os alunos, comigo e com a professora ali dentro, parecendo não demonstrar nenhum constrangimento, dado que o seu serviço prosseguia independentemente das atividades de ensino em curso, com as cadeiras e carteiras sendo arrastadas para que o chão fosse varrido.

Mediante a frequência deste fato, certa ocasião, a professora disse-me: “*Qualquer ano, eu não pego mais aula aqui, fico só lá na outra escola! Isso já é falta de respeito!*”. Apesar

de notificar desagrado com a interferência, nas inúmeras oportunidades em que havia recorrência do problema, a professora itinerante mantinha-se impassível, sem se expressar com clareza perante a inconveniência do ocorrido.

Exemplos deste tipo, infelizmente, eram freqüentes na escola e revelavam a falta de comunicação entre os funcionários da escola e a equipe administrativa, pois tais ocorrências indicam que a professora itinerante, muitas vezes, parecia não fazer parte do corpo docente da escola. Por meio destes relatos pode-se sugerir que o ensino itinerante ainda não estava estruturado no espaço da escola.

Assim, foi possível perceber algumas conseqüências desta relação entre o ensino itinerante e a escola. Uma delas caracterizou-se pelo aumento da dispersão entre os alunos, que se distraíam facilmente, tanto com a presença física de pessoas estranhas na sala de atendimento, como pelo excesso de ruídos resultantes de um ambiente movimentado. Esses fatores resultavam no desconforto experienciado pela professora do ensino itinerante e, conseqüentemente, pela falta de identidade com o espaço físico da escola.

Somando-se a esses problemas, pude constatar ainda que a sala de atendimento podia transformar-se em sala de punição para os alunos que não se comportavam bem na aula até a hora do recreio. Essa prática era exercida pelas professoras do ensino comum, que utilizavam esse espaço durante a hora do recreio para que as atividades não realizadas em sala de aula durante o período regular fossem concluídas pelas crianças.

Assim sendo, pelo conjunto do que foi exposto, pode-se dizer que há um espaço destinado ao ensino itinerante, mas que é ainda pouco delimitado quanto a sua especificidade, tornando-se periférico. A maneira com que o espaço físico é utilizado sinaliza que o ensino itinerante ainda não foi absorvido pela cultura escolar, que o coloca como um elemento à parte da unidade, que não integra a escola como um todo.

6.3.2.2 Caracterização dos aspectos gerais que influenciavam a atuação da professora do ensino itinerante.

Interferências externas ao trabalho da professora itinerante.

a) Transporte.

Participar do cotidiano da escola para obter informações relativas à pesquisa que aqui se apresenta propiciou também condições suficientes para avaliar a importância dos fatores externos à sala de aula, que têm influência direta sobre o fazer pedagógico. O primeiro em

destaque diz respeito ao sistema de transporte, que para o ensino itinerante é de grande importância. Sem ele bem estruturado, todas as atividades que caracterizam essa modalidade de atendimento ficam prejudicadas, pois a chegada dos professores incumbidos de desenvolver suas atividades em diferentes escolas, com diferentes alunos e professores, pode não ocorrer em virtude de atrasos até mesmo de cancelamento da agenda das professoras, caso o veículo destinado ao transporte não esteja disponível.

Apesar de ser um serviço extra-escolar, o transporte interfere diretamente nos atendimentos ofertados pelas professoras itinerantes e, conseqüentemente, na vida escolar dos alunos atendidos, posto que, qualquer atraso implica na desordem da programação agendada para o dia de trabalho. Assim, pode-se depreender que o trabalho da professora itinerante está sujeito a muitas intercorrências externas, que interferem diretamente no seu trabalho. Dessa forma, instituir o ensino itinerante como modalidade de atendimento em educação especial parece implicar, necessariamente, num sistema eficiente que garanta o deslocamento das professoras no trajeto até as escolas onde há este serviço.

A permanência no estabelecimento de ensino acompanhando a professora itinerante permitiu desvendar “ângulos”, detalhes e aspectos estreitamente imbricados com o trabalho da professora. Não de natureza pedagógica, mas intimamente a eles vinculados, os dados obtidos focam elementos que permitiram delinear o contexto no qual o ensino itinerante, na escola estudada, se apresentava.

b) Interferências na sala de atendimento.

Freqüentemente havia conversa alta no corredor próximo à sala de atendimento. Em certa ocasião a professora L indicou pelo seu olhar que a conversa no corredor estava atrapalhando seu trabalho, parou de atender a criança e fechou a porta. Depois disso, as monitoras entravam na sala de atendimento para pegar papéis no armário onde estão guardados os materiais de toda a escola. A monitora percebendo o inconveniente, tentou justificar-se pedindo desculpas para L.

Situações como esta incomodavam a professora itinerante, pois interferiam em seu trabalho, já que os alunos interrompiam o que estavam fazendo para acompanhar a movimentação que se desenrolava no interior da sala. Do ponto de vista da professora itinerante, tais acontecimentos ganhavam conotação de falta de respeito ao seu trabalho, e pelo fato de ela já ter desempenhado a função de agente escolar, função essa considerada “inferior” à de professora.

As interferências não se restringem ao barulho vindo do movimento do corredor nem às interrupções e conversas na sala de atendimento feitas pelas agentes escolares e pelos funcionários responsáveis pela limpeza. A professora itinerante estava na sala de atendimento, quando, de repente, chegou a servente, abriu a porta e disse: *Oi L! Não fique brava comigo!* Dirigiu-se para o fundo da classe e então disse: *Ai! Eu não tô acreditando que você ainda não abriu aqui!*, referindo-se a porta no fundo da classe que tem ligação com o pátio. Nesse momento L respondeu: *Ái! Desculpa! Eu abri as janelas!* A servente saiu para pegar a chave da porta do fundo. Apenas com um olhar, sem interromper o atendimento, a professora itinerante sintetizou toda a sua insatisfação com o acontecido. Inacreditavelmente, a servente voltou mais uma vez, dizendo que a chave não estava no lugar certo. L lembrou-se de que a chave estava em cima de sua mesa e desculpou-se novamente. Ao sair, a servente ainda disse: *“Ó L agora eu entro por lá viu!”*, e saiu.

Numa outra ocasião a faxineira entrou na sala para fazer a limpeza, pois, a classe estava realmente suja. L disse: *“Eu fico tão triste com a sala suja! Porque eu também sou professora, e eu quero a classe limpa igual às outras!”*. Depois disso, elas conversaram, a faxineira disse que a sala de atendimento fazia parte do serviço do outro faxineiro e que, alertado sobre isso, teve uma reação intempestiva.

A professora itinerante, apesar de todas estas interrupções, mantinha uma postura passiva, procurava fixar-se em seu trabalho, na tentativa de manter a atenção dos alunos que estavam sendo atendidos. Este fato evidencia uma notória insatisfação de L frente às interrupções, mas, em contrapartida, assinala a ausência de uma postura mais rígida.

Certa vez a professora teceu o seguinte comentário com relação a esse entra e sai na sala, dizendo: *“eu não falo nada porque acho, eles vão pensar... agora que ela virou professora, ficou metida!* A professora também faz menção a sua formação que ainda é recente: *“Deve ser também porque eu sou nova, até parece que elas nunca começaram um dia!”*. Também se referiu à quantidade de crianças atendidas: *“Além disso, eu fico só com poucas crianças, parece que não é um trabalho sério”*. Estes argumentos revelam a inexistência de diálogo entre a equipe, de modo que as percepções tornam-se sensações “reais”. O que poderia ser resolvido torna-se algo pendente, com aspecto insolúvel, dificultando a melhoria da qualidade da relação entre todos os componentes da escola.

A professora ainda demonstra a seguinte percepção, dizendo que *“não a respeitam como professora”*. Este fato parece incomodá-la, pois acredita que os componentes da escola não a valorizam, faltando com o devido respeito. Na verdade, dois fatores são mais marcantes com relação a sua percepção. Em primeiro lugar o fato de ser uma professora jovem, com

pouca experiência e, depois, por já ter trabalhado na escola desempenhando uma função menos remunerada, como já mencionado anteriormente.

6.3.2.3 Rotinas e organizações.

O transporte do ensino itinerante ocorria da seguinte forma: as professoras reuniam-se na sede da secretaria de educação municipal, todos os dias no período da manhã, por volta das 6:45. Encontravam-se com o motorista que as levava até as escolas onde atendiam as crianças. Como já destacado anteriormente, o transporte é algo extremamente importante para o trabalho das professoras itinerantes, mesmo sendo um fator externo, pois interfere diretamente no andamento desse trabalho. Por esta razão, qualquer problema, desde a quebra da perua até o atraso do motorista, significava alteração na agenda de trabalho.

Na chegada à escola, a professora itinerante desenvolvia sua rotina de trabalho, preparava os materiais que seriam utilizados durante o dia, abria o seu armário de ferro cinza que ficava no fundo da sala, retirava as pastas, olhava na agenda do dia e organizava as pastas conforme os agendamentos. É importante destacar que cada pasta tinha um nome, e nela estavam contidas as atividades que seriam desenvolvidas com cada criança, por isso estas pastas eram individuais, pois o atendimento era personalizado.

Feita esta organização inicial, a professora itinerante colocava todas as pastas em cima de sua mesa e começava a chamar as crianças em suas salas, seguindo o agendamento. A agenda era organizada por horário, de modo que cada criança permanecia em atendimento por cerca de 50 minutos. A própria professora ia até a sala de aula comum para chamar a criança, conversava cordialmente com a professora e acompanhava o aluno até a sala de atendimento. Dependendo da agenda do dia organizava o atendimento individualmente, em duplas, ou trios. Alterava a organização previamente estabelecida em função de eventuais faltas dos alunos. Esta postura é um indicativo de organização e disciplina no serviço de atendimento ao aluno. Outro fator interessante que deve ser pontuado é que este tipo de procedimento evitava a prática não planejada de atendimentos.

Em sua tarefa pedagógica com as crianças, a professora retirava da pasta de cada um as atividades que havia selecionado previamente para desenvolver especificamente com aquela criança, as atividades eram coladas em um caderno modelo brochura, que também ficava guardado na pasta. Em cada dia de atendimento a professora anotava a data em que havia trabalhado com determinada atividade. Deste modo, avaliava a criança praticamente

todos os dias, pois fazia algumas anotações no caderno como, por exemplo, com ajuda ou com alguma mensagem positiva quando a criança realizava a atividade com mais autonomia. Assim, ao analisar o caderno dos alunos, pode-se perceber a evolução acadêmica de cada um.

Ao retornar a criança para sala de aula o contato era novamente cordial, não havendo intercâmbio de informações entre as professoras do ensino comum e a professora itinerante, de modo que a articulação pedagógica entre ambas ficava prejudicada. Essa dinâmica ressalta ainda mais o aspecto já percebido anteriormente, de que as atividades realizadas pela professora itinerante nos atendimentos eram de fato desarticuladas das atividades realizadas pelas professoras do ensino comum. Embora ambas trabalhassem com o mesmo aluno, os contatos ficavam restritos às reuniões, que nem sempre ocorriam.

6.3.2.4 Critérios para encaminhamento e admissões.

Para que uma criança recebesse atendimento itinerante, primeiramente a professora de classe comum devia conversar com a assistente educacional pedagógica para solicitar o encaminhamento da criança para a Secretaria Municipal de Educação, aos cuidados da Equipe Técnica da Educação Especial, que fazia a triagem das crianças. Esta equipe contava com três profissionais que trabalhavam conjuntamente, sendo constituída por uma psicóloga, uma fonoaudióloga e uma pedagoga. Cada caso era analisado de acordo com as observações existentes no relatório encaminhado pela escola, mas poderia haver, no encaminhamento, uma ou mais queixas, por isso essas diferentes áreas trabalhavam interligadas.

A equipe técnica fazia anamnese com os pais e avaliações com as crianças, fossem elas de natureza pedagógica, psicológica ou fonoaudiológica. Após passarem por este processo de triagem, eram encaminhadas para terapia, para tratamento fonoaudiológico, ou para o ensino itinerante quando necessário. A equipe técnica encaminhava uma devolução das avaliações, contendo os respectivos encaminhamentos, à escola que solicitou a triagem.

Segundo a professora itinerante, os alunos encaminhados para o apoio pedagógico especializado do tipo itinerante eram aqueles que tinham um desenvolvimento acadêmico debilitado, devido à dificuldade significativa de aprendizagem ou pela deficiência comprovada por diagnóstico médico. Nestes casos, a equipe não se manifestava.

Normalmente, no caso do ensino itinerante, a criança só era encaminhada se realmente fosse constatado algum tipo de atraso no desenvolvimento, ou diagnosticada alguma deficiência, ou ainda algum problema mais grave com relação à aprendizagem. Costumeiramente, crianças de primeira série não eram facilmente encaminhadas para o ensino

itinerante, pois suas dificuldades acadêmicas poderiam ser superadas no decorrer do ano, com oportunidades que pudessem promover o seu desenvolvimento.

Quando a criança não era encaminhada para o ensino itinerante, a escola recebia orientações didáticas e pedagógicas e as repassava ao professor, na tentativa de colaborar com a melhoria do desenvolvimento da criança e com a qualidade da educação oferecida. As crianças que não eram encaminhadas para o ensino itinerante podiam ser indicadas para outro tipo de atendimento, por exemplo, o reforço, que acontecia na própria unidade escolar.

A professora do ensino itinerante poderia conversar informalmente com a professora da classe comum para auxiliá-la com relação ao desenvolvimento acadêmico da criança que seria encaminhada, mas ela não participava deste processo. É importante ressaltar que a professora itinerante não participava do processo de triagem, ou seja, esta avaliação independia da mesma, pois ocorria por meio de outros profissionais que avaliavam a necessidade da criança ser contemplada ou não pelo serviço do ensino itinerante.

A professora L disse ter como procedimento aplicar, no início do ano, uma prova que pode ser caracterizada como sendo um teste, com o objetivo de averiguar as necessidades de cada criança. Depois de analisá-las, ela montava as “duplas”, tentando aproximar as necessidades por níveis de cada criança. Este teste também servia para verificar o desenvolvimento do aluno. Desta maneira, quando chegava a hora da criança deixar o serviço itinerante, ela reapplicava o teste com o objetivo de averiguar o progresso do aluno. Assim, o teste pode ser considerado como um recurso de avaliação tanto para nortear a entrada quanto para a saída do aluno do serviço itinerante.

Revela que na hora de montar o horário final de atendimento, a professora do ensino itinerante procurava viabilizar os horários em que a criança ficaria com ela nos horários da sala de aula comum, pois seu objetivo era não atrapalhar as aulas, inclusive as de artes e educação física. Feita essa adequação inicial quanto à disponibilidade dos horários referentes às atividades do ensino comum, ela organizava o seu horário de atendimento montando o que denominou de agendamento, que poderia ser individual, em duplas de acordo com as necessidades dos alunos ou, ainda, em trios “*quando as crianças já lêem e escrevem, ou seja, quando já estão quase alfabetizadas*”.

6.4 Procedimentos metodológicos: conhecendo a organização das ações da professora itinerante em relação aos:

6.4.1 Professoras do ensino comum.

a) Percepções da professora itinerante sobre a postura das professoras do ensino comum, frente aos horários de atendimento.

Conversando com a professora do ensino itinerante sobre a tabela onde estavam organizados os atendimentos dos professores, obtive uma informação muito importante. Segundo ela, as professoras não a procuravam. Ao contrário, era ela quem tinha que ficar *“correndo atrás para perguntar se está tudo bem”*. Deste modo, foi possível perceber que a professora itinerante, muitas vezes, precisava ficar contatando as professoras para os agendamentos, mas sabe-se que o ideal seria que o interesse em agendar reuniões com a professora itinerante partisse também das professoras do ensino comum. A professora itinerante revela ainda que não gostava de conversar sobre a criança na porta da sala de aula mas, sim, de forma individual, acrescentando que procurava não incentivar este tipo de postura informal, preferindo valorizar as reuniões destinadas para este fim.

Numa ocasião fomos até a sala dos professores para lanche, L aproveitou a situação para confirmar as datas das orientações com as professoras do ensino comum. Houve a confirmação de três professoras, A, S, e D, para o dia seguinte. Depois do recreio, ao nos entrarmos na sala, ocorreu o seguinte comentário: *“As professoras estão empenhadas, eu já passei o material da apostila para elas fazerem na classe, só que eu passei um pouco de atividade se não elas fazem tudo de uma vez”* Só que elas têm dificuldade para fazer mais materiais eu dou alguns de modelo, elas dão tudo e depois ficam sem para se basearem”. Essa colocação da professora itinerante revela que ela tem uma avaliação negativa com relação ao uso de materiais oferecidos às professoras do ensino comum. Destaca ainda que começou a preparar e separar alguns materiais para entregar para as professoras do ensino comum, mas enfatizou que algumas delas não utilizavam o material nem quando ela entrega o material pronto e ainda comentou: *“se fosse eu ficaria feliz, porque eu estou dando o material pronto para elas, e algumas nem se lembram de usá-lo ou não quer usar mesmo”*.

Ao chegarmos à escola no dia seguinte, a professora itinerante atendeu os alunos I e V. Depois do atendimento, disse que estava no horário de orientação reservado a professora S, mas ela estava atrasada, então a L me disse: *“Vamos subir, que ela deve ter se esquecido”*. Quando estávamos subindo ela comentou que *“é assim mesmo, eu preciso ficar atrás das professoras, porque elas marcam orientação e depois se esquecem”!!!!*. Os alunos estavam na Educação Física e a professora estava em aula “vaga”. Chegando à sala da professora S ela disse: *Ai L! Já tinha esquecido, desculpa! É que eu comecei a corrigir umas atividades e me distraí*. Pediu desculpas e teceu um comentário sobre o seu horário de trabalho, pois trabalha os três períodos, e disse que anda com a cabeça cheia, parecendo ter ficado envergonhada. L disse: *não tem problema!* Esse acontecimento evidencia a ocorrência de um procedimento não institucionalizado, com os horários de orientação que deveriam ser cumpridos de forma mais rigorosa, principalmente quando há a confirmação, no dia anterior sobre o horário de atendimento. Além disso, o atendimento às professoras está previsto para ser realizado mensalmente, no mínimo, ou sempre que surgirem dificuldades.

Além do esquecimento, outro problema que ocorria com frequência era a falta de agendamento. Certa vez a professora L reclamou que reservou o dia para orientação aos professores e me mostrou a folha de agendamento vazia dizendo: *Ninguém marcou!* Disse ainda que já havia falado com a coordenadora e que não adiantou. Complementou revelando que *“esse problema tem relação com a equipe técnico-pedagógica da escola, porque na outra escola a coordenadora marca tudo. Eu estou cansada, vou levar ao conhecimento da Coordenadora Técnica da Educação Especial, na reunião de sexta-feira”*.

Em virtude destas atitudes das professoras do ensino regular, a professora L resolveu mudar sua maneira de lidar com a questão. Foi até a sala dos professores na hora do recreio e escreveu um recado às professoras na lousa com giz colorido, chamando a atenção para a importância da reunião mensal. A professora itinerante demonstrava ficar muito chateada e preocupada com a ausência de interesse das professoras do ensino comum e revelou ainda que a professora que mais se interessava era a professora N.

Essas atitudes de esquecimento, ou falta de agendamento, eram comuns no cotidiano da professora itinerante. Quando ocorria de L reservar atendimento às professoras e ficar sem atender, justamente por estes motivos descritos anteriormente, ela preenchia o horário que havia ficado vago, com atendimento aos alunos. Atitudes como estas por parte das professoras do ensino comum geravam interferências negativas ao trabalho da professora itinerante e dificultavam a interação entre ambas, além de prejudicar o andamento do serviço itinerante.

Com relação à avaliação do serviço itinerante, L disse que este faz mais do que precisava, já que segundo ela “*o certo seria orientação para a professora*”. Neste ponto de sua fala pode-se perceber que a professora itinerante revela que, na sua concepção, o papel do ensino itinerante seria o de oferecer orientações aos professores do ensino comum. Destacou que o serviço itinerante fazia além do seu papel de orientação, quando ofertava paralelamente, atendimento aos alunos “*a gente dá atendimento e ainda oferece atividade e ainda parece que faz pouco*”. Nota-se na fala da professora itinerante um certo descontentamento com relação ao modo como o serviço de apoio pedagógico especializado é utilizado, enfatizando que poderia ser melhor aproveitado pelas professoras do ensino comum.

b) Orientações da professora do ensino itinerante às professoras do ensino comum. Metodologia do atendimento.

É importante desatacar que quando a professora do ensino comum não ia até a reunião, a professora do ensino itinerante ia até ela. Além disso, é importante enfatizar que a professora itinerante procurava atender as professoras de forma individual, o que personalizava o atendimento e o deixava mais específico, pois atuava essencialmente nos pontos mais relevantes.

Observa-se que, apesar dos dados de campo ficarem restritos aos participantes selecionados para a pesquisa, é importante salientar que mesmo não constando em forma de dados, devido à necessidade do recorte mencionado anteriormente, a professora itinerante também atendia outras professoras e outros alunos do ensino comum. Porém, o que se evidenciou foi que esta professora realizava todos os atendimentos com as mesmas características, mantendo assim a mesma sistemática de trabalho.

Atendimento à professora S.

Em reunião de atendimento à professora S a professora itinerante orientou que ela trabalhasse com a apostila, seguindo a seqüência ali prevista. Pediu também que reforçasse as atividades de consciência fonológica e discriminação visual, porque a pesar do IAR demonstrar que G tinha prontidão para a alfabetização, ela ainda estava em um nível bastante primitivo de alfabetização. A professora, muito atenciosa, ouviu as explicações e disse que faria isto então, e que até achava que G estava melhorando, mas acrescentou: *Só que é*

devagar! A L procurou tranquilizá-la dizendo que é assim mesmo, para ela não ficar preocupada, que é o ritmo da G.

Pude constatar que a professora demonstrou muita boa vontade e pareceu estar aberta para as sugestões dadas pela professora L.

Atendimento à professora N.

Como estava marcada orientação com a professora N do ensino comum, subimos até a sua sala, uma vez que as crianças estavam na educação física e ela tinha uma aula vaga. Ao chegarmos, vimos que ela estava conversando com o policial do projeto de combate às drogas PROERD¹⁵. Ela fez sinal para deixar para depois, justificando que, além de estar ocupada, havia se esquecido da reunião. Interrompeu a conversa e pediu para L deixar para depois do recreio, pois ela iria pedir para a agente educacional ficar com sua sala. Como ela era a única professora que havia marcado, L não viu problema e acertou um novo horário, que seria depois do recreio. Recorrências deste mesmo problema, apesar de momentaneamente solucionado, são a expressão de uma postura pouco comprometida das professoras do ensino comum, como quando se esquecem da reunião. Além de ser mensal, L sempre que pode confirma a reunião no dia anterior.

Depois de reorganizar o horário para a professora N, foi possível realizar a reunião. Nessa ocasião a professora questionou a quantidade de crianças na sala e pediu para a L levar esta queixa para a Secretaria Municipal de Educação, em razão da justificativa de que na classe há três inclusões, apesar do elevado número de alunos, e aproveitou a oportunidade para descrever algumas características da sua classe. Reclamou do aluno W que não apresentava um bom rendimento, porque não fazia as atividades propostas, demorava o dia todo para fazer uma atividade simples e, quando fazia, deixava pela metade. A professora itinerante ouviu atentamente suas reivindicações e tentou tranquilizá-la, porque ela estava desanimada, pensando que não estava conseguindo trabalhar corretamente com ele. L disse que, nos atendimentos, ele também era disperso, demorava e não se concentrava.

Tal colocação fez-se necessária pelo fato de L julgar que as manifestações das professoras de classe comum precisavam ter um espaço no qual pudessem ocorrer. Contudo, ao procederem desta forma por fragilidade na formação, os temas deixavam de ser analisados em profundidade. E lamentou dizendo: *é uma pena!*

¹⁵ Programa Educacional de combate às drogas oferecido pela Polícia Militar do Estado de São Paulo.

6.4.2 Alunos atendidos pelo ensino itinerante.

a) Estratégias utilizadas no atendimento aos alunos.

A professora L costumava atender, na maioria das vezes, em duplas. Portanto, pode-se afirmar este tipo de atendimentos eram os mais freqüentes. Atendimentos individuais eram realizados apenas quando o nível de exigência era elevado. Havia ainda uma outra organização, em trios, quando os alunos possuíam maior autonomia para executar as atividades e equiparavam-se em termos de natureza das mesmas. Raramente, quatro crianças eram chamadas simultaneamente para atendimento, mas quando isso acontecia, o quarteto era subdividido em duplas aproveitando a similaridade do nível acadêmico e das lições que eram propostas.

6.4.3 Aos pais e responsáveis.

a) Estratégias utilizadas no atendimento aos pais.

Assim como o trabalho com as professoras e os alunos, a atuação da professora do ensino itinerante era também voltada aos pais, dado que a compreensão era de que esse é um aspecto importante para o processo educacional dos alunos.

Vencer o que a professora identificava como sendo resistência das famílias em aceitar as condições que estavam dificultando o progresso escolar dos participantes e atuar de maneira cooperativa constituíram-se em ponto central desta atuação.

Assim, por considerar que a situação precisava ser enfrentada, com o objetivo de otimizar o atendimento, a professora do ensino itinerante investia tempo e dedicação a esses encontros com os pais e responsáveis para orientação. Sua estratégia de atuação consistia em evidenciar o desenvolvimento escolar dos alunos, na tentativa de sensibilizar os pais para que, diante de evidências, passassem a acreditar nos filhos. A professora do ensino itinerante procurava também esclarecer o porquê das dificuldades ocorridas na escola, empenhando-se em apresentar razões pelas quais tais dificuldades não resultavam de má vontade, falta de esforço do aprendiz.

6.5 Programas de ensino: planejamento das atividades desenvolvidas pela professora do ensino itinerante.

6.5.1 Estratégias de ensino utilizadas com G.

Sempre iniciando o atendimento com a revisão do conteúdo trabalhado no dia anterior a professora itinerante mostrava um pleno domínio daquilo que G já havia conseguido realizar e, assim, no planejamento dos novos objetivos, a seqüência era respeitada, com base no material empregado como referência para a alfabetização (Capovilla e Capovilla, 2002). Pautando-se no Método Fônico, as atividades propostas pela professora do ensino itinerante eram utilizadas em pequenos grupos, como mencionado anteriormente, em que G e os demais alunos, embora em nível similar de aprendizagem, desenvolviam atividades diferenciadas, especialmente compatíveis com o desempenho atual, sem comparação, sem expectativas médias.

Consciente de que o atendimento do ensino itinerante precisava do apoio da professora da classe comum, as mesmas atividades ali realizadas eram também indicadas para serem repetidas e novamente trabalhadas em sala de aula. Exemplificando, no momento em que os dados foram coletados, L solicitava que a construção da consciência fonológica fosse enfatizada no decorrer da semana. A professora comum era instruída sobre como proceder, não somente em relação ao Método Fônico, mas também em relação à matemática e as atividades previstas no Módulo IV, como já descrita anteriormente, de forma que contemplasse o trabalho realizado nos atendimentos. Além desses objetivos, a professora itinerante conduzia os atendimentos oferecendo oportunidades quantas fossem necessárias, fornecendo apoios, dicas, orientações verbais e por meio de módulos, de modo que, além da aprendizagem, G foi ganhando auto-confiança e fortalecendo sua auto-estima, pois as tentativas seguidas de fracasso começavam a ser substituídas por tentativas seguidas de sucesso, avaliado como tal, pela presença de respostas corretas.

Cabe ressaltar finalmente, que as atividades realizadas pelo ensino itinerante eram compatíveis com as atividades desenvolvidas em sala de aula.

No anexo 5 estão contemplados, de maneira sucinta, exemplos dessas atividades propostas pela professora do apoio pedagógico especializado à aluna G.

6.5.2 Estratégias de ensino utilizadas com M.

Tal como descrito anteriormente, nas estratégias utilizadas com a aluna G, a professora itinerante também empregava o método fônico com o aluno M, de modo que eram desenvolvidas de acordo com a sua necessidade, respeitando seu nível acadêmico e o seu rendimento escolar. Pode-se dizer ainda que a professora itinerante programava as atividades incentivando as generalizações. A professora via os erros cometidos como sendo uma etapa a ser vencida no processo de aprendizagem e não como um fracasso ou insucesso do aluno. Trabalhava a atenção, concentração, discriminação e memória. Uma característica marcante de L, que deve ser destacada, era a sua sensibilidade frente à dificuldade do aluno atendido. Por isso, ela ficava sempre atenta ao seu rendimento. Com relação às atividades trabalhadas, ela só mudava de lição quando percebia que o aluno realmente tinha aprendido o conteúdo; quando ele realizava as atividades propostas sem errar e com autonomia.

Por força das dificuldades por ele apresentadas, no entanto, na grande maioria das vezes o atendimento recebido era individual, ou seja, M apresentava um perfil escolar muito particular, de maneira que a professora itinerante não visualizava, para ele, um arranjo coletivo, nem em duplas, trios ou quartetos. Quando a situação de exclusividade professor-aluno não se fazia presente, M também não manifestava iniciativa. Passivamente ele esperava pela ajuda da professora. Mesmo quando a professora permanecia ocupada por um período mais longo, chegando ao ponto de, inclusive, nem realizar o que havia sido proposto. Além disso, em termos de tipos de atividades, também em matemática M estava seguindo o conteúdo para uma primeira série do ensino fundamental. No entanto, em razão de sua idade cronológica, ele estava matriculado em uma quarta-série, com todas as conseqüências advindas dessa situação. Enquanto seus colegas estudavam o período regencial, por exemplo, nas aulas de história, M ocupava-se em copiar textos sem perturbar a sala. Certamente, esse fato suscita reflexão e dúvidas quanto à adequação e eficiência resultante dessa decisão.

Em matemática M foi autorizado a usar calculadora, visto que estando em condições de realizar adições e subtrações, como por exemplo: $5+1$; $6-2$, o conjunto da classe realizava os conteúdos normalmente trabalhados em uma quarta série. Isto posto, muito pouco havia para ser feito em termos de ajustar o que M encontrava-se apto para fazer e o que seus colegas, embora coetâneos, conseguiam realizar. A solução encontrada foi possibilitar-lhe o uso de calculadora, para que M chegasse ao resultado correto mesmo sem compreender o mecanismo envolvido para efetuar as operações. Assim, mesmo sem encontrar uma alternativa viável, notava-se que a professora itinerante ficava muito preocupada com a

utilização da calculadora em sala de aula. Este fato chama a atenção para um problema que ocorreu com o aluno M, que cronologicamente tem idade para estar numa quarta série.

Intrigada com a dificuldade do aluno e a falta de utilização de um recurso concreto, a pesquisadora sugeriu a utilização de um ábaco, já que M contava nos dedos. Ela disse: “*eu vou pegar um, no armário tem, vamos ver se melhor*”. Essa iniciativa facilitou, pois o uso desse recurso possibilitou que M fosse ensinado a montar a continha igual estava escrito no caderno. M melhorou na execução de suas atividades, necessitando de algumas pequenas intervenções, mas demonstrando estar entendendo melhor com o auxílio das cores ele compreendia o que era pedido na continha.

A professora itinerante também trabalhava muito com quantidade. Pediu para M desenhar 04 triângulos e 04 estrelas. O interessante foi que M leu corretamente o enunciado, o que demonstra que a sua dificuldade em Língua Portuguesa não era tão acentuada quanto em matemática. M acertou o exercício.

O aluno também realizava com frequência exercícios de ligar do tipo: ligue cada passarinho ao seu ninho, contendo dois círculos, sendo que em um havia pássaros e em outros ninhos. Depois de ligar, deveria completar a quantidade de pássaros e a quantidade de ninhos. Neste atendimento, L ofereceu outra atividade do mesmo feitio pedindo para ligar as baquetas aos tambores. Ele também fez com facilidade, depois deveria marcar a quantidade de baquetas e de tambores.

É importante destacar uma sistemática interessante e positiva da professora itinerante_ a tentativa de integração de conteúdos escolares, principalmente entre matemática e língua portuguesa. Por isso, após realizar algumas atividades de matemática, interligava com língua portuguesa, como demonstra o exemplo a seguir: depois de realizar as atividades de matemática apresentadas anteriormente, trabalhou uma atividade de leitura e escrita, pedindo para que o aluno escrevesse nomes de pássaros e de aves. Ele escreveu e leu todos os nomes de pássaros e aves: passarinho, tucano, pomba, pássaro australiano, neste último ele escreveu oitraliano. A professora itinerante L o ajudou na correção das palavras galinha, codorna, pato, pica-pau, codorninha, pardal.

Depois da correção, solicitou que ele copiasse novamente pássaro australiano de forma correta em seu caderno. A professora explicou, oralmente, a diferença entre pássaro e ave. Posteriormente, realizou outra atividade similar a essa, com nomes de instrumentos musicais. Ele escreveu: bateria, violão, piano, viola, entre outras palavras. Apesar do aluno estar alfabetizado, a professora ainda trabalhava a escrita de algumas palavras, principalmente com silabação composta, para reforçar sua leitura e sua escrita.

Este tipo de junção entre as atividades de língua portuguesa e matemática era uma prática freqüente de trabalho da professora itinerante com o aluno M. O que se pode perceber desta tentativa de aproximação dos conteúdos é que as atividades pareciam ganhar uma seqüência que favorecia a compreensão, pois havia uma conexão entre elas, que mesmo sendo simples, pareciam despertar o interesse do aluno, facilitando a realização das mesmas.

Por meio destas atividades ilustrativas percebe-se melhor o nível acadêmico de M, e verifica-se que o seu conteúdo em matemática é de um aluno de primeira série ou ainda de pré-escola, sendo, portanto, infinitamente inferior aos conteúdos indicados para uma quarta série. Com relação aos conteúdos de língua portuguesa, a evolução de M é superior, mas ainda não condiz com os conteúdos trabalhados na quarta série e apesar desta diferença o seu rendimento em língua portuguesa era mais elevado. Pode-se dizer que M estava próximo de conteúdos trabalhados em uma segunda série do ensino comum.

Mais especificamente com relação ao conteúdo de língua portuguesa, observou-se que M lia palavras simples com mais facilidade que as compostas, mas ainda tinha dificuldade em produzir pequenos textos, por isso a professora L procurava desenvolver com o aluno M este tipo de conteúdo. O exemplo que vem a seguir retrata a realização deste tipo de atividade: a professora pediu para que M lesse o enunciado e escrevesse uma história sobre a cena, ele leu com facilidade. Na cena havia duas crianças numa praia brincando de pegar conchinhas na areia. L conversou com ele perguntando se ele sabia onde era aquele lugar e ele disse que sim. Ela perguntou se ele já havia ido à praia e ele disse que sim, mas que era pequenininho. Ela perguntou se ele achava o mar bonito, ele respondeu que sim. Então, a professora L disse para ele pintar a cena bem bonita enquanto ela ajudava seu amigo V no atendimento, pois este atendimento estava sendo em dupla e tinha que ajudar V, M continuou pintando, quando terminou de pintar M ficou parado esperando o auxílio da professora e então L tomou os seguintes procedimentos:

1) Conversou com o aluno M e pediu que ele organizasse uma historinha oral sobre o que ele observava na gravura.

2) Solicitou que fizesse um texto sobre a gravura no caderno; perguntou quantas conchinhas tinha o menino e quantas a menina tinha. M respondeu corretamente depois de contar.

3) Orientou que ele poderia dar nomes para o menino e para a menina, perguntou se ele achava que eles eram irmãos, amigos... Ele disse que eles eram irmãos. Então, a L disse: *“mas cadê a mãe deles. Ta vendo M”*, continuou ela, *“quanta coisa você pode escrever sobre este texto”*. O aluno começou a escrever a sua historinha. Enquanto isso, L ajudava o

amiguinho. Quando ela olhou para a atividade de M observou que havia algumas coisas erradas, ele não colocou parágrafo, e então ela passou a orientá-lo na composição da história.

Pude verificar que apesar do aluno ter dificuldade para escrever gramaticalmente correto, tinha bom vocabulário, e com esforço conseguia escrever palavras da silabação composta que costumava ser mais difícil para ele. Outro aspecto relevante a ser considerado está relacionado aos procedimentos utilizados pela professora do ensino itinerante que orientava o aluno passo a passo na execução das atividades.

Na tentativa de oferecer atividades diferenciadas para o aluno, L desenvolveu a seguinte atividade: entregou a ele um questionário para ler e responder: 1) Qual é a sua idade? 2) Em que dia você nasceu? 3) Quem são seus pais? Você tem irmãos? Quem são? 4) Onde você mora? Cidade, Estado, País. Ele não lembrava o nome completo, então a L deu a lista de alunos para ele procurar o nome dele; demorou um certo tempo e ele não conseguiu achar, só achou depois que a professora o ajudou. Ele levou o tempo todo do atendimento para responder este questionário com a ajuda da L, que deu uma aula de geografia para diferenciar cidade, estado e país.

Com o intuito de integrar os conteúdos, L também trabalhou formação de palavras, pediu para ele escrever a palavra MAPA, depois para ler e explicar para ela em voz alta o que foi que ele havia lido. Ele conseguiu fazer a leitura, mas não conseguiu explicar o que era. Então L disse a ele que a professora N da classe comum já tinha trabalhado este conceito com ele. Mesmo assim ela desenhou o mapa na lousa; ele olhou, pensou e disse: *“AH! É pra ver o lugar onde a gente está, ou o país!”*. Então a professora desenhou o mapa do Brasil, o mapa do Estado de São Paulo, e então disse que Araraquara estava dentro do Estado de São Paulo.

Pode-se perceber que havia em L uma forte preocupação em integrar os conteúdos nos atendimentos com o aluno M, talvez devido à percepção desta necessidade, já que M estava na quarta série e precisava melhorar seu conteúdo acadêmico. Esta atitude reforça a idéia de que o objetivo do ensino itinerante é, realmente, trabalhar os conteúdos de forma individual na tentativa de personalizar o atendimento.

É interessante ressaltar que a professora itinerante conseguia, durante os atendimentos, identificar com bastante eficiência qual era o grau e o tipo de ajuda que deveria ser oferecida ao aluno naquele momento.

No anexo 6 há exemplos de algumas atividades desenvolvidas por L com o aluno M.

6.5.3 Estratégias de ensino utilizadas nas atividades realizadas em duplas G e M.

Em termos de estratégias utilizadas com os alunos G e M, descreveu-se que a professora do ensino itinerante utilizava-se de pequenas formações flexíveis para congregar alunos com repertórios escolares que pudessem ser agrupados por afinidade e nível de desempenho.

Geralmente, G era inserida em duplas ou quartetos, enquanto M, na maior parte das vezes, era atendido individualmente em decorrência de dificuldades mais acentuadas, embora a professora L os integrasse eventualmente.

Embora essas fossem as situações mais freqüentes, a professora do apoio pedagógico especializado utilizava-se também da estratégia em que as duplas atuavam em cooperação, de maneira que o desempenho final era resultado do esforço conjunto, em associação, dos componentes da dupla.

G e M tiveram a oportunidade de, por várias vezes, integrarem uma dupla, visando à cooperação e não à disputa entre ambos.

Foram usados jogos visando integrá-los às atividades e exercícios sendo realizados em sala de aula para promover, dessa forma, a cooperação entre alunos que podiam auxiliar seus colegas a superar suas dificuldades.

G e M estiveram juntos realizando diferentes atividades, como exemplificados a seguir:

Utilizando dominó L solicitou que G distribuísse as peças, sendo 13 para ela mesma e 13 para M.

A dinâmica consistia no seguinte esquema: cada um tinha que reconhecer a figura e depois dizer qual era a sua letra inicial e a sua letra final, e assim prosseguiam o jogo. Durante esta atividade foi interessante observar que M lia a palavra e reconhecia a figura, mas G baseava-se apenas pela figura e, às vezes, mostrava indecisão em relação à letra que teria que encaixar, mas quando isso acontecia M a ajudava.

Depois a professora fez outra atividade com o mesmo jogo. A dinâmica consistia em olhar para a figura e dizer o que era. Começou pela G que foi olhando e dizendo o que era: xícara, mas era a figura de uma jarra. Então M explicou o que era e apontou onde estava a jarra. Cada aluno tinha que explicar o que era ou para que servia. G continuou e disse que a figura era de uma zebra, mas não conseguiu explicar o que era e então M a ajudou. Era sempre assim: quando um deles não conseguia o outro tentava ajudar.

Nesta atividade, a professora L intercalou a participação e cada aluno dizia qual era a figura e com qual sílaba a figura terminava, curiosamente a G foi melhor que M nesta atividade, pois nas atividades anteriores M ajudava mais G do que ela a ele. G iniciou a atividade, dizendo: sapo – pó. M disse tatu –, mas sentiu dificuldade no som final; a professora o ajudou e demonstrando insegurança ele disse: tu. G disse: Palhaço co. M, bala – a não M, disse a professora e o ensinou novamente. G xícara – ra. M igreja – já, ainda com dificuldade. G mala – la. M queijo – Jô. G bola – la M carro – m, a professora novamente fez uma intervenção e explicou mais uma vez dizendo: *não M carro ro né?* G foca – ca. M livro - vro com ajuda da professora. G avião – vão. M disse: uva - va e pela primeira vez M acertou sem vacilar. G casa – sa. M pato – to M escova – va. G navio – o. M rato – to. G homem – mem. M folha – a, a professora novamente fez uma intervenção, dizendo M presta atenção M, e o ensinou novamente.

Pude observar que a professora itinerante L sempre foi muito paciente e atenciosa com os alunos. O modo de realizar as intervenções também era sempre muito delicado, nunca foi grosseiro ou ríspido, ao contrário sempre calmo e esclarecedor.

7 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O trabalho de pesquisa que aqui está sendo relatado teve por objetivo identificar, descrever e analisar a atuação de uma professora integrante do serviço de ensino itinerante, como apoio pedagógico especializado, a alunos incluídos e seus professores, em uma escola do ensino comum, na tentativa de compreender melhor o papel do ensino itinerante e suas contribuições, indispensáveis à edificação da educação inclusiva.

Como tal, um conjunto significativo de informações, oriundo de entrevistas, análise documental e observação no cotidiano da escola, foi analisado.

Os resultados mostraram diferentes facetas de um tipo de serviço ainda pouco estudado. Por esta razão, julga-se que o presente trabalho possa contribuir e colaborar para que o conhecimento sobre o ensino itinerante possa ser ampliado, dada a importância potencialmente rica que este tipo de ensino possui.

Há que se resgatar e valorizar a Secretaria de Educação do Município de Araraquara, por meio de sua Coordenadoria Técnica, equipe e professores, pela iniciativa de implementar um serviço de apoio especializado, na época até mais desconhecido ainda do que hoje, a toda rede de escolas de educação infantil e ensino fundamental.

Os dados revelaram que o ensino itinerante, por possuir uma intensa e extensa intersecção e interface com o ensino comum, por pressupor uma atuação bastante próxima, porém ainda não plenamente definida, é um serviço em que contradições e desafios estão presentes.

Os limites e fronteiras com o ensino comum estão sendo questionados, pois a partir do momento em que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais começou a ocorrer em classes comuns, o ensino itinerante ganhou mais vulto. E, nesse sentido, vários questionamentos surgiram. A questão da natureza do trabalho perpassando por concepções diferentes é algo que evidenciou uma grande contradição entre objetivos do ensino itinerante e do ensino comum.

A identidade e a importância deste serviço ainda estão em construção na escola comum, pois ainda não tem uma força significativa no cotidiano escolar, já que parece ainda não fazer parte do planejamento escolar, não conta com um espaço físico definido, e não está integrado ao ensino comum, com o qual continua ocorrendo em paralelo, porém de maneira seccionada. Assim, apesar de dividir o mesmo espaço com o ensino comum, ainda são dois sistemas educacionais paralelos, havendo entre eles um hiato que sinaliza a ruptura entre ambos. Esta estrutura faz com que não ocorra de modo satisfatório o intercâmbio entre o

ensino comum e o especial, cristalizando a separação entre ambos. Este fator compromete sensivelmente a dinâmica de funcionamento deste serviço, que deveria atuar de forma mais integrada, de modo a fundir esses dois sistemas num único na perspectiva de fortalecer a escola inclusiva almejada para o futuro.

Analisando esses dois segmentos numa perspectiva circular, a possibilidade de junção entre ambos aparece mais especificamente em momentos de crise que afetam o ensino comum. Neste momento, o ensino itinerante configura-se como solução para a falta de respostas frente a uma situação conflitante para o ensino comum.

Devido à dificuldade de conexão, e de diálogo entre estes dois sistemas, há problemas de interpretação da função do ensino itinerante, e assim, as professoras do ensino comum avaliam, do ponto de vista da autora do presente trabalho, equivocadamente, que os alunos são de responsabilidade da professora do ensino itinerante, que além de atender os alunos, organizar o material pedagógico, indicar recursos, ainda oferece dicas de como trabalhar com os alunos na sala de aula comum. Em razão desta postura dinâmica da professora do ensino itinerante, convencionou-se, por parte das professoras do ensino comum, certo conforto com relação ao aluno inserido em sua classe, e por tal razão, assumem uma postura mais passiva frente à educação deste aluno. Mas pode-se dizer também, que o grau de comprometimento das professoras frente aos alunos inseridos varia conforme a dedicação e o envolvimento de cada uma delas. Contudo, observou-se a necessidade de alguns critérios que deveriam ser levantados de modo a contribuir positivamente para a realização do serviço itinerante na construção da educação inclusiva.

Pode-se dizer que esses critérios são compostos por meio de alguns indicativos que podem ser abrangentes (macro), relacionados à estrutura da educação especial no país ou até mais restritos à realidade escolar (micro) como: avaliação e aprimoramento de políticas públicas relacionadas à educação especial; ênfase na formação e capacitação do professor do ensino comum por meio de temas relacionados ao processo de inclusão, por exemplo, adaptações curriculares, objetivos e recursos diferenciados, processo de avaliação, contemplando procedimentos e técnicas metodológicas que cerceiam o trabalho do professor em sua estrutura; freqüente avaliação e reflexão pedagógica sobre a constatação empírica do ensino itinerante no cotidiano escolar; discussão entre a relação professor do ensino comum e professor especialista, na perspectiva do trabalho colaborativo que contempla uma parceria entre ambos, como estratégia ascendente e propícia ao desempenho do aluno com necessidades educacionais especiais inserido no ensino comum.

Apesar de o ensino itinerante configurar-se como um recurso muito interessante e muito rico em seu trabalho de oferecer condições à escola no processo de implementação da educação inclusiva, o “Diário de Campo” revelou que agindo como descrito anteriormente, as professoras do ensino comum deixam de aproveitar a oportunidade de aprender mais sobre o como fazer no processo de inclusão, pois este sistema de apoio não é visto pelas professoras da rede como uma possibilidade de capacitação em serviço. Este dado pode ser confirmado pelas significativas ausências ou os constantes “esquecimentos” detectados no cotidiano da escola sobre as reuniões mensais entre a professora do ensino comum e a professora itinerante, que podem ser interpretadas como um sintoma da falta de aproveitamento deste momento, no qual muitas dúvidas poderiam ser sanadas, muitas dicas poderiam ser sugeridas, muitas atividades poderiam ser propostas e textos informativos poderiam ser indicados, pois seriam fundamentais para a mobilização e estruturação de concepções fundamentais ao processo inclusivo. Mas este dado pode ser contrastado com os dados obtidos por meio das entrevistas, nas quais professoras sinalizam o ensino itinerante como um ótimo recurso existente na escola. Assim, pode-se notar que, no campo discursivo, o ensino itinerante é apontado como solução, embora em relação a sua aplicação prática perceba-se a necessidade deste se efetivar a contento.

Seria interessante assinalar que com relação às professoras do ensino comum, as entrevistas revelaram ainda que há um sentimento de solidão muito acentuado, pois na concepção delas, apesar de haver o ensino itinerante na escola o trabalho em sala de aula ainda é solitário. Este sentimento demonstra claramente a diferença entre propostas sugeridas e sua efetivação prática. Esta fala também sinaliza o sentimento de insegurança que as professoras admitem sentir na efetivação de conceitos teóricos em propostas executáveis, pois não acreditam em sua própria capacidade; portanto caberia resgatar a auto-confiança destas professoras.

Vale destacar que foi comum na fala das professoras o relato de que aprenderam mais com o aluno de maneira empírica em seu cotidiano do que por orientação epistemológica, pois sinalizaram que as experiências prévias favoreceram o processo inclusivo. Neste momento, seria interessante relacionar a importância da junção entre os conhecimentos epistemológicos como norteadores de afazeres empíricos e não o contrário como apontado. Deste fator decorrem três situações que se interagem: 1) a inclusão não deveria ser realizada às avessas; 2) a importância da capacitação do professor; 3) a eliminação de um sentimento baseado no fazer tácito em detrimento do científico.

Nesta perspectiva, encontra-se a necessidade de se oportunizar as professoras do ensino comum um momento de maior reflexão, no qual se percebessem como fundamentais ao processo de inclusão, já que elas não se deslocam no processo de interrelação entre ensino comum e especial, e não se colocam como mediadoras entre o serviço de itinerância prestado pela professora itinerante e os alunos por ele atendidos. Um caminho interessante a ser trilhado seria a revitalização do ensino itinerante, por meio da perspectiva do ensino colaborativo.

Cabe ressaltar ainda que na fala das professoras do ensino comum há uma percepção relacionada com a sincronia temporal, que marca a diferença temporal entre o ensino comum e o ensino especial e assim descrevem que existem ritmos diferentes entre ambos e que elas são pressionadas pelo tempo e pela necessidade de resultados a curto prazo.

É interessante observar que a proposta de educação inclusiva, muitas vezes, se choca com a cultura escolar na qual o professor do ensino comum está submerso, que não oportuniza de fato o trabalho com a diversidade, pois os paradigmas do ensino continuam os mesmos do século passado, centrados no sistema seriado e no trabalho heterogêneo.

Neste contexto, emerge uma situação incompatível com as indicações do processo inclusivo, pois quando a orientação oferecida nas reuniões mensais pela professora itinerante é de ordem prática, mais especificamente com relação à adequação de materiais indicados aos alunos inseridos, a possibilidade de aplicação pelas professoras esbarra na atitude “velada” de que todos os alunos devem e podem fazer as mesmas atividades, dificultando o favorecimento de situações criativas que envolvam adaptações. Assim, torna-se imprescindível o questionamento: se a professora itinerante participasse das reuniões, dos conselhos e até mesmo dos HTPCs da escola comum onde leciona por meio da itinerância, não seria este um fator facilitador do processo de aproximação com as professoras do ensino comum, e dos alunos atendidos também, devido ao acesso de informações importantes como, por exemplo, comportamentos, atitudes, desempenhos, dificuldades progressos, que muitas vezes passam despercebidas ou que não são abordadas de modo formal pelas professoras nas orientações mensais.

Um dado interessante foi que a professora do reforço, uma função de pouca evidência na escola, teve uma atitude que merece ser descrita, devido a sua iniciativa. Ao conversar com a professora itinerante sobre um aluno que também iria atender, ela se interessou pelo método fônico, leu o livro indicado pela professora itinerante e montou uma apostila contendo a seqüência das lições conforme o modelo da professora do ensino itinerante. Pode-se dizer que esta atitude profissional da professora é louvável pelo interesse, mas é também muito

subjetiva. Por conta disso, poderia haver uma postura mais rigorosa, como já apontado anteriormente, que favorecesse a maior participação das professoras do ensino comum na colaboração e execução das atividades, pois esta adesão é muito flexível. Como fazer então para generalizar esta atitude?

Paralelamente, se focado por meio das perspectivas das professoras do ensino comum, o ensino itinerante ganha novas dimensões, compondo um paradoxo, já que tais professoras parecem assumir uma postura de executoras, devendo apenas seguir as orientações do especialista, esvaziando a possibilidade de trocas nos espaços para orientações. Cabe, portanto, questionar: será que o desafio para o ensino itinerante não seria levar as intervenções para a sala de aula? Haveria assim maior contribuição por parte do especialista se este estivesse trabalhando junto com a professora do ensino comum, e não apenas com as crianças separadamente? Será que há real compatibilidade entre os currículos do ensino comum e do ensino especial? Não seria este mais um fator agravante? Será que uma proposta fundamentada no ensino colaborativo não atenuaria a situação atual?

De acordo com Capellini (2004), a literatura científica de países mais experientes no processo de inclusão escolar, aponta o trabalho colaborativo como sendo uma estratégia frequentemente utilizada, que tem se mostrado efetiva, tanto na solução de problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, quanto para promover desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Dando seqüência ao pensamento desta autora, pode-se afirmar que este posicionamento vai ao encontro deste estudo, dando solidez à indicação de um novo perfil ao ensino itinerante, que se tornaria mais participativo com relação à atuação prática do trabalho do professor, ao mesmo tempo em que promoveria orientações epistemológicas que passariam a ser melhor acompanhadas, pois a atuação do professor itinerante seria em sala de aula, evitando a retirada do aluno do seu ambiente de estudo. Neste sentido, Capellini (2004) afirma ainda que a intervenção baseada no ensino colaborativo envolve o estabelecimento de uma parceria com o professor do ensino comum com apoio sistemático do professor do ensino especial dentro da classe comum, juntamente com o professor do ensino comum em alguns dias da semana, além de atividades extra-classe de planejamento, reflexão sobre a prática, reuniões com os familiares, reunião com o coletivo e estudos dirigidos. Desta maneira, decorrem algumas implicações positivas: mudança cultural do professor por meio da formação inicial ou continuada, para que o professor sinta-se preparado para a colaboração, redefinição do papel do professor de educação especial para atuar prioritariamente como apoio à classe comum e não em serviços que envolvam a retirada do aluno, ou de uma turma, do ensino comum atuando em ensinos segregados.

Assim, o professor do ensino especial e o professor do ensino comum seriam co-autores no processo evolutivo do educando com necessidades educacionais especiais e deixariam de atuar em sistemas paralelos de ensino, unificando saberes fundamentais ao progresso da educação inclusiva.

Sintetizando os questionamentos, pode-se dizer que outras alternativas seriam necessárias para que o ensino itinerante ganhasse um novo perfil. Uma das alternativas seria o ensino colaborativo, com ou sem itinerância, juntamente com um sistema de consultoria fundamentado na resolução de problemas ou no co-planejamento que podem ser desenvolvidos extra-classe. Portanto, há necessidade de redefini-lo, pois talvez o desinteresse por parte do professor do ensino comum seja um sub-produto, indesejado, do modelo atual do serviço itinerante.

Outra questão levantada pelo “Diário de Campo” refere-se a defasagem idade-série, com relação ao aluno M, que ainda apresenta um desenvolvimento acadêmico inferior ao rendimento esperado para um aluno de 4ª série. Cabe então a seguinte pergunta: Como trabalhar com o aluno cujo perfil acadêmico é discrepante em relação à inserção em determinada sala? Como fazer para lidar com outra variável que é o desempenho? Qual é a parcela de responsabilidade do sistema seriado?

O ensino itinerante ocorre como um sistema paralelo ao ensino comum e conta com a boa vontade dos profissionais envolvidos para fazer multiplicar iniciativas pessoais como condições para superar as dificuldades, rumo à edificação da escola inclusiva, fundindo interesses comuns. Contudo, uma ressalva deve ser feita: de que a consequência de atitudes passivas pode ser a exclusão, em um sistema que luta para que o oposto ocorra. Este paradoxo pode estar vinculado ao perfil acadêmico do aluno inserido, pois se observou que a inclusão tem características que a personaliza na figura deste ou daquele aluno. Na prática, o sistema atual de ensino almeja a inclusão, mas ainda trabalha de maneira seletiva, como no modelo da integração escolar, no qual a inclusão dependia do aluno e não da adaptação do sistema educativo. É fundamental, portanto, que características individuais dos alunos inseridos no ensino comum não sejam pontos fundamentais ou únicos responsáveis pelo seu sucesso ou o seu fracasso na suposta escola para todos.

Concluindo, cabe destacar que o presente trabalho de pesquisa teve por objetivo oferecer uma contribuição aos demais trabalhos que venham a se dedicar a estudar o ensino itinerante como apoio pedagógico especializado significativamente importante na edificação da escola inclusiva.

Referências Bibliográficas.

- ARARAQUARA.** Prefeitura do Município. **Proposta pedagógica para a educação especial.** Secretaria de Educação e Cultura. Araraquara, 1996.
- ARARAQUARA.** Prefeitura do Município. **Programa de educação especial.** Secretaria de Educação e Cultura. Araraquara, 2004.
- ARANHA, M.S.F.** *Inclusão social e municipalização.* In: Manzini, E. (org). **Educação Especial: temas atuais.** Marília: UNESP, 2000, p.1-11.
- ARANHA, M.S.F.** *Inclusão social e municipalização.* In MANZINI, E.J. (org) **Educação Especial: temas atuais.** Marília: UNESP, Publicações, 2001.
- ARANHA, M.S.F.** *Educação Inclusiva: Transformação ou Retórica?* In: **Inclusão: Intenção e Realidade/** Organização de Sadao Omote. Marília: Fundepe, 2004.
- ARELARO, L.R.G.** *Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que os outros.* Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2003.
- BASSET, F.** (2004). Educação: Pesquisa Sead realizada em 2002 aponta avanço da inclusão social de deficientes visuais na região de Campinas. Aumenta o número de cegos em escolas comuns. *Folha de São Paulo*, Folha Ribeirão, domingo, 30 de maio de 2004, G6.
- BRASIL:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Número 9.394/96).
- BRASIL. Ministério da Educação.** *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/* Secretaria da Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC:1994
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa toda criança na escola.* Brasília: MEC,1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília: MEC, 1997. Livros_____.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial.* – Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação** Secretaria de Educação Especial. *Projeto Escola Viva.* Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola- alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 2000.

- BRASIL. Ministério da ação social** Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: MAS/CORDE, 1994.
- BARROSO, J.** *Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização coletiva*. IN: MACHADO, L.M. e FERREIRA, N.S.C. (orgs). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp.173-198.
- BARROCO, S.M.S.** *Psicologia histórico-cultural e a defectologia: contribuições para o estudo da proposta de educação inclusiva*. Projeto de pesquisa – doutorado – UNESP, 2002.
- BERALDO, P.B.** *As percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares do ensino*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de São Carlos, 1999.
- BOGDAN, R. O; BIKLEN, S. K.** *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Portugal: Porto, 1994.
- BUENO, J.G.** *Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente* - São Paulo: EDUC, 1993.
- BUENO, J.G.S.** *A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular*. **Temas sobre Desenvolvimento**, v.9,n 54, p. 21-7, 2001.
- BUENO, J.G.S.** *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?* Disponível em www.educacaoonline.pro.br.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho.** *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. **Tese Doutorado**. São Carlos: UFSCar, 2005.
- CAPOVILLA, AG S; CAPOVILLA, F.C.** *Alfabetização Método Fônico*. São Paulo: Memnon Edições Científicas. 2002.393 p.
- CARCANHOLO, Marcelo Dias (1998)** – *Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC*. IN: Malagutti, Carcanholo & Carcanholo (orgs) – **Neoliberalismo: A tragédia de nosso tempo**. São Paulo: Cortez.
- CARDOSO, M. da Silva.** *Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada*. Educação, Porto Alegre, Ano XXVI, nº 49, p. 137-144, março, 2003.
- CARVALHO, E.N.S. de & Monte, F.R.F. do.** *A educação inclusiva de portadores de deficiências em escolas públicas do D.F.* **Temas em Educação Especial III**. São Paulo: Universidade de São Carlos, 1995.

CARVALHO, E.N.S. de. *Escola integradora: uma alternativa para educação escolar do aluno portador de necessidades educativas especiais*. In SORIANO, E.M.L. de A.

Tendências e desafios da educação especial. Brasília: MEC, 1994.

CASARIN, S., *Reflexão sobre a integração social da pessoa deficiente*. IN: MANTOAN, M.T, **A integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo, Memnon: Editora SENAC, 1997.

CASTRO, M.AB.C. *Inclusão Escolar: das intenções à prática*. Um estudo sobre a implantação da Proposta de Ensino Especial da Rede Municipal de Natal/RN.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNB/CEB nº 2, 11 de setembro de 2001*. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CNB 2/2001. **Diário Oficial da União**. Brasília 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40.

DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000. Disponível em www.educacaoonline.pro.br

DELORS, Jacques (org) (1998)- *Educação Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC.

DEMO, P. *Conhecimento, tecnologia e formação dos professores das séries iniciais*. UnB, Brasília, 2000. Disponível em www.educacaoonline.pro.br .

DINIZ, E. *Em busca de um novo paradigma: a reforma do Estado no Brasil nos anos 90*. IN: DINIZ, E. **Crise, reforma do Estado e governabilidade: Brasil: 1985-1995**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997, 175-202.

DUARTE, M. *Síndrome de Down: um estudo sobre inclusão escolar na rede pública do ensino fundamental na cidade de Araraquara*. **Dissertação de mestrado** – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2003.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiniana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? : quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP. Autores Associados, 2003. Coleção Polêmicas do nosso tempo.

Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação/ Centro de Estudos Educação & Sociedade Campinas v.23 nº 80, set.2002.

FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v.11).

FERREIRA, J.R. *Políticas Públicas e a Universidade: Uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. Inclusão: Intenção e Realidade*/Organização de Sadao Omote-Marília: Fundep, 2004.

FIORI, José Luís. *A governabilidade democrática na nova ordem econômica.* Novos Estudos Cebrap, nº 43, nov.1995, p.129-156.

GARCIA, C. A.A. *Um estudo das práticas no processo de inclusão da criança portadora de dismotria cerebral ontogenética. Dissertação de mestrado* – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2002.

GIL, A . C . *Como elaborar projetos de pesquisa.* 2ª edição. São Paulo: Atlas, 1989.

GUIMARÃES, A. *A inclusão que funciona Nova Escola.* São Paulo, n165, 2003.

GODOFREDO, V.L.F.S. *Integração ou Segregação? O discurso e a prática das escolas públicas na rede oficial do município do Rio de Janeiro.* **Integração**, Brasília, 10(04): 17.

JANUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.* São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1985.

LÚCIO, S.C. *Análise e perspectivas do ensino itinerante como um serviço de apoio pedagógico especializado. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar.* Unesp, Araraquara, 2004.

MACHADO, A M. *Crianças de Classe Especial: efeitos do encontro da saúde com a educação.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MALAGUTI, Manoel Luís, CARCANHOLO, Reinaldo A., CARCANHOLO, Marcelo D. (orgs) *Neoliberalismo: A tragédia do nosso tempo.* São Paulo: Cortez, 1998- (Questões de nossa época; v.65).

MANTOAN, M.T.E. (org) *A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Memnon, 1997.

MARINS, S.C. e PALHARES, M.S. *Escola Inclusiva.* São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MARTINS, L.A. R. *Por uma escola aberta às necessidades do aluno.* Temas sobre Desenvolvimento, v.10, n55, p.28-34, 2001.

MAZZOTA, M.J.S. *O portador de deficiência e o direito à educação.* Insight. Psicoterapia, São Paulo, v.32, n3, p. 25-27, 1993.

_____. *Atitude da escola frente à integração do portador de deficiência.* Insight. Psicoterapia, São Paulo, v.43, n4,p.25-27, 1994.

_____. *Educação Especial no Brasil - história e políticas públicas.* São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Educação do portador de deficiência no novo milênio: Dilemas e perspectivas*. Políticas Públicas, educação, tecnologias e pessoas com deficiências/

Organizadoras Shirley Silva, Marli Vizim. Campinas. S.P: Mercado da Letras: Associação de Leitura do Brasil (ABL), 2003. (Coleção Leituras do Brasil).

_____. *Alunos e Escolas Com Necessidades Especiais no Século XXI. Visita ao site: www.educacaoonline.pro.br* em 06/08/03.

MENDES, E.G. Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. São Paulo, 1995. 387 p. Tese de doutorado em psicologia, 1995. Instituto de psicologia, Universidade de São Paulo.

_____. *Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil*. Escola Inclusiva/ Organizado por Marina Silva Palhares, Simone Cristina Martins – São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MENDES, E. G., ZAMBOM, Melissa Picchi, SILVEIRA, Lígia Cardoso. *Inclusão Escolar marco-zero iniciado pelas creches* In: IV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Política, Conhecimento Cidadania. Rio de Janeiro: 2004.v.1.p.1 –15.

MÉSZÁROS, Stiván. *O século XXI: Socialismo ou Barbárie?* Ed. Boitempo, São Paulo, 2003.

MINTO, C. A . *Educação Especial: Da LDB aos Planos Nacionais de Educação – MEC e Proposta da Sociedade Brasileira*. In: Escola Inclusiva (org) PALHARES, M.S e MARINS, S.C – São Carlos: EduFSCar, 2002.

MORAES, J.G.V. de *Caminhos das Civilizações – História Integrada: Geral e do Brasil*. São Paulo, Atual, 1998.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (2001). *Recuo da Teoria: Dilemas na Pesquisa em Educação*. In: **Intelectuais, Conhecimento e Espaço Público**. CD Rom da 24ª Reunião da ANPED. Texto também disponível na página ANPED na Internet (www.anped.org.br)

NEVES, L.M.W. *Por que dois planos nacionais de educação?* IN: NEVES, L.M.W. **Educação e política no limiar do século XXI** (org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2000, 147-182.

NEVES, T.R.L. *O movimento de Auto-advocacia e a Educação para a Cidadania*. Escola Inclusiva/Organizado por Marina Silveira Palhares, Simone Cristina Martins – São Carlos: EdUFSCar, 2002.

OLIVEIRA, A M L A. A relação entre família e escola de crianças que freqüentam salas de recursos: concepções de pais e professores. *Dissertação* (Mestrado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2004.

- OLIVEIRA, C. de.** *Gestão da educação: União, Estado/Distrito Federal, município e escola.* IN: MACHADO, L.M. e FERREIRA, N.S.C. (orgs) *Política e gestão da educação: dois olhares.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp.69-82.
- OMOTE, S.** *Inclusão: Intenção e Realidade.* Intenção e Realidade/ Organização Sadao Omote – Marília: Fundep, 2004.
- PAHARES, M.S. e MARTINS, S.C.** *Escola Inclusiva.* São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- PAN, M. A. G.S.** *Inclusão uma fronteira entre o acolhimento e o abandono.* In: XX CONGRESSO NACIONAL DAS APAEs., 2001, Fortaleza. Anais. Fortaleza: Lid Gráfica e Editora Ltda. 2001. p. 175-180.
- PEREIRA, O da S.** *Educação Especial: Atuais Desafios.* Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.
- PEREIRA, S.M., ARAÚJO, A.P., MARTINS, F.F., e HAITO, L.F.** *Descentralização administrativa e autonomia escolar no mundo globalizado.* IN: RBPAAE: rev.bras.pol.adm.educ. Porto Alegre.V.17 n.I, 2001, p. 47-62.
- PESSOTTI, I.** *Deficiência Mental: Da superstição a Ciência.* São Paulo: T. A Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.
- PRIETO, R.G.** *Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais.* FE/ USP – 2003. Disponível em www.educacaoonline.pro.br .
- PRIETO, R.G.** *Políticas Públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores.* FE/USP. Dezembro de 2002. Disponível em www.educacaoonline.pro.br
- PRIETO, R.G.** *Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para a Educação Especial, 2003.* Políticas Públicas: educação tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas SP, Mercado de Letras.
- RIBEIRO, L.S.** *Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões.* Educação Especial: Do querer ao Fazer/ Organizadoras Maria Luiza Sprovieri Ribeiro, Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel. São Paulo: Avercamp, 2003.
- ROSS, P.R.** *Estado: implicações do liberalismo sobre a construção da educação especial e inclusiva.* Universidade Federal do Paraná. Disponível em www.educacaoonline.pro.br . Consulta em 23/10/03.
- SAAD, S.N.** *Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down.* São Paulo: Vetor, 2003.
- SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação.** *Deliberação C.E.E. número 5005/2000* in [http:// www.ceesp.sp.gov.br](http://www.ceesp.sp.gov.br) / 21-07-2000.

- SASSAKI, R.K.** *Inclusão- Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SAVIANI, Dermeval.** *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas, SP. Autores Associados, 2002. Coleção **Polêmicas do Nosso Tempo**.
- SCHWARTZMAN, J.S.:** *Integração: do que e de quem estamos falando?* IN: MANTOAN, M.T.E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo; Memnon Editora SENAC. 1997.
- SKLIAR, Carlos.** *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. (org.) de Carlos Skliar. – Porto Alegre: Mediação, 2000.
- SELLTIZ, C.; TAHODA, M; DEUTSCH, M. e COK, S. M .** *Métodos de Pesquisa das Relações Sociais*. São Paulo: Herder/Edusp,1965, p.59-63.
- SILVA, F. de A** *História do Brasil: Colônia, Império, República*. **São Paulo: Moderna, 1992.**
- SILVA, F. de C.T.** *As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar, 2003*. Tese (Doutorado em educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SILVA, S.** *A Política Educacional Brasileira e as pessoas com Deficiências. Como difundir o discurso de uma política pública de Direitos e praticar a privatização*. In: Políticas Públicas, Educação, Tecnologias e pessoas com deficiência/ Organizadoras SILVA, S. VIZIM, M. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil (ALB), 2003.
- SOUZA, P.N.P de.** *Como entender e aplicar a nova LDB: lei nº 9394/96-* São Paulo: Pioneira, 1997.
- TEIXEIRA, Francisco J.S., OLIVEIRA, Manfredo.A. de. (orgs).** *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. 2ª ed. – São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade do Ceará, 1998.
- TRIVIÑOS, A.N.S.** *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987.
- UNESCO.** *Declaração de Salamanca sobre o princípio e prática em Educação Especial, Espanha, 1994.*
- UNESCO.** *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, 2003.
- VICENTINO, C.** *História Geral*. São Paulo: Scipione, 1997.

WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ANEXO 1**Carta de apresentação.**

ANEXO 2

Informações

Professora do ensino itinerante

Sexo.....

Idade.....

Série em que leciona.....

Local.....

Formação Profissional

Grau cursado.....Ano de conclusão.

Graduação.....Ano de conclusão.

Habilitação.....Ano de conclusão.

Cursos de aperfeiçoamento.....Datas.....

Experiência profissional

Tempo de serviço.....

Tempo de trabalho com alunos com nee.....

Entrevista Professora Itinerante

Questões

- 1) Descreva como é seu trabalho como professora do ensino itinerante, nessa escola, e com esse grupo de alunos em particular?
- 2) Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com nee no ensino comum?
- 3) Você acha que a escola está preparada para receber alunos com nee? Por quê?
- 4) A escola precisou (e/ou ainda precisa) realizar algumas alterações/ adaptações quando teve início o processo de inclusão?
- 5) Qual a sua avaliação em relação a esse tipo de serviço de apoio?
- 6) Conte-me um pouco como é a sua relação com as professoras do ensino comum. Existem fatores que facilitam ou dificultam essa relação? Fale um pouco sobre eles.
- 8) Como é a sua relação com os alunos com nee?

- 9) Fale-me um pouco sobre o desempenho acadêmico e aprendizagem dos alunos que foram incluídos.
- 10) Existe algum fator que você gostaria de ressaltar referente ao processo de aprendizagem do aluno incluído?

ANEXO 3

Informações Professoras do ensino comum

Sexo.....

Idade.....

Série em que leciona.....

Local.....

Formação Profissional

Grau cursado.....**Ano de conclusão**.

Graduação.....**Ano de conclusão**.

Habilitação.....**Ano de conclusão**.

Cursos de aperfeiçoamento.....**Datas**.....

Experiência profissional

Tempo de serviço.....

Tempo de trabalho com alunos com nee.....

Entrevista para Professoras do Ensino Comum

Questões

- 1) Como são seus alunos? Quais as características da sua classe esse ano?
- 2) Quais as atividades que estão sendo realizadas?
- 3) Conte-me um pouco como é o seu relacionamento com o aluno (X) que possui nee?
- 4) Como você está se sentindo, ou como você se sentiu, por ter um aluno com nee incluído em sua classe?
- 5) Você já teve anteriormente outra experiência similar de inclusão de outros alunos com nee?
- 6) Como é o relacionamento do aluno (X) com os demais colegas da classe?
- 7) Como você avalia o processo de aprendizagem, o rendimento do aluno (X) em sua classe?
- 8) Você sente ou sentiu alguma dificuldade pelo fato do aluno (X) ter sido matriculado na sua classe? Qual ou quais?

- 9) Quais foram os apoios pedagógicos que lhes foram oferecidos para trabalhar com o aluno (X)?
- 10) Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com nee em classes comuns?
- 11) Qual a sua opinião sobre a inclusão do aluno (X) em sua classe?
- 11) E a escola como um todo, você acha que ela está preparada para o processo de inclusão?
Por quê?
- 12) Na sua opinião (avaliação), o que poderia ser feito para melhorar (otimizar) o processo de inclusão de alunos com nee em classes comuns?

ANEXO 4

Informações alunos

Histórico da vida escolar

Data de nascimento.....
Sexo.....
Idade de ingresso na escola.....
Escolas frequentadas.....
Escola atual.....
Ano de ingresso nesta escola.....
Séries que cursou.....
Forma de avaliação para a entrada no ensino comum.....

ANEXO 5

Exemplos de atividades desenvolvidas com aluna G

Exemplo - 1

Pude observar em minha coleta de dados que a professora do serviço itinerante segue o método fônico, oriundo de um livro denominado Alfabetização Método Fônico Cappovilla; Capovilla, (2002). De acordo com esta fundamentação teórica desenvolvia sua prática em sala de aula. Costumava trabalhar com a aluna G uma atividade que denominava de consciência fonológica, na qual a aluna deveria aprender a discriminar os sons da palavra, por exemplo, som inicial e som final, para depois ter a noção da escrita completa da palavra. Cabe ressaltar que as palavras selecionadas para as atividades eram planejadas em função da seqüência indicada pelo método fônico.

Este método podia ser percebido por meio das atividades que a professora L selecionava para G, por exemplo, o dia em que trabalhou com a aluna a diferença entre F-V. Primeiramente explicou que o F tem o som na boca e o V tem o som na garganta que treme. Realmente era possível perceber que a aluna se confundia nas atividades em que era solicitada a falar o som inicial das palavras. L perguntou a G entre os desenhos apresentados, qual começava com a letra V e ela disse FACA. Prosseguiu a atividade com a aluna trabalhando com outras palavras.

Primeiramente, em um outro atendimento, tomou leitura da G da lição do PA-PE-PI-PO-PU. Trabalhou também com um recorte e cole, com desenhos que começam com esse som: PATO – PALHAÇO – PIPOCA – PANELA – MAÇÃ – MAMADEIRA – ÍNDIO – PUDIM. A professora pediu, primeiramente, para ela falar todos os desenhos da folha. O exercício era assim: PI – colar o pintinho, e assim por diante. Ela fez a atividade corretamente.

Depois, ela trabalhou uma atividade na qual G deveria escrever os nomes das figuras: PAPAI – PIANO – PIPA – PIÃO – PATO – PICOLÉ – PETECA – TIO. Ela pediu que a aluna lesse contando as sílabas, por exemplo: PI – A – NO. Ela explicou a diferença entre ã e a dizendo que o a tem dois barulhinhos. A professora teceu o seguinte comentário quando estava ensinando a diferença entre ã e a para G *“pã é preciso ensinar o ã, e não o ao, como as professoras ensinam, porque se você ensinar o ã, fica mais fácil”*.

Para escrever PIÃO a aluna G precisou da ajuda de L. Na hora de escrever PEIXE ela disse: *“L qual é o XE?”*. A professora fez com a boca o barulho do X assim XXXX; e

perguntou: “*lembrou? XXXXX*”. G fez sinal que entendeu, e disse “AH!”. Para treinar a letra de mão a professora pediu para ela escrever as palavras que estavam em letra bastão na letra cursiva. Porém, a aluna fez confusão com o E e com o I na letra de mão. A professora ensinou a diferença, escrevendo peixe com letra de mão na lousa e disse também que o “*o e é mais gordinho o i é fininho e magrinho*”. Na próxima atividade realizada pela professora naquele atendimento, pediu para G recortar a letra T de revistas e colar na folhinha; ela fez a atividade com facilidade.

Exemplo - 2

- 1) Circule as letras que você já conhece com o auxílio do alfabeto.
- 2) Leia as letras circuladas, com base na fundamentação estabelecida pelo método fônico.
- 3) Recorte as sílabas e forme uma palavra, completando os espaços em branco reservados para a colagem, por exemplo, PA_____
- 4) Complete a palavra. Nesta atividade colocou apenas a primeira sílaba em evidência.
- 5) Ligue de palavras (envolvendo as mesmas palavras da atividade anterior) em letras minúsculas e maiúsculas de forma e cursiva.
- 6) Recorte e cole a letra “P”.
- 7) Ligue as palavras às figuras, palavras da família silábica do “P”, exemplo: PATO - PIPA- PÃO - PÉ.
- 8) Coloque as letras que estão faltando. P__TO - P__ - P__ - P__PA - P__PAI - __ÃO - PAT__ .
- 9) Conte quantos “As” há na música e marque no círculo.
- 10) Circule os “Es” na outra parte da música. A última música era da Lagartixa, com o mesmo encaminhamento para as outras vogais.
- 11) Encontre as peças representando quantidades que podem juntar-se (formar par) com os numerais correspondentes.

ANEXO 6

Exemplos de algumas atividades desenvolvidas por L com o aluno M.

- 1) Encontre a figura.
- 2) Encontre a bandeirinha que está na posição diferente.
- 3) Encontre e marque todos os patos grandes, médios ou pequenos, cujos desenhos encontram-se misturados com pássaros, patinhos, galinhas e pavões.
- 4) Encontre a figura que está na mesma posição do que está em destaque.
- 5) Ligue as figuras caixas com o mesmo formato e conteúdos compatíveis.
- 6) Assinale a figura que está atrás.
- 7) Assinale as figuras iguais.
- 8) Escreva como se lê envolvendo os numerais de 100 a 109, mas em seqüência.
- 9) Marque as figuras que estão voltadas para a direita.
- 9) Circule igual ao modelo, envolvendo relações espaciais, buscando emparelhar os iguais.
- 10) Atividade de leitura, escrita e interpretação. O enunciado dizia assim: Vamos conversar sobre as nossas casas e depois responder: 1) Onde você mora? 2) O número de minha casa? 3) Quem mora na sua casa? O aluno M respondeu as questões com ajuda da professora devido a sua dificuldade ortográfica.
- 11) Circule duas figuras diferentes, como no modelo.
- 12) Assinale relógio, laranja, coco, caminhão, sol, caminha, menino, botão.
- 13) Escreva frases, mas antes de escrever ele deveria observar a figura que aparecia sempre ao lado das linhas, por exemplo, havia a figura de um olho, ele deveria escrever uma frase em que a palavra olho aparecesse, então ele escreveu:
 - 1) OLHO - O olho do garoto ficou com um sisco. Ele leu a frase produzida e L o corrigiu explicando que CISCO se escreve com C e não com S.
 - 2) ABELHA – Aa belha bota ovo para nacer filhotes. L o corrigiu explicando a grafia correta de: abelha – nascer – filhotes.
 - 3) ILHA – Uma menina foi para a praia tomar sol a praia fica na ilha. L o orientou a escrever colocando vírgula depois da palavrinha praia.
 - 4) TELHADO – O sol estava batendo no telhado – L o orientou sobre a forma correta de escrever sem a segmentação de O com sol.

MEDALHA – O garoto ganhou a medalha. L o ajudou na hora de escrever medalha, pois ele estava escrevendo medala.

ANEXO 7

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)