

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/ SP**

CRISTIANA BEATRICE LYKOUROPOULOS

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:
um estudo das propostas e ações políticas e sua
apropriação por escolas da rede municipal de ensino de
Maceió - AL**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

**SÃO PAULO
2007**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/ SP**

CRISTIANA BEATRICE LYKOUROPOULOS

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:
um estudo das propostas e ações políticas e sua
apropriação por escolas da rede municipal de ensino de
Maceió - AL**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de **MESTRE** em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do **Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno**.

**SÃO PAULO
2007**

BANCA EXAMINADORA

Renascer é preciso e no tempo certo. Sair do próprio casulo, romper com o estabelecido e o seguro para tentar algo maior. Transformar-se exige esforço – e também paciência para esperar o tempo certo. Tempo de se fortalecer, de ganhar prumo, antes de se aventurar por outros horizontes. Processo muitas vezes solitário, como é para a lagarta que não vira borboleta se apressarem sua metamorfose. Que maravilha ela se torna quando ganha uma nova identidade e voa... exibindo sua altivez!

(Bons Fluidos - Edição nº 87 - Julho/ 2006)

Aos **meus pais**,
Spyros e Dora,
porque sem a sabedoria
do seu amor, eu não voaria.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador e amigo **Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno** por nossas agradáveis conversas e por ter tencionado e acolhido na medida exata para que eu descobrisse os caminhos.

A todos os **professores do PEPG em EHPS** que, acolhendo minhas dúvidas, permitiram que eu me arriscasse além do horizonte da Fonoaudiologia. Em especial à **Profª. Drª. Maria das Mercês Sampaio** pelo afeto incondicional.

À **Profª. Alda Junqueira Marin** e à **Profª. Drª. Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi**, que no exame de qualificação desafiaram meus limites com sua sabedoria.

À **CAPES** pelo financiamento desse estudo.

À **Equipe do Departamento de Educação Especial da SEMED** que acolheu minha pesquisa e gentilmente dispôs de seu tempo para fornecer os contatos e os dados necessários.

Às **Equipes das Escolas Pesquisadas**, com quem partilhei angústias e admirações ao aceitarem dividir suas experiências comigo.

À **Profª. Drª. Vera Lúcia Ferreira Mendes** que orientou meus primeiros rascunhos de projeto e me abriu caminhos, talvez por apostar mais em mim do que eu mesma.

À **Profª. Drª. Leslie Picolotto Ferreira**, pelo reconhecimento desde a graduação e pelo constante incentivo profissional.

À **Equipe da Supervisão Técnica de Saúde Lapa – Pinheiros**, pelo apoio necessário para a realização desse mestrado.

À **Equipe do Caps Infantil Lapa**, colegas de trabalho, amigos de tantos anos, pela compreensão e parceria. E a todos os **pacientes e familiares** pela tolerância com minhas impossibilidades.

À **cidade de Maceió** e aos **amigos** que fiz por lá, que tanto me acolheram e me alegraram entre idas e vindas.

A todos os **Colegas das turmas** com quem dividi ansiedades e alegrias em tempos de mestrado, e aos **Amigos** que, tenho certeza, seguirão comigo em outros tempos. Em especial à **Renata**, pelo afeto quase familiar e a **Vivi**, pela parceria constante nas inquietações com o mestrado e com a vida.

A **Betinha** pela amizade com que sempre me atendeu e pela parceria na transcrição das entrevistas.

À minha **irmã Milena** (Mima), pelos cuidados e conselhos de irmã mais velha, mas, principalmente, pela profunda amizade que nos tem feito escrever a vida diariamente juntas.

Aos meus **irmãos, Joannis e Adonis** que, a seu modo, sempre me deram a certeza de que também posso contar com eles. E aos queridos **agregados** que compõem minha família grego-italo-brasileira, em particular à **Tânia** pela paciente assessoria no computador.

Ao **Luigi**, pequenino sobrinho, que depois de uma longa espera, trouxe tanta alegria e me deu a certeza de que existem milagres.

Ao **‘Gianni’** pelo imenso afeto, pelos cuidados partilhados, mas especialmente pelo que crescemos juntos ao longo desses 20 anos.

A **nona ‘Bela’** que nos deixou antes da defesa, mas de quem eu herdei a força das Beatrice que não me deixa desistir nunca.

A **Malu**, que muito além do seu exercício profissional, amparou passo a passo minhas aflições e conquistas.

Aos **amigos e amigas de infância e de vida adulta** que, mesmo de longe, sempre torcem por mim, como eu por eles, porque as ausências não diminuem em nada o carinho. Sei que não preciso nomeá-los.

Ao **Tato** e a **Tete**, meus amores caninos, pelos adoráveis momentos de leveza em meio a tantos afazeres.

A **‘Tata’**, “minha criança”, pela disposição e alegria contagiantes.

À **Pianista desconhecida** que ensaiando suas notas ao longe, sem saber, embalou suavemente as intermináveis horas em frente ao computador.

E, por fim, ao **‘Lore’**, pelo alento maduro e pelos doces “varandares”, em poucas palavras, tudo. Conseguimos! Agora é viver...

RESUMO

O presente estudo tem como foco as políticas de inclusão de alunos com deficiência na rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL, bem como a sua incorporação por escolas dessa rede. O objetivo foi, de um lado, analisar as políticas de inclusão de alunos com deficiência em classes comuns, no período de vigência do Projeto Político-Pedagógico Plano Plurianual 2001/2004, por meio de análise de documentos, de dados estatísticos sobre a situação dos alunos com deficiência atendidos por essa rede e do relato de membros do Departamento de Educação Especial. Os dados coletados se circunscreveram ao período de 2001 a 2006, na medida em que o Plano Plurianual, que teria sua vigência até 2004, permaneceu em vigor até o ano de 2006. De outro lado, foram investigadas as formas pelas quais essas políticas têm sido apropriadas por escolas, por meio de documentos escolares e por relatos de dirigentes, equipe técnica e professores de duas escolas de ensino fundamental da rede municipal. As hipóteses que nortearam as investigações foram: a) o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, da forma como vêm sendo operacionalizados a partir das políticas de inclusão escolar, acobertam o caráter seletivo da escola brasileira; e b) as características das escolas e a forma como as equipes escolares se apropriam das propostas e ações políticas potencializam de modo diferente a implantação da inclusão. As contribuições de Hutmacher (1995) e Cury (1998) no tocante às análises das normas governamentais e sua apropriação pelas escolas, de Bourdieu (1998) em relação à força das representações legitimadas por um referendo de autoridade e dos indicadores apontados por Bueno e col. (2004) no campo das políticas de educação especial forneceram elementos teóricos e de perspectivas de análise que nortearam esta pesquisa. Os principais achados foram que, embora o acesso esteja legalmente garantido, os dados não necessariamente o confirmam e as condições objetivas de permanência estão longe de serem contempladas com resultados satisfatórios de escolarização dos alunos com deficiência. A configuração da organização escolar e as mudanças nos processos pedagógicos assumiram formatos distintos em cada uma das escolas pesquisadas, em razão das diferentes formas de apropriação que cada uma delas fez das políticas, entretanto, as representações hegemônicas foram um forte condicionante dessas apropriações.

Palavras-chave: política educacional; inclusão escolar; alunos com deficiência; organização escolar.

ABSTRACT

The present study focuses on the politics of handicapped students' inclusion in the schools of the Municipal General office of Education of Maceió-AL, as well as its incorporation by schools from this teaching net. The aim of this work was, firstly, to analyze the politics of handicapped students' inclusion in ordinary classes, in the period of the Political-pedagogic Project 'Pluriannual Plan 2001/2004', through analysis of documents, statistic data about the handicapped students' situation assisted by that teaching net and of the reports of members from the Department of Special Education. The data was collected from 2001 to 2006, because the Pluriannual Plan, which would have finished in 2004, continued until 2006. Secondly, the way those politics have been appropriated for schools was investigated, through school documents and reports of directors, technical team and teachers from two municipal primary teaching schools. The hypotheses that orientated the investigations were: a) the handicapped students' access and permanence, how these actions are being conducted in the politics of school inclusion, covering the selective character of the Brazilian school; and b) the characteristics of the schools and the way the school teams appropriate from the proposals, and the political actions empower in a different way the implantation of the inclusion. Hutmacher's (1995) and Cury's (1998) contributions concerning the analyses of the government laws and the school appropriation of them, Bourdieu's findings (1998) related to the force of the representations legitimated by an authority referendum, and indicators pointed by Bueno and collab. (2004) in the field of the politics of special education supplied theoretical elements and analysis perspectives that orientated this research. The main discoveries were that, although the access is legally guaranteed, the data do not necessarily confirm it and the objective conditions of permanence are far away from be contemplated with satisfactory results of the handicapped students' education. The configuration of the school organization and the changes in the pedagogic processes assumed different shapes in each of the researched schools, because of the different appropriation ways each school had of the politics, however, the hegemonic representations were a strong condition of those appropriations.

Key words: educational politics; school inclusion; handicapped students; school organization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.13
CAPÍTULO I – INCLUSÃO ESCOLAR: UM CAMPO DE CONFLITOS	p.22
1. Os desencontros das proposições políticas	p.22
2. As controvérsias e os estudos sobre o tema	p.32
3. Os princípios norteadores da pesquisa	p.41
CAPÍTULO II – AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ-AL	p.47
1. O Plano Plurianual e a inclusão escolar de alunos com deficiência	p.49
2. A situação da inclusão na rede municipal de ensino	p.54
3. A inclusão escolar na visão dos membros do Departamento de Educação Especial	p.62
3.1 Conceituação da educação especial	p.62
3.1.1. Conceituação da inclusão	p.64
3.1.2. Conceituação do alunado	p.66
3.2 Níveis de ensino abrangidos	p.67
3.3 Estrutura de atendimento	p.69
3.3.1. Critérios de organização curricular e pedagógica	p.70
3.3.2. Terminalidade	p.72
3.4 Serviços, procedimentos e material de apoio	p.73
3.4.1. Salas de recursos	p.75
3.4.2. Assessoria específica do DEE	p.76
3.4.3. Serviços de apoio	p.78
3.5 Formação dos professores	p.81
3.5.1. Capacitação	p.82
3.6 Educação profissional	p.85
CAPÍTULO III – AS ESCOLAS MUNICIPAIS FRENTE AO DESAFIO DA INCLUSÃO ESCOLAR	p.87
1. Caracterização da escola A	p.87
2. Caracterização da escola B	p.92
3. O desafio das escolas na apropriação das políticas	p.96

3.1	Conceituação da educação especial	p.96
3.1.1.	Conceituação da inclusão.....	p.98
3.1.2.	Conceituação do alunado	p.101
3.2.	Níveis de ensino abrangidos	p.102
3.3.	Estrutura de atendimento	p.103
3.3.1.	Critérios de organização curricular e pedagógica	p.105
3.3.2.	Terminalidade	p.110
3.3.3.	Resultados da escolarização	p.111
3.4.	Serviços, procedimentos e material de apoio	p.115
3.4.1.	Salas de recursos	p.116
3.4.2.	Assessoria específica do DEE.....	p.118
3.4.3.	Serviços de apoio	p.119
3.5.	Formação dos professores	p.122
3.5.1	Capacitação.....	p.127
3.6.	Educação profissional.....	p.129
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.131
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p.138
	ANEXOS	p.141

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

Tabela 1	Matrículas por modalidade/ nível de ensino – 1999	p. 51
Tabela 2	Alunos matriculados por tipo de deficiência – 2003.....	p. 54
Tabela 3	Alunos atendidos em sala de recurso por escola – 2003	p.55
Tabela 4	Alunos matriculados por tipo de deficiência – 2004.....	p.56
Tabela 5	Matrículas por modalidade de ensino – 2004	p.57
Tabela 6	Matrículas por modalidade de ensino – 2006	p.58
Tabela 7	Formação dos professores e áreas de atuação por escola – 2006 ...	p.59
Tabela 8	Série histórica de matrículas/ escolas/ professores – 1999/2006	p.60
Tabela 9	Matrículas por modalidade/ série – 2006 – Escola A.....	p.87
Tabela 10	Matrículas por modalidade/ série – 2006 – Escola B.....	p.92
Tabela 11	Alunos com NEEs por período – 2006 – Escola B	p.94
Quadro 1	Indicadores de análise dos depoimentos.....	p.20
Quadro 2	Diretrizes gerais básicas do Plano Plurianual – 2001/2004.....	p.52
Quadro 3	Alunos com NEEs – 2006 – Escola A.....	p.90
Figura A	Visão de entrada – Projeto Árvore dos Desejos - Escola A.....	p.143
Figura B	Visão de entrada do pátio central – Escola B	p.143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
CT	Condutas Típicas
DA	Deficiência Auditiva
DEE.....	Departamento de Educação Especial
DF	Deficiência Física
DGE	Diretoria de Gerenciamento Escolar
DM.....	Deficiência Mental
DV	Deficiência Visual
EJA.....	Educação de Jovens e Adultos
IBGE.....	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH.....	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEEs	Necessidades Educativas Especiais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Plano Plurianual
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

INTRODUÇÃO

Ao longo de 15 anos como fonoaudióloga clínico-institucional, trabalhando na rede pública de saúde com crianças e adolescentes acometidos por transtornos mentais graves, deparei-me com inúmeras questões que transcenderam minha formação acadêmica. Entre elas, a preocupação de compreender o que de fato constituiria a dimensão de um tratamento efetivo, no sentido do cuidado e assistência que habilitassem ou reabilitassem essas crianças e adolescentes para uma vida de melhor qualidade.

A partir da experiência acumulada na atual coordenação de um serviço terapêutico da Coordenadoria de Saúde Centro-Oeste, na cidade de São Paulo, e da interlocução com diferentes profissionais e setores de assistência, parece-me impossível pensar no tratamento de qualquer sujeito que apresente dificuldades de natureza física, mental ou emocional, sem considerar a importância que a socialização exerce em seu desenvolvimento.

Entretanto, hoje ainda deparamo-nos com a concepção de que um sujeito com deficiência¹ é alguém que não deu certo. Herz (1999) afirma que profissionais de saúde tendem a ver esses sujeitos como pessoas que precisam ser consertadas ou como representantes de um sistema que falhou. Sob este ponto de vista incorre em muitos casos a segregação em centros de tratamento sob a lógica de que se dê a cura idealizada, para possibilitar uma convivência social mais ampla, o que, na maioria dos casos, não ocorre.

No meu entender, essa lógica deveria ser inversa. Se, no campo fonoaudiológico, particularmente, alterações orgânicas, psíquicas e/ou cognitivas podem interferir na linguagem comprometendo seriamente as relações sociais e causando exclusão, por outro lado, o desenvolvimento da linguagem, compreendida como processo de significação contínua do mundo na relação com os outros, fica comprometido quando o sujeito é privado da interação social. (VYGOTSKI, 1984)

Em vista dessa concepção, já no início de minhas atividades profissionais em saúde mental, era preocupação constante a inserção das crianças e adolescentes atendidos no ambiente escolar (classes especiais) como espaço de convivência

¹ Entende-se o termo “deficiência” como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 1999)

social estimuladora. No entanto, não era clara a dimensão do fenômeno da inclusão apresentado como direito à cidadania por uma sociedade mais justa, nem questionada a classe comum como melhor ambiente pedagógico para o aluno deficiente.

Tais princípios perpassam as discussões científicas e as políticas atuais no campo da educação especial, mas não garantem a mudança das práticas educativas e tampouco da sociedade como um todo.

Kullok (2002), tratando da relação professor–aluno, afirma que o desafio da educação atual é aprender a viver junto, levando em conta a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos comuns. É missão da educação transmitir conhecimento sobre a diversidade do ser humano, considerando as semelhanças e a interdependência de todos.

Entretanto, a inclusão de alunos com deficiência² em classes comuns é um tema cercado de desdobramentos controversos. Se, de um lado, declarações mundiais e políticas públicas discutem e orientam os quesitos para que a inclusão aconteça, do outro estão as escolas que sofrem o impacto cotidiano de sua implementação em meio a outros tantos desafios.

Entre os estudiosos há os que fazem uma defesa categórica e radical da inclusão desses alunos como garantia de direitos e cidadania, numa reversão do caráter excludente da sociedade e da escola. (Cf. MANTOAN, 1999; SASSAKI, 1999). Há ainda os que questionam criticamente os mecanismos sub-reptícios de exclusão a que estão expostos todos os alunos diante das precariedades do sistema educacional.

Entre esses últimos, Bueno (1997, p. 60) esclarece que

(...) os estudos e discursos dos especialistas da educação especial têm escamoteado a relação inalienável entre deficiência-origem social, na medida em que têm tratado a primeira de forma a-histórica e abstrata. Este tratamento se dá, na maior parte das vezes, por omissão, que se espelha por estudos que circunscrevem mecanicamente as dificuldades de escolarização, de profissionalização, de relações familiares, etc., a características peculiares desta ou daquela deficiência. Ora, se se procura

² A opção pelo termo “alunos com deficiência” se dá em vista de uma concepção atual menos totalizante, já que esses alunos também comportam outras características e condições pessoais, embora, Bueno (2004, p.6) aponte que *o termo mais preciso para designar os que deveriam receber atendimento escolar especializado foi, até determinado momento histórico, o termo **deficiente**, porque era esse, efetivamente, o indivíduo encaminhado para instituições especializadas.* (grifos do autor)

estabelecer correlação entre **características geradas exclusivamente pela deficiência e possibilidades de participação social**, sem se levar em consideração diferentes condições sociais, econômicas e culturais, está se aceitando, implicitamente, que essas últimas nada têm a ver com as possibilidades/ dificuldades de integração social e do exercício da cidadania por parte da população deficiente. (grifos do autor)

No campo de estudo das políticas, Mazzotta (1999) revela uma contradição nos textos legais ao entenderem a educação especial ora como uma *linha de escolarização*, ora como uma *linha de atendimento assistencial e terapêutico* ao invés de *educacional escolar*.

O autor defende que, para configuração de uma política nacional não bastam documentos específicos relativos à educação especial, é preciso que essa esteja incorporada na política educacional geral. Mais do que isso, é preciso que haja *coerência entre os princípios gerais definidos nos textos legais e técnicos oficiais e os planos e propostas para implantação de tais princípios*. (MAZZOTTA, 1999, p. 201)

E nesse sentido, o autor alerta que

No âmbito federal, a descontinuidade das políticas sobre educação dos portadores de deficiência e sobre educação especial é apenas aparente. A análise seqüencial dos textos legais, planos educacionais e documentos oficiais revela a *permanência das mesmas posições filosóficas e políticas*, apresentadas sobre formas diferentes pelos representantes dos mesmos grupos da sociedade civil. *Sob discursos aparentemente diferentes permanece a mesma concepção da educação especial e de sua clientela*. (MAZZOTTA, 1999, p. 191, grifos do autor)

A mesma dicotomia aparece refletida, enquanto representação social, no embate diante da implantação das políticas de inclusão nas escolas.

Cabe lembrar que o tema carrega ainda o desconhecimento e o preconceito que originalmente mantiveram as pessoas com deficiência segregadas do convívio social em instituições de cunho assistencialista. Aos poucos, essas instituições passaram a incluir o atendimento educacional como mais uma alternativa para o tratamento que visava ao bem-estar e à autonomia desses sujeitos. E, posteriormente, esse atendimento passou a ser realizado em instituições

educacionais específicas incluídas no sistema de ensino. (Cf. BUENO, 2004; MAZZOTTA, 1999; JANUZZI, 2006)

O deslocamento dos alunos com deficiência para a rede comum de ensino pelo movimento de integração já considerava recursos facilitadores como serviços complementares, salas de recursos, salas de apoio pedagógico e formação de recursos humanos a fim de garantir permanência desses alunos na escola. Mas, ainda hoje, verificam-se as precariedades nesse sentido, apesar dos supostos avanços políticos em defesa do movimento agora nomeado como “inclusão” no encaixe da “escola para todos”.

Quando o discurso das propostas políticas, em âmbito nacional, assume como meta garantir a educação para todos, há que se considerar que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e, dentre estes, particularmente, os portadores de deficiência, ainda se deparam com o tratamento desigual, que se legitima ora pela ausência de recursos especiais que lhes permitam estar e ficar no sistema escolar, ora pela indevida exclusão desse segmento da população do ensino comum. (PRIETO, 2000, p.25)

Mas, conforme se observa em publicação da CENP/ SEE - SP (2001, p. 425) que discute a implementação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

um dos fundamentos da política de igualdade é a estética da sensibilidade. É desta que lança mão quando **denuncia os estereótipos** que alimentam as discriminações e quando, reconhecendo a diversidade, afirma que oportunidades iguais são necessárias, mas não suficientes, para oportunizar **tratamento diferenciado visando promover igualdade entre desiguais**.

O fato é que a inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns está dada como obrigação da escola e torna-se necessário considerar estudos que possam avançar na reflexão de como ela se apropria da política (im)posta.

Hutmatcher (1995) afirma que os percursos anteriores e as relações cotidianas estabelecidas entre os atores e o sistema indicam como centro de reflexão o lugar e o papel dos profissionais e alunos na escola. E que há uma redefinição no sentido de que as políticas centrais se aproximem mais dos

estabelecimentos de ensino, proporcionando um investimento maior na potência local para alcance da melhoria na qualidade.

Ele aponta também para uma diferenciação no modelo de regulação, que passa a avaliar a consonância com os objetivos e finalidades da ação e não com as regras e diretrizes estabelecidas. Ressalta, ainda, que a descentralização não é suficiente para garantir a qualidade superior da prestação de serviço escolar, enquanto a composição autônoma dos estabelecimentos é determinante.

De acordo com Januzzi (2006, p. 188–189), *a escola tem papel importante e mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico tem função específica que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos.*

Diante do que foi até aqui exposto e defendendo que a inclusão só pode ser construída na experimentação concreta, com olhar crítico em relação às políticas e às ações e seu caráter inclusivo ou excludente, o presente estudo questiona como vem sendo operacionalizada a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Para realização da investigação, defini como campo empírico escolas comuns da rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Maceió/ AL (SEMED) exatamente porque há uma política explícita de inclusão escolar, já que data de 2001 a vigência de Projeto Político-Pedagógico implantado pela Secretaria que definiu como política generalizada a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns.

Num Estado onde a pobreza é fator marcante e a exclusão escolar é apenas um sintoma, a inclusão de alunos com deficiência como uma política explícita do poder municipal aguçou ainda mais o interesse em investigar o binômio da inclusão/exclusão, buscando compreender, de um lado, que diretrizes e ações nortearam a implantação dessa política e, de outro, como as unidades escolares têm incorporado essas políticas.

Portanto, constituiu outra justificativa da seleção de uma cidade do Nordeste como campo de pesquisa sua configuração diferenciada e pré-concebida no senso comum como mais precária em relação ao eixo sudeste. Além disso, a existência de poucos estudos sobre o tema na região³, o conhecimento local prévio e a facilidade de acesso à documentação e aos gestores locais foram elementos secundários, mas

³ Conforme levantamento dos trabalhos apresentados nos encontros científicos da 23ª a 27ª ANPED.

importantes, para a seleção desse município como campo empírico da presente pesquisa.

Nesse sentido, dois foram os **questionamentos** fundamentais que nortearam a investigação:

a) Quais as propostas e ações políticas da Secretaria Municipal de Educação de Maceió em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência?

b) E qual a apropriação que as escolas fazem dessas políticas e ações?

O **objetivo geral** desta pesquisa foi contribuir para compreensão dos processos de inclusão de alunos com deficiência em classes comuns. O **objetivo específico** foi analisar as políticas de inclusão na rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL, no período de vigência do *Projeto Político-Pedagógico Plano Plurianual 2001/2004*, por meio de análise de documentos, de dados estatísticos sobre a situação dos alunos com deficiência atendidos por essa rede e do relato de membros do Departamento de Educação Especial. E, também, analisar as formas pelas quais essas políticas têm sido apropriadas por escolas, por meio de documentos escolares e por relatos de membros das equipes de duas escolas de ensino fundamental da rede municipal. Os dados coletados se circunscreveram ao período de 2001 a 2006, na medida em que o Plano Plurianual, que teria sua vigência até 2004, permaneceu em vigor até o ano de 2006.

Sob a consideração de que a determinação legal é necessária, mas não suficiente para garantir uma inclusão efetiva dos alunos com deficiência e que, para uma inclusão de qualidade é preciso viabilizar o encontro de políticas e práticas no agenciamento das diferenças, construindo ações coletivas que respeitem singularidades, são apresentadas as seguintes **hipóteses** orientadoras da pesquisa:

- O acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas da forma como vêm sendo operacionalizados a partir das políticas de inclusão escolar servem como acobertamento do caráter seletivo da escola brasileira;
- As características das escolas e a forma como as equipes escolares se apropriam das propostas e ações políticas potencializam de modo diferente a implantação da inclusão.

Os **procedimentos** de pesquisa se dividiram em duas fases:

Na 1ª fase foi realizado o levantamento da documentação disponível junto ao Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (DEE – SEMED) que inclui:

- Projeto Político-Pedagógico para a Educação em Maceió – Plano Plurianual 2001/2004 – DGE;
- Planilhas gerais de matrícula inicial por modalidade de ensino e por escola em 2004 e em 2006 – DGE;
- Planilha de alunos com necessidades educativas especiais por escola e tipo de deficiência em 2003 – DEE;
- Planilha de professores/ escolas/ serviços de apoio e alunos com necessidades educativas especiais por deficiência em 2004 – DEE;
- Planilha de professores por escola/ formação/ carga horária e área de deficiência em que atua em 2006 – DEE.

Nesta fase também foram realizadas entrevistas abertas com o coordenador e um técnico do Departamento de Educação Especial.

Na 2ª fase, por indicação do Coordenador do DEE, foram visitadas duas escolas de ensino fundamental, uma considerada de fácil implementação das políticas e outra de difícil implementação. A escolha do ensino fundamental se deu por configurar aquele em que mais se verifica a inclusão de alunos com deficiência e problemas de aprendizagem dos alunos em geral.

Na **Escola A** foram realizadas entrevistas abertas com a diretora, uma coordenadora pedagógica, duas professoras de sala comum que têm alunos com deficiência, a psicóloga (ex-professora de sala comum) e a assistente social, além do registro complementar de uma observação pontual de situação de recreio e festividade.

Na **Escola B** foram realizadas entrevistas abertas com uma coordenadora pedagógica, três professoras de classe comum que têm alunos com deficiência, a professora da sala de recursos e a assistente social, além do registro complementar de uma observação pontual de situação de recreio.

A proposta de trabalhar com entrevistas abertas seguindo um roteiro básico (Anexo I) teve como objetivo enriquecer a coleta de dados a partir de um discurso orientado, mas livre, ou seja, não restrito às informações a respeito dos aspectos que envolvem a inclusão.

Como indicadores básicos para análise dos depoimentos foram considerados os apresentados no estudo de Bueno e col. (2004) a respeito das políticas de educação especial no Brasil. Segundo os autores, *um roteiro (...) indicador de pontos básicos [busca] o acúmulo de informações relacionadas a itens similares que permite o cotejamento entre as propostas sem prejuízo da flexibilidade necessária para assegurar que os dados [expressem] efetivamente as políticas investigadas.* (BUENO e col., 2004, p. 3)

Posto isso, a partir de 6 indicadores básicos foram feitas as derivações necessárias de acordo com o detalhamento dos temas abordados nos depoimentos:

Quadro 1 – Indicadores de análise dos depoimentos

Indicadores Básicos *		Derivações
1	Conceituação da educação especial	• conceituação da inclusão • conceituação do alunado
2	Níveis de ensino abrangidos	—
3	Estrutura de atendimento	• critérios de organização curricular e pedagógica • terminalidade • resultados da escolarização
4	Serviços, procedimentos e material de apoio	• Salas de recursos • Assessoria específica • Serviços de apoio
5	Formação dos professores	• Capacitação
6	Educação profissional	—

* **Fonte:** Bueno e col. (2004)

A apresentação do presente trabalho foi dividida da seguinte forma:

No **Capítulo I** é apresentada a discussão teórica em torno das controvérsias que revestem o tema da inclusão escolar do ponto de vista das políticas, dos estudos na área e dos princípios norteadores da pesquisa.

No **Capítulo II** são apresentadas a análise do Projeto Político-Pedagógico Plano Plurianual 2001/2004, dos dados estatísticos referentes à inclusão de alunos com deficiência na rede de ensino e dos depoimentos de membros do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Maceió/ AL.

No **Capítulo III** são apresentadas a caracterização das escolas pesquisadas definidas como **Escola A** e **Escola B** e a análise dos depoimentos de membros das respectivas equipes escolares.

Nas **Considerações Finais** procurou-se estabelecer uma reflexão crítica cotejando os principais achados da investigação com as perspectivas teóricas apontadas no Capítulo I, seguidas da apresentação das **Referências Bibliográficas** e dos **Anexos**.

CAPITULO I

INCLUSÃO ESCOLAR: UM CAMPO DE CONFLITOS

*Apenas pensar ou desejar
nunca levou ninguém a lugar nenhum.
É necessário também a ação.*
(William Shakespeare)

1. Os desencontros das proposições políticas

As políticas de inserção de alunos com deficiência no ensino regular são relativamente recentes tanto no Brasil quanto na maioria dos países ocidentais, datando da década de 1970, com a chamada “integração escolar”.

Saint-Laurent (1997) relata que, nas suas origens nos anos 1970, o movimento de integração escolar provocou o deslocamento dos alunos com dificuldades tradicionalmente consideradas leves (dificuldade de aprendizagem, distúrbios de comportamento, deficiência intelectual leve) para as classes comuns⁴, que continuariam a receber apoio das classes especiais. Já nos casos de dificuldades consideradas mais graves (déficit intelectual moderado e severo, deficiências múltiplas, etc.), esse alunado, na grande maioria, atendido ainda em instituições específicas, passou a ser inserido na escola comum no enquadre restrito das classes especiais.

O conceito de Integração nesse período é atravessado pelo da “normalização”, ou seja, de preparo do indivíduo deficiente para que o mesmo possa ser integrado ao processo de escolarização padrão oferecido aos alunos “normais”.

É somente nos anos 1990 que a idéia se torna mais abrangente, considerando um modelo de integração que defende *a resposta às necessidades pedagógicas de todos os alunos no mesmo contexto através de atividades comuns, embora adaptadas*. (SAPON-SHEIN, 1992, FRIEND e BURSUCK, 1996 apud SAINT-LAURENT, 1997, p.68).

⁴ Vou utilizar os termos “classes comuns” e “escolas comuns”, por concordar com Mazzota (1987) que tanto as classes e escolas comuns quanto as especiais fazem parte do sistema regular de ensino.

A partir desse momento, o conceito agrega como base o discurso democrático de “escola para todos”.

Nesse sentido, a **Declaração de Jontiem** (1990)⁵, anterior aos documentos tradicionais considerados como referência nas discussões acerca da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEEs), apresenta-se como um plano de ações para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Ela traz em seu bojo a escolarização mínima para todos, considerando as características peculiares de cada indivíduo.

Suas proposições passam pela universalização do acesso e pelo princípio de equidade como superação das desigualdades, oferecendo *a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem*. (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990, Artigo 3º, item 2)

Ainda no Artigo 3º – item 5, destaca-se que *é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo*.

Destacam-se como apoio para essa discussão a concentração de atenção na aprendizagem e a configuração de ambientes adequados, como é possível verificar no Artigo 4º:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para obtenção do diploma. (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990, Artigo 4º)

Além disso, a Declaração reconhece que não se deve confinar a questão somente ao âmbito escolar, ao afirmar, em seu Artigo 6º, que

⁵ A declaração de Jontiem constitui o documento final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jontiem, Tailândia, no ano de 1990, em que se processou a discussão dos problemas educacionais repercutindo num plano de ações para a década.

a aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados e apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990, Artigo 6^o)

Como metas para a década, ou seja, até o ano 2000, a Declaração define considerar as particularidades de cada país na atenção especial às *crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências*; acesso universal e conclusão da educação fundamental e redução da taxa de analfabetismo adulto pela metade, entre outras.

Cabe ressaltar também a importância dada ao desenvolvimento de contextos políticos favoráveis para a articulação de parcerias intersetoriais e priorização das ações em busca da qualidade, equidade e eficácia desde a primeira infância.

Posto isso, torna-se redundante dizer que, na vigência de uma realidade de educação que abrangesse a todos, não seriam necessárias políticas setorializadas sob o discurso que ganhou eloquência como “educação inclusiva” voltada particularmente aos alunos com necessidades educativas especiais.

Entretanto, a **Declaração de Salamanca** (1994)⁶, embora não se remeta ao campo exclusivo da Educação Especial, ganha repercussão mundial como marco de orientação integradora de alunos com deficiência em escolas comuns como um mecanismo de anti-segregação. E este passa a ser um compromisso de vários governos, entre eles o do Brasil.

Vejamos o que define a Declaração sobre alguns aspectos de maior significância para o presente estudo.

Entre seus princípios, a Declaração refere que⁷:

Las escuelas ordinárias com esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatórias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y

⁶ A declaração de Salamanca constitui o documento final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, em que se processou a discussão de diretrizes para a educação de todos com respeito às necessidades individuais.

⁷ A citação dos trechos originais se justifica pelo fato de que as traduções disponíveis apresentam distorções importantes de termos que poderiam comprometer a discussão, conforme aponta Bueno (2005) no artigo *Inclusão escolar: uma crítica conceitual e política*.

mejoran la eficeincia y, em definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”. (Conferência Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994, p. ix)

Neste trecho, é possível perceber que é relevado o benefício de uma orientação integradora nas escolas, mas que proporcione a educação efetiva para a maioria das crianças. Não se trata da defesa específica e inovadora da inclusão incondicional dos alunos com deficiência e, sim, da importância do desenvolvimento de ações políticas que possibilitem a inclusão da maior diversidade de alunos, considerando suas características peculiares.

Entre os alunos destinatários dessas proposições são citados:

todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales’ lingüísticas u otras... niños discapacitados y niños bien dotados a niños que vivem em la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (Conferência Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994, p. 6)

Na constituição das políticas e organização dos sistemas, a Declaração reitera que a integração das crianças com *‘discapacidades’* deve fazer parte dos planos nacionais de educação para todos.

Isso, em absoluto, significa corroborar com o que vem ocorrendo na realidade brasileira, ou seja, o desmonte das classes especiais e a inclusão indiscriminada dos alunos com deficiência nas classes comuns.

Um aspecto importante citado na introdução da Declaração de Salamanca é a concentração de esforços para criação das

escuelas integradoras y de servicios especializados – sobre todo em la **formación del personal docente en las necesidades educativas especiales y em la creación de centros de buenos recursos de personal y equipo**, a los que las escuelas podrían pedir ayuda – necesarios para que puedan servir a la mayoría de niños y jóvenes. (Conferência Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994, p. 13, grifos meus)

Ainda na introdução – item 8, é considerada a possibilidade de escolarização em escolas ou classes especiais somente como exceção, recomendável nos casos

em que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños. (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiales, 1994, p. 12)

Bueno (2005) esclarece que

o que na realidade a declaração faz é o reconhecimento de que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado, mas isto parece ficar obscurecido. (BUENO, 2005, p. 4)

Ocorre que, desse momento em diante, trava-se um embate de princípios norteadores para o fenômeno que passou, então, a ser indiscriminadamente nomeado como “inclusão escolar” de alunos com necessidades educacionais especiais.

Cabe ressaltar que:

(...) a discussão a respeito da integração escolar e social dos deficientes foi feita como se o processo de marginalização ocorresse somente em função de suas dificuldades específicas, sem que se estabelecesse relação entre esse fenômeno e o processo de exclusão-participação das camadas subalternas inerente ao desenvolvimento capitalista (BUENO, 2004, p.171).

Entretanto, se o que se pretende é abordar o conceito de inclusão escolar na perspectiva de uma análise social, não é possível se furtar um momento da reflexão para o seu averso, o conceito de exclusão em sua generalidade.

Martins (1997), reportando-se ao termo de modo geral, relativiza os dois conceitos quando coloca que exclusão não existe, pois o que há são formas diversas de se fazer incluído na sociedade.

Ele afirma a necessidade:

(...) de admitir que a idéia de exclusão é pobre e insuficiente. Ela nos lança na cilada de discutir o que não está acontecendo exatamente como sugerimos, impedindo-nos, portanto, de discutir o que de fato acontece: discutimos a *exclusão* e, por isso, deixamos

de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de *inclusão*. (MARTINS, 1997, p. 21 – grifos do autor)

Se for verdade que, em relação à sociedade em geral, podemos concordar com a tese de Martins, com relação aos processos de escolarização a exclusão é evidente. O que verificamos em nossa realidade educacional é que os acessos à escola e à conclusão do ensino obrigatório estão de perto marcados por processos excludentes, aos quais a população mais pobre está submetida.

É nesse sentido que Ferraro (1999) trabalha os conceitos de exclusão **da** escola e exclusão **na** escola⁸. O autor realiza um estudo em perspectiva nacional e regional em que aponta os números precários da escolarização brasileira, fazendo um paralelo entre crianças e jovens na faixa dos 0 aos 17 anos que estão fora da escola e os que dentro dela se encontram defasados em termos da relação idade/série cursada:

É óbvio que a introdução do termo exclusão no estudo do fenômeno escolar representa uma mudança de perspectiva tanto no plano científico como no político. Sob o aspecto científico, perguntar por que tantas crianças são excluídas da escola não é a mesma coisa que perguntar por que tantas crianças deixam de freqüentar a escola ou dela se evadem. Da mesma forma, não é a mesma coisa perguntar por que tantas crianças são repetidamente submetidas à exclusão dentro do processo escolar e perguntar por que essas mesmas crianças não conseguem ser aprovadas, tendo por isso que repetir a série. Essa mudança de perspectiva teórica tem conseqüências práticas, seja no plano pedagógico na escola, seja no plano da política educacional, seja ainda no das políticas sociais em geral. (FERRARO, 1999, p.24)

Para o autor, exclusão escolar e inclusão escolar são faces da mesma moeda. Nessa perspectiva, onde o não acesso, a repetência e a evasão são problemas permanentes da educação no cenário global do país, cabe um questionamento acerca da setorialidade das políticas de inclusão.

⁸ A exclusão escolar na forma de *exclusão da* escola compreende tanto o não-acesso à escola quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria *exclusão na* escola dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência. (FERRARO, 1999, p.24 – grifos do autor)

Concluindo, pode-se dizer que não há como não reconhecer à escola brasileira voracidade e eficiência enquanto máquina de exclusão escolar. Apenas é necessário acrescentar que, por mais longe que possa levar a sua autonomia, a escola é tanto mais excludente quanto mais o é a sociedade à qual serve. (FERRARO, 1999, p. 39)

O fato é que *inclusão* é um conceito complexo e, a despeito das diferentes concepções, vem evoluindo há algumas décadas como alvo das políticas educacionais também voltadas aos alunos com deficiência.

No Brasil, esta concepção se fortalece como ação de política pública com a aprovação pelo Congresso Nacional em 2001, da **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência**, celebrada na Guatemala. A referida Convenção atenta para o fato de que

(...) discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, 1999, Artigo I – item 2a)

Embora a **Constituição Federal do Brasil** (1988), no Artigo 208 – Inciso III, já garantisse esses direitos no âmbito da educação prevendo *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino*, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN) – 9394/96 suscita questionamento ao considerar a possibilidade de substituição do direito de acesso às escolas comuns, pela atenção em escolas especiais.

A LDBEN – 9394/96 contempla um capítulo específico para tratar da Educação Especial como modalidade de ensino paralela à Educação Básica, esclarecendo que *entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais*. (LDBEN, 1996, Cap V, Artigo 58)

Deste modo, particulariza ações nessa esfera para os alunos com NEEs, ou seja, delimita um campo de educação exclusiva aos mesmos. Essas ações incluem a constituição de serviços especializados na escola comum para atender às suas necessidades, além de currículos, métodos, estratégias e recursos peculiares.

Por outro lado, resvala na sua incorporação dentro de um campo mais amplo quando anuncia, por exemplo, no Artigo 59, que serão *assegurados (...) professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classe comuns* (Inciso III) *e educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade (...)*. (Inciso IV)

Trata-se de um diferencial importante entre oferecer instrumentos de acessibilidade de ensino que contemplem as diversas necessidades dos alunos em geral ou a manutenção de um ensino especial segregado para os alunos com deficiência e o fato é que *a chamada não é enfaticamente pela igualdade mas pela equidade em que o dever do Estado se focaliza em setores eleitos prioritários e estratégicos*. (CURY, 1998, p. 77)

Se avançarmos um pouco mais, veremos que o Conselho Nacional de Educação (CNE) na Resolução n. 2/2001 – Artigo 5º – define como alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que demonstrarem ao longo do processo educacional:

- 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 vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a 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. (CNE. Resolução 02/2001, Artigo 5º)

Pode-se abstrair dessa referência que a utilização ampla e indiscriminada do termo *alunos com necessidades educacionais* especiais acaba por homogeneizar os desiguais sob a tutela da educação especial.

Além de restringir a inclusão ao campo da educação especial, a Resolução delega claramente como competência e responsabilidade da escola a organização para atendimento de qualidade aos educandos com necessidades especiais.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, **cabendo às escolas** organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (CNE. Resolução 02/2001 – Artigo 2º – grifo meu)

A referida resolução também indica, entre os dispositivos recomendados para garantia de uma inclusão escolar qualificada, a presença de professores capacitados e especializados, a flexibilização e adaptação dos currículos, a temporalidade flexível para o término do ano letivo e a distribuição dos alunos de forma a contemplar o usufruto dos benefícios da diversidade.

Cabe questionar que condições objetivas são garantidas para que estes dispositivos se efetivem dentro das escolas em meio à precariedade e decadência de um sistema educacional excludente.

Ao criar uma proposição política ambígua e imprecisa, o CNE contribui, propositalmente ou não, para a criação ou, no mínimo, para manutenção de uma situação de indefinição em relação à instauração de políticas educacionais que se contraponham àquelas que têm historicamente privilegiado o caráter seletivo e excludente da educação escolar brasileira. (BUENO, 2005, p. 8)

O que se verifica é que a rede regular de educação tem sido convocada a responder à complexidade desta nova demanda e, em meio à problemática da superlotação das salas, da evasão escolar, da baixa qualidade de ensino e da indefinição de seus projetos político-pedagógicos, as escolas vêm desenvolvendo projetos de inclusão parcial.

A inclusão dos alunos com deficiência tem acontecido sob o desencontro das diretrizes e pautada muitas vezes na boa vontade do professor, a quem fica delegada a maior responsabilidade e angústia pelo sucesso ou insucesso pedagógico dos alunos. O processo perde potencial e fica reduzido a percepções subjetivas e imediatistas da experiência, mesmo quando argumentado por concepções políticas maiores.

Por outro lado, a sociedade padece do preconceito e do medo de lidar com o diferente e a inclusão poderia reverter essa história, garantindo vivências indispensáveis para o pleno exercício da cidadania⁹ e desenvolvimento humano. A escola seria um espaço privilegiado para isso, se a considerássemos espaço de socialização, de ensino e aprendizagem, onde, em conceito mais amplo, os indivíduos aprenderiam a ser tudo que podem ser em termos de cultura geral e humanização.

Quando nos detemos no processo de aprender, este é visto como buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, modificar atitudes e comportamentos. (KULLOK, 2002, p.10)

Em favor desse aprendizado, no início deste ano, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (2003) divulgou uma cartilha intitulada *O Acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas regulares de ensino*, com o objetivo de esclarecer os aspectos jurídicos que envolvem o tema e orientar algumas diretrizes facilitadoras das ações em prol da inclusão. Entre estas ações destaca-se a eliminação de barreiras arquitetônicas, a garantia de recursos e equipamentos específicos, a assessoria de serviços especializados, a formação de professores e a revisão dos critérios de avaliação e promoção escolar.

Todo este arcabouço legal e jurídico assume a defesa dos direitos de cidadania dos sujeitos com deficiência e lhes possibilita esta conquista, mas gera forte impacto nas práticas educacionais. E a partir desse movimento macro-político em defesa dos direitos sociais, as políticas locais têm sido desenvolvidas sob controvérsias. Essa discussão será processada a seguir com base em alguns estudos recentes.

⁹ “(...) cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e (...) cidadania tem a ver com a condição de cidadão (...)” (FREIRE, 1993, p.45).

2. As controvérsias e os estudos sobre o tema

A inclusão escolar tem sido respaldada por um discurso relativamente hegemônico em defesa de uma sociedade inclusiva, ou seja, que aceite e garanta o usufruto dos direitos às minorias tradicionalmente excluídas, entre elas, as pessoas com deficiência.

Trata-se de um viés de *justiça social, coesão, solidariedade, pertencimento, que, ao serem considerados como politicamente corretos, legitimam os discursos em questão*. (GARCIA, 2004, p. 10) Desse modo, a precipitação das políticas, a despeito da lentidão de mudanças nas práticas, tem corroborado com um movimento entusiasta em prol da inclusão.

Entretanto, não é possível negar que

(...) os discursos políticos são produzidos à luz de um embate de interesses: são gestados, são expressões, e são apreendidos em relações de conflito. São assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como mais importante nos enunciados políticos. (OZGA apud GARCIA, 2004, p. 2)

As políticas educacionais não estão isentas disto. Em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência nas classes comuns, alguns estudiosos têm manifestado posições diferentes e, até mesmo, antagônicas.

Para Mrech (1999), o núcleo do conceito de Educação Inclusiva, tendo origem na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, está na importância que o contexto educacional exerce no desenvolvimento dos alunos. Num convívio mais restrito, seja o das classes especiais ou o das instituições, os alunos com deficiência permaneceriam marcados por uma experiência de estigma e exclusão. O que não quer dizer que sua inclusão nas classes comuns possa acontecer sem suporte adequado e sob um currículo único, dadas as adaptações necessárias para o melhor acompanhamento das singularidades de todos os alunos.

A autora defende que a inclusão é um processo que precisa ser constantemente revisto para não recair nos mecanismos de exclusão, por ser um movimento mundial que objetiva uma educação menos estigmatizadora. Em sua opinião, não se trata de uma estratégia para contenção dos recursos antes

investidos no setor de Educação Especial, mas reconhece que a *inclusão tem sido usada, no Brasil, com fins políticos espúrios. Com isto serviços de Educação Especial têm sido desativados sem que nada tenha sido colocado no lugar.* (MRECH, 1999, p.13)

A questão é que

No caso das pessoas com deficiência a cidadania é buscada quase que unicamente na direção da promoção e garantia do direito à educação, significando esta o inverso à exclusão. Mesmo consciente de que a educação seja um caminho para conquista da cidadania de tal parcela da população, corre-se o risco de ter uma visão ingênua e reducionista da situação de privação de direitos civis e políticos em que se encontram em geral as pessoas com deficiência. (ARAÚJO, 2006, p 110)

Sob a bandeira da cidadania e dos direitos iguais, há estudiosos que assumem uma postura mais radical, como é o caso de Mantoam (1999, p.7) quando afirma que a inclusão total é justificada para *reverter uma situação vergonhosa da escola brasileira, hoje marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos.*

De certo que o princípio democrático de “educação para todos” só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os deficientes em geral. Há muito ainda a ser feito para que se possa caracterizar um sistema como apto a oferecer oportunidades educacionais a seus alunos, de acordo com as especificidades de cada um, sem cairmos nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão. (MANTOAM, 1997, p.120, grifos da autora)

Nesse raciocínio, ela sustenta uma distinção entre os conceitos de integração e de inclusão. O primeiro considera diversas possibilidades educacionais para os alunos com deficiência, entre a inserção em escolas comuns e a escolarização segregada em escolas especiais. O que difere da inclusão, que envolveria um movimento único das políticas e organização da educação numa mudança de perspectiva que contemplaria a escolarização de todos os alunos, com deficiência ou não, no mesmo ambiente. (MANTOAM, 2003)

Trata-se de não considerar alternativa porque passa a ser obrigação do sistema educacional se compor para responder às diferentes necessidades dos

alunos que, em sua diversidade, não precisam mais se habilitar para participar de um sistema educacional comum. Tal concepção é justificada, se não pelo simples direito de acesso garantido na legislação em vigor, pela possibilidade de um desenvolvimento pessoal e social maior a partir da convivência entre os diferentes.

A inclusão escolar é incondicional e, portanto, não admite qualquer forma de segregação. Esta opção de inserção tem como meta principal não deixar nenhum aluno no exterior do ensino regular, desde o início da escolarização, e questiona o papel do meio social no processo interativo de produção das incapacidades, porque o deficiente mental tem o direito de se desenvolver como as demais pessoas, em ambientes que não discriminam, mas valorizam as diferenças. (MANTOAM, 1997, p.117)

Sassaki (1999, p.41) vai ao encontro dessa perspectiva quando defende inclusão social como *um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos* que, portanto, beneficiariam-se dessa convivência na diversidade.

Parece ser esse o discurso em voga tanto nas políticas quanto em boa parte do meio acadêmico, mas a inclusão de alunos com deficiência em classes comuns tem suscitado outras discussões, de modo a polarizar os pesquisadores entre os mais entusiastas e os que adotam uma postura mais prudente.

Bueno (2005, p.9), por exemplo, amplia a questão da inclusão dos alunos com deficiência, discutindo a exclusão geral a que os alunos das *camadas populares, vítimas de políticas elitistas e seletivas*, estão submetidos pela falta de condições de acesso e permanência com qualidade na escola:

(...) se o norte é a educação inclusiva como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuará a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo... esta nova bandeira, vira de cabeça para baixo aquilo que era uma proposição política efetivamente democrática (mesmo com perspectivas diferentes), na medida em que, o que deveria se constituir na política de fato – a incorporação de todos pela escola, para se construir uma escola de qualidade para todos – se transmuda num horizonte, sempre móvel, porque nunca alcançado.

De modo geral, esse outro grupo de estudiosos explicita que a inclusão de alunos com deficiência em classes comuns, da forma como vem sendo processada, desconsidera uma visão mais crítica da precariedade político-pedagógica historicamente delineada em nossa sociedade.

Embora a educação dos deficientes no mundo tenha se iniciado na Europa em meados do século XVI, mesmo que de modo incipiente e, *ainda que, após a independência do país, a Constituição de 1824, a primeira do Brasil, promettesse a 'instrução primária e gratuita para todos*, a sua educação não foi tomada como questão para o governo central e assim permaneceu relegada tanto quanto a própria instrução pública primária (...) *A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação* (JANUZZI, 2006, p. 6-16, grifos da autora)

A escola pouco democratizada, freqüentada ainda, em grande parte, pelas camadas de nível socioeconômico mais favorecido, oferecia parâmetro facilitador de exclusão social de seus alunos, englobando como pessoas portadoras de deficiência, principalmente mental, muitas crianças que traziam manifestações de ambientes diferenciados e/ ou mesmo sofriam a incompetência da escola nos seus currículos, inclusive com métodos e técnicas inadequados. (JANUZZI, 2006, p 171)

Segundo a autora, é no campo médico que nasce o interesse pela educação dos deficientes em vista do desafio quanto aos resultados insatisfatórios na abordagem terapêutica, principalmente nos casos mais graves. E, apesar da manutenção da segregação social dessas crianças sob o cunho assistencialista¹⁰

Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então. Daí as viabilizações possíveis, desde a formação dos hábitos de higiene, de alimentação, de tentar se vestir etc. necessários ao convívio social. Elas colocam de forma dramática o que se vai estabelecendo na educação do deficiente: segregação *versus* integração na prática social mais ampla. (JANUZZI, 2006, p 38, grifos da autora)

¹⁰ Para maior aprofundamento sobre o assistencialismo na educação especial ver Januzzi, (2006).

Em termos de política educacional, a década de 1970 foi significativa pela criação do Centro Nacional de Educação Especial que objetivava organizar as escolas, instituições para ensino especializado e formação para o trabalho que já se constituíam na sociedade, apesar de sua integração precária com o ensino regular. Na década de 1980, ganha importância o surgimento de várias organizações, federações e conselhos em prol da luta pelos direitos das minorias sociais – incluindo as pessoas com deficiência – por meio da participação nas deliberações de governo. (Cf. JANUZZI, 2006; BUENO 2004; FERREIRA, 2000)

Para Ferreira (1998), a nova LDBEN - 9394/96 não deixa de ser um marco nos últimos 20 anos, porque passa a considerar a educação especial em meio às diretrizes da educação geral, o que significou um avanço sobre o caráter assistencialista anterior.

Porém, não se pode omitir o fato de que o interesse político pela educação comum dos alunos com deficiência também é forjado no viés econômico dos custos com a manutenção de um atendimento educacional setorizado para esse alunado considerado, historicamente, improdutivo.

A educação especial que se remetia somente às *deficiências orgânicas (auditivas, visuais e, posteriormente, mentais)*, com o desenvolvimento do processo produtivo, foi incorporando população com “deficiências e distúrbios” cada vez mais próximos da normalidade média em vista dos generalizados fracassos na aprendizagem. (BUENO, 2004, p.102, grifos do autor)

Se, ao longo de diferentes momentos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais, a Educação Especial serviu como instrumento de democratização do ensino, em outros, contribuiu para a seletividade da escola regular porque

(...) reflete, no seu âmbito, a contradição da moderna sociedade industrial que, por um lado, procura oferecer escolaridade a toda a população, já que o desenvolvimento do processo produtivo e as relações sociais dele decorrentes se complexificam, exigindo maior qualificação e, por outro, produz a marginalização social inerente às formas pelas quais a sociedade se organizou. (BUENO, 1997, p.58)

E o que vem ocorrendo, ainda em tempos atuais, é que a inclusão de alunos com deficiência em classes comuns, ao contrário do que se esperava, tem corroborado essa seletividade ao perpetuar o fracasso a que estão submetidos os

alunos em vista da falta de condições objetivas para seu amplo desenvolvimento quer pedagógico quer social. No lugar do subsistema que a educação especial constituía paralelamente ao ensino regular, as políticas de inclusão têm apenas constituído um subsistema interno à escola.

Revolucionar sistemas por um conceito de inclusão que não é consensual, mas híbrido, endógeno ao campo e descontextualizado da situação que passam muitos municípios brasileiros, tende a ser uma espécie de “romantismo”. Além disso, tende que seja utilizado com uma certa “paixão ufanista” de *intelectuais orgânicos* que criaram e se mantêm num recente mercado inclusionista de palestras, cursos, livros, manuais etc. mostrando soluções – muitas vezes mágicas – em nome de um sistema educacional diferente e emancipatório. Cabe ressaltar, porém, que existe uma parcela de técnicos, estudiosos, militantes e famílias que são íntegros defensores da inclusão de modo real, concreto e contextualizado, baseados na luta histórica que possuem pela educação das pessoas com deficiência. (ARAÚJO, 2006, p.124, grifos do autor)

Numa perspectiva crítica, Prieto e col. (2004) pesquisaram a implantação das políticas em municípios de diferentes regiões a partir da análise documental e entrevistas com os gestores locais. Os pesquisadores verificaram como modelo preferencial uma tendência à inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns e adoção de serviços de apoio especializado.

De acordo com os próprios autores, trata-se de um trabalho mais descritivo, sendo necessário aprofundamento posterior da análise no sentido de avaliar as políticas direcionadas ao atendimento desses alunos. Porém, alguns dados apontados por esses autores são bastante interessantes para trazer à tona as diferentes bases sob as quais têm se estruturado e implantado as proposições de inclusão:

- A rede municipal de Belém do Pará-PA entende que a educação inclusiva não é de cunho específico da educação especial e apresenta ações interligadas em todos os níveis de ensino. Dessa forma, tanto os professores especializados quanto os do ensino comum são alvo de atenção da equipe técnica e sua formação conjunta busca disparar discussões coletivas a partir do âmbito escolar;

- Já em Natal-RN, apesar da ênfase na inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino com recursos de apoio, as diretrizes e metas no Plano Municipal de Ensino (2003-2012) permanecem remetidas à Educação Especial;
- Em Porto Alegre-RS, os serviços de apoio como salas de integração e recursos, professor itinerante e assessorias têm papel fundamental, mas são escassas as possibilidades para efetivação dos mesmos. Em Natal, o acompanhamento especializado também fica aquém da demanda do alunado, enquanto, em Campo Grande, as salas de recurso atendem mais alunos com dificuldades de aprendizagem do que com deficiência;
- Até o município de Diadema-SP, que apresenta maior tradição na estruturação de uma política direcionada à integração dos alunos com deficiência, ainda padece da não sistematização do trabalho no que tange ao currículo, à terminalidade, à sistemática de avaliação e à profissionalização. (Cf. PRIETO e col., 2004, p. 6 a 132)

Verifica-se no referido estudo que permanece obscura a distinção entre a qualidade das propostas políticas e a eficácia de sua implementação nas instituições escolares. E não há clareza de até que ponto o aumento dos índices estatísticos de alunos com deficiência inseridos significa melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos mesmos como se verifica nas indagações finais:

(...) essa opção preferencial tem atendido, de fato, às necessidades e expectativas de alunos, pais e profissionais da educação? Quanto à aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares, que resultados, efetivamente, estão sendo atingidos? Os serviços de apoio educacional especializado têm contribuído para que a trajetória desse alunado seja efetivada no ensino regular, em classes comuns, tal como estabelecido em seus propósitos? (PRIETO e col., 2004, p.137)

Outros trabalhos aprofundaram as análises nesse sentido.

Siqueira (2004, pp. 45-46), ao investigar os limites e possibilidades de participação de alunos com deficiência mental incluídos em salas regulares na cidade de Francisco Morato-SP, ressalta que:

(...) o significado de pertencer à escola e à classe, além da exigência, óbvia, de que este aluno freqüente efetivamente uma determinada turma (o que no caso dos alunos observados, está garantido pela política municipal de inclusão), deriva da participação efetiva dos alunos nas atividades de classe. Assim, diferentemente das formas de organização escolar anteriores (escolas e classes especiais, salas de reforço ou de aceleração, múltipla repetência), os alunos que eram excluídos agora não o são mais, em razão da inclusão escolar em classes regulares (...).

Entretanto, as baixas expectativas acerca das possibilidades de rendimento concorreram para o abandono gradativo desses alunos por parte das professoras, resultando, segundo a pesquisadora, num marco precoce de fracasso e numa exclusão dentro da sala de aula.

Isso atinge, de modo geral, os alunos de inclusão, independentemente de terem ou não deficiência. Esses alunos *representam um grupo desconhecido em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento e... a eles acaba sendo imputada a responsabilidade pelo próprio fracasso*. (SIQUEIRA, 2004, p. 96)

A autora avança e destaca

(...) a aceitação das crianças e de suas famílias deste processo de exclusão no interior, fato este evidenciado pela naturalidade com que os alunos de inclusão aceitam a diferenciação na sala de aula, seja em relação às atividades ou ao seu comportamento e também à falta de questionamentos dos pais em relação ao aprendizado de seus filhos, o que parece indicar que os alunos de inclusão sejam de fato responsabilizados pela não aprendizagem dos conteúdos escolares propostos pela escola. (SIQUEIRA, 2004, p. 96)

Souza (2005, p. 87), ao analisar a progressão escolar de alunos com deficiência em classes comuns na rede de ensino de Santo André-SP, afirma ser imprescindível a articulação da educação com outras áreas, em especial com o setor da saúde, para que se mantenha uma *política de educação efetiva e conseqüente*.

Mas ele chama atenção para o fato de que há aprovação das políticas desenvolvidas pela rede municipal por parte de 71% dos pais, embora não se tenha constatado resultados diferenciais em termos de alfabetização.

O fato dos alunos não estarem alfabetizados não aparece como uma grande preocupação ou ponto negativo da política de inclusão (pelo menos para esses pais), ao contrário, a impressão que ficou é

de que a expectativa deles (pais e mães) é que isso é natural devido à limitação do filho. (SOUZA, 2005, p. 94)

Uma parcela menor de pais critica o número total de alunos por sala em vista da inclusão dos alunos com deficiência e o despreparo dos professores em relação ao trabalho com esses alunos, de modo a apresentarem dúvidas sobre a viabilidade das políticas, ou seja, sobre sua eficácia em termos de resultados.

O fato é que os resultados insatisfatórios no ensino não são problema exclusivo dos alunos com deficiência, dos professores ou da educação especial:

A inclusão de alunos com deficiências no ensino regular precisa ser pensada à luz da realidade que vive o sistema educacional atual, das reformas que vêm sendo implantadas, dos recursos que precisam ser investidos, dos interesses que envolvem tais reformas, dos benefícios que tais reformas trariam ou não aos alunos com deficiência, pois se não for assim, esta inclusão corre o risco de, ao invés de permitir maiores possibilidades de aprendizagem que os sistemas segregadores, se constituir num processo efetivo de “exclusão na escola”. (SANTOS, 2002, p. 103, grifos da autora)

O que se evidencia nos estudos mencionados é, mais uma vez, a ambivalência entre os objetivos e perspectivas da inclusão de alunos com deficiência em termos sociais ou pedagógicos. E, indo além, o acobertamento das responsabilidades políticas quanto à efetividade da escolarização desses alunos, que, se agora estão menos escondidos, parecem apenas engrossar a massa historicamente excluída pelos modelos educacionais vigentes em nossa sociedade.

O estudo que aqui se desenvolve propõe um avanço da reflexão sobre a repercussão deste fenômeno social na construção crítica de ações inclusivas ou excludentes nas escolas, através da análise de documentos orientadores e da percepção dos sujeitos envolvidos nos processos de inclusão.

3. Os princípios norteadores da pesquisa

Posto que a determinação legal favorece mas não efetiva a inclusão, considerá-la uma norma estanque, garantida no ato jurídico e na coabitação espacial dentro da escola, é dar um caráter reducionista ao problema. Não se trata apenas de colocar todos juntos num mesmo espaço.

Há que se enfrentar dificuldades objetivas como falta de formação dos professores, particularidades do desenvolvimento pedagógico dos alunos com deficiência, desinformação dos pais de alunos considerados normais, inadequação da estrutura da escola, limitação de recursos de apoio e de parcerias com serviços ligados à saúde e assistência social. Além de dificuldades subjetivas relacionadas às representações de professores, funcionários, familiares e alunos acerca da deficiência, cidadania e educação, que também podem influenciar e até definir o sucesso ou insucesso nos processos de inclusão.

Alguns autores consagrados oferecem apoio teórico para a intrincada discussão dentro da perspectiva político-educacional, neste caso, dirigida à inclusão escolar de alunos com deficiência em classes comuns.

Waller (1961¹¹), ainda na década de 1930, já se referia à escola como organismo social caracterizado pela especificidade e interdependência de relações sociais que nele se estabelecem, configurando uma estrutura política com base no princípio da autoridade e cultura própria.

Ele descreve a escola como unidade social diferenciada por ter um propósito específico, dar e receber instrução. Este constitui o núcleo central que diferencia a escola da não-escola e em torno dele são consideradas cinco características que permitem o estudo desta instituição específica: população definida, estrutura política, rede de relações, sentimento coletivo e cultura própria.

A instituição escolar entendida enquanto organismo é palco de inúmeras relações sociais entre escola, comunidade, alunos e professores de forma recíproca e interligada. E o *sentimento coletivo* de identidade que permeia e delimita o espírito escolar, extensivo aos pais, é a sensação de pertencimento que surge de forma espontânea e é incentivada pelas realizações comuns no âmbito escolar.

¹¹ Embora a edição da obra em questão seja de 1961, a publicação original do texto ocorreu em 1932.

Sendo assim, a proposta de inclusão escolar de alunos com deficiência implicaria na adaptação de todas as partes num processo de questionamento e movimento coletivo, que necessitaria de reflexão a partir de experiências reais.

Essa argumentação serve como base para a focalização do presente estudo no campo das ações, da realidade que efetiva ou não a inclusão no cotidiano das escolas sob o mote das políticas, sem desconsiderar a polêmica que reveste o tema. Trata-se de estender o olhar para a escola na busca do diferencial potencializador da inclusão na apropriação das políticas vigentes.

Hutmacher (1995) aborda a configuração dos sistemas educacionais pelas políticas e as configurações pelas estratégias de sua aplicação dentro das escolas, afirmando que a *“renovação das práticas não se decreta”* e se refere à descoberta de que é o estabelecimento de ensino com sua identidade específica que constitui o lugar concreto de investimento na subjetividade dos atores envolvidos.

Ao defender como ponto de partida uma educação de qualidade para todos, o autor critica a visão da escola como mera reprodutora das políticas, considerando a autonomia do sistema no seu estabelecimento a partir de uma cultura própria.

Ele vai além quando se refere à impotência dos decretos políticos frente à construção contínua das novas práticas no âmbito coletivo, afirmando que contra a homogeneização das políticas há uma identidade específica. Ou seja, há a autonomia decretada pelas normas descentralizadas, mas há a autonomia da escola ao interpretá-las.

Reconheça-se, no entanto, que a autonomia não significa, inevitavelmente, uma melhoria da qualidade; em última análise, é o uso da autonomia que é determinante. E este *uso* depende, nomeadamente, da maneira como se pensa o estabelecimento de ensino, o seu lugar no sistema educativo, o seu modo de organização interna, a organização do trabalho, a partilha das tarefas e das responsabilidades, a atribuição dos recursos humanos e materiais, as estratégias de avaliação e as formas de regulação das relações de trabalho. (HUTMATCHER, 1995. p. 57 – grifos do autor)

Por ser única e ativa na incorporação das normas estabelecidas é que a escola deveria se constituir como uma organização reflexiva que pensa o próprio trabalho, sob o risco de, se não o fizer, tornar-se estável e estacionária na reprodução das representações dominantes.

Esta pesquisa, embora com foco nas proposições e ações das unidades escolares, procura analisar essas práticas internas à escola, tendo como pano de fundo as propostas políticas, na medida em que considera, como Cury (1998, p. 73) que a promulgação de leis e de normas *põe em campo um embate de forças e traz portanto consigo uma série de expectativas e até mesmo de esperanças válidas para todos os sujeitos interessados*. E uma lei ou norma, ao ser aprovada no cunho da democracia, passa a constituir um direito, ou seja, *um campo de referência, de significação e de obrigação*, gerando *adesão imediata* daqueles que partilharam tais expectativas.

Por outro lado, apesar de considerar que as leis e normas impostas pelo poder público têm um caráter fático, isto é, determinam obrigações a quem sob ela está subordinado, aponta a crítica como *alternativa criadora sob a qual está posta a possibilidade de uma mudança para o futuro a partir do presente*. Assim, configura-se a *conformidade crítica*, ou seja, sem a perda do distanciamento necessário para os questionamentos, que repercutem nas práticas de implementação das políticas.

Na adesão o sujeito e o objeto interagem, por assim dizer, no mesmo diapasão. Já a conformidade crítica, diferentemente de uma postura imobilista ou iconoclasta, exige, entre outras coisas, uma comunhão menor entre o sujeito e o objeto. Pela imperatividade legal o sujeito se conforma dentro das regras do jogo democrático, mas pela criticidade ele se distancia para ver o objeto em planos diferentes. (CURY, 1998, p. 73)

Todavia, a própria flexibilidade e as descentralizações necessárias para operacionalização das leis a partir da *autonomia escolar e sua prática pedagógica* implicam no risco de descomprometimento do Estado. Isso pelo deslocamento de responsabilidades para o interior da escola, diante da precariedade da situação educacional brasileira, que por sua vez pode abrir caminho para o que Cury (1998, p. 76) nomeia como *improvisação*:

Não é incomum que, em reformas consentidas ou não, sejam educacionais ou de outra área, a figura da improvisação apareça quer sob a forma de despreparo, quer sob a forma de ausência de condições objetivas, quer sob a forma da pressa. A improvisação produz resultados dramáticos. Nesse caso, não será impróprio afirmar que a magnitude da mudança postulada pela flexibilidade acabe por significar a manutenção do estabelecido sob outras formas.

No caso das políticas nacionais de inclusão escolar também é relevante refletir em que proporção elas significam inovações, diante do que até hoje foi organizado nos moldes da educação especial, pois, tal como afirma Cury (1998, p.74):

(...) a igualdade perante a lei, a igualdade de oportunidades, a de condições, a de resultados se choca com um país marcado historicamente pelo profundo grau de desigualdade social. Assinalar a democracia enquanto acesso é por em evidencia o quanto se tem a caminhar no âmbito das políticas educacionais.

Bourdieu (1998), afirma que a força das representações legitimadas por um referendo de autoridade faz com que elas funcionem como dogmas utilizados de forma estratégica conforme os interesses materiais e simbólicos.

O móvel de todas essas lutas é o poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de divisão que, tão logo se impõem ao conjunto de um grupo, estabelecem o sentido e o consenso sobre o sentido, em particular sobre a identidade e a unidade do grupo, que está na raiz da realidade da unidade e da identidade do grupo. (BOURDIEU, 1998, p. 108 – grifos do autor)

Trazer à luz tais representações da realidade tem uma função ambivalente no sentido de acusação crítica ou referendo como possibilidade objetiva de existência. Em outras palavras, “comprar” a idéia nomeada como representação traz em si a possibilidade da existência no real, seja pela negação ou crença.

A despeito de como se processa a realidade da inclusão no cotidiano das escolas – oficializada nas proposições políticas dos gestores do sistema escolar e no discurso acadêmico – ela ganha existência como fenômeno cercado de representações. E, se alguns a defendem como alternativa mais adequada e condizente com a atual postura democrática, que pauta como discussão uma “escola para todos”, outros questionam a eficácia da inclusão indiscriminada no que tange à precariedade da escolarização geral.

Atualmente, em respostas às políticas, já se encontra um número maior de crianças e adolescentes com deficiência inseridos na rede regular de ensino do país.

Mas o fato é que as práticas têm se constituído em meio a controvérsias, conforme foi discutido no item 2 desse capítulo.

Bueno e col. (2004), em seu artigo sobre as políticas de educação especial no Brasil, defendem que:

(...) não se pode deixar de considerar que as normas políticas exercem influência na conformação das práticas políticas concretas, bem como na organização das escolas e o fato de procurar analisar criticamente as proposições nos permite aprofundar o conhecimento sobre as principais tendências da educação especial neste momento histórico (...) (BUENO e col., 2004, p. 18)

Os autores não analisaram *as políticas em ação*, mas acreditam que, *como toda e qualquer prática social, [essas políticas] reinventam e recriam as normas estabelecidas*. (BUENO e col., 2004, p.17)

Para investigar as políticas de diferentes estados, eles elaboraram um roteiro com indicadores básicos, que permitiu o acúmulo de informações em torno de aspectos similares e o cotejamento entre eles, respeitando a flexibilidade na expressão de cada legislação investigada. São eles:

1. **Conceituação** – da educação especial (modalidade, serviço etc) e do alunado (alunos com necessidades educacionais especiais, alunos com deficiência e suas respectivas categorias);
2. **Abrangência** – níveis de ensino abrangidos pela educação especial;
3. **Estrutura de atendimento** – tipo de atendimento (classe comum, classe especial, escola especial), critérios de organização do atendimento, organização curricular e pedagógica, terminalidade;
4. **Serviços/ Procedimentos/ Materiais de apoio** – descrição dos serviços (sala de apoio, ensino itinerante etc), descrição dos procedimentos e materiais de apoio;
5. **Professores** – tipo de formação inicial e continuada (das classes comuns, das classes especiais e dos serviços de apoio), requisitos para o exercício da docência;
6. **Educação profissional** – critérios e procedimentos para a qualificação profissional dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Cf. BUENO e col., 2004, p. 3)

Os indicadores acima apontados foram utilizados na análise de dados desta investigação, por se considerar que eles permitem a organização e análise dos dados de forma a evitar que se considerem tanto as propostas políticas quanto o teor dos depoimentos como “estatutos de verdade” ou, então, de forma a evitar que se considere somente a visão pessoal do pesquisador.

Assim, com base nas contribuições de Hutmacher e Cury no tocante às análises das leis e normas governamentais e sua apropriação pelas escolas, pela perspectiva de Bourdieu em relação à força das representações legitimadas por um referendo de autoridade, e utilizando os indicadores apontados por Bueno e col., efetuou-se a análise das políticas de inclusão de alunos com deficiência em classes comuns, implantadas pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió, no período de 2001 a 2006, bem como de sua apropriação por duas escolas da rede.

CAPÍTULO II

AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ-AL

Maceió é a capital do Estado de Alagoas situado na região Nordeste do Brasil. Cidade litorânea com 511 Km² que fica entre a Lagoa Mundaú e o Oceano Atlântico e tem nome de origem Tupi “Massayó-k” que significa: *o que tapa o alagadiço*.

Sua altitude é de 7m acima do nível do mar. O clima é tropical quente e seco, com temperatura média de 25 graus e umidade relativa do ar de 79,2%. O índice pluviométrico gira em torno de 1.410 mm/ ano.

A rodovia federal BR-101 é a principal via de acesso a Maceió, que dista 1.908km de Brasília; 2.504km de São Paulo; 2.180km do Rio de Janeiro; 617km de Salvador; 296km de Aracaju e 245km de Recife.

A cultura local se caracteriza pela manutenção das tradições herdadas dos portugueses, do índio e do negro, sendo Alagoas o único estado a possuir registro de mais de 30 manifestações folclóricas divididas em danças, folguedos, atos populares, torneios e brincadeiras ligadas às festas de Natal, Carnaval e São João. Além disso, a culinária, o artesanato e os vários museus, as igrejas e os monumentos são marcos culturais da cidade de Maceió.

Foi por meio do comércio em torno do ancoradouro de Maceió que o povoado cresceu, prosperou e tornou-se vila em 05/12/1815 e capital da província de Alagoas em 09/12/1839.

Atualmente, a cana de açúcar, o coco da Bahia, a mandioca, a banana e o feijão são as culturas de maior representatividade dentre as atividades primárias desenvolvidas no município. A predominância da cana de açúcar denota claramente a importância que tem a agroindústria açucareira em Maceió-AL.

No âmbito do setor secundário, Maceió conta com o distrito Industrial Governador Luiz Cavalcante, localizado no tabuleiro dos Martins, formado por indústrias de pequeno e médio porte, que se encontra em sensível declínio. Destacam-se, ainda, indústrias de grande porte no ramo químico, alimentício e da construção civil, esta última em ascensão.

O turismo constitui atualmente a segunda fonte de arrecadação do Estado e da capital. Pesquisas apontam que, nos últimos 10 anos, o Estado tem se sustentado basicamente através dessa atividade terciária que envolve menor custo e tempo de maturação para o desenvolvimento econômico de uma região.

Apesar do aparente crescimento, a economia da capital caracteriza-se por grande concentração de renda. Em média, 18% da população ganham menos de um salário mínimo, enquanto 2,8% têm renda superior a 20 salários mínimos (IBGE, 2006).

Maceió possui atração urbana, porém a inexistência de políticas públicas tem gerado conseqüências negativas como o aumento da população carente. O desemprego, aliado ao desenvolvimento tardio e desordenado da cidade, originou a informalidade refletida no crescimento das atividades de pequeno comércio.

Ainda segundo dados do IBGE (2006), Maceió tem uma população que totaliza 922.458 habitantes. Os núcleos populacionais espalham-se pelos diversos bairros da cidade que é um distrito-sede e tem índice demográfico de 1.805,06 hab/km². O PNUD (2000) registra o IDH de Alagoas em 0,739, considerando renda, longevidade e educação.

Em relação à educação, o índice de analfabetismo aponta para 13% da população com mais de 10 anos de idade que nunca estiveram na escola ou freqüentaram menos de um ano escolar. Aqueles que estiveram na escola por apenas três anos somam 19% da população.

Em meio a essa realidade, configurou-se por meio de discussão coletiva um projeto Político-Pedagógico para a Educação em Maceió – Plano Plurianual 2001/2004. O referido Plano surge como norteador da rede de ensino após reeleição do governo local, em vista da necessidade de rever e planejar os rumos das ações em consonância *com as mudanças na Educação Brasileira e em defesa de uma escola de qualidade para todos*.

1. O Plano Plurianual e a inclusão escolar de alunos com deficiência

Planejamento educacional é, em síntese, o processo que dá consistência e forma à imaginação ou à fantasia de uma equipe que almeja a construção de um trabalho educacional mais eficaz e de melhor qualidade, considerando um ideal de ser humano e de sociedade, o que resulta em um projeto pedagógico orientador de decisões, esforços e ações do conjunto das pessoas envolvidas, de alguma maneira em algum nível ou grau, em sua efetiva realização.
(PP – SEMED 2001-2004, abertura)

De acordo com informações do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL (DEE – SEMED), o processo de inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns começou a se configurar entre o final de 1998 e início de 1999.

O trabalho de sensibilização foi realizado por meio de seminários e formação continuada, a fim de discutir as políticas com as escolas, comunidades e conselhos, tendo por base a LDB e as diretrizes da educação especial na educação básica.

Em junho de 1999 foi organizada a **II Jornada de Educação Especial** sob o tema *Construindo uma escola para todos*, que teria amparado o encerramento gradativo das 13 salas especiais até 2001, quando foi lançado um plano plurianual para a educação no município que compreenderia também proposições políticas relativas à inclusão de alunos com *necessidades educativas especiais*¹².

O Projeto Político-Pedagógico para a Educação em Maceió – Plano Plurianual 2001/ 2004 (PP – SEMED 2001/2004)¹³, segundo os seus responsáveis, pretende ser a expressão de uma gestão democrática da educação pública que não prevê um padrão único para organização da ação educativa, mas o respeito à diversidade a partir de diretrizes comuns para a rede.

Portanto, com a ressalva de considerar a *autonomia* das escolas, o Plano tem como diretrizes a universalização do acesso, a permanência com sucesso, a construção de padrões democráticos de gestão, o desenvolvimento de uma política

¹² O termo Alunos com **Necessidades Educativas Especiais** (NEEs) remonta à Declaração de Salamanca e não se restringe aos alunos com deficiência, pelo contrário, é ampliado como proposta de uma pedagogia centrada na criança, que se adapta às diferenças e otimiza os resultados do processo educacional.

¹³ Segundo as informações obtidas junto a representantes da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, o Plano Plurianual Gestão 2001-2004 permanece vigente como referência para a rede de ensino até o momento da presente pesquisa, sendo que um novo plano encontra-se em processo de elaboração.

global de recursos humanos, a elaboração de uma política de formação inicial e continuada dos docentes e a redefinição da política tecnológica e de gestão.

Em continuidade à gestão política anterior e em sua defesa, ele surge reafirmando o lema *Educar para a Cidadania* e assume o compromisso de fazer do ensino público da cidade de Maceió uma referência em todos os níveis educacionais, incluindo a resposta aos anseios das famílias de *portadores de necessidades especiais*. (Maceió. SEMED, 2001, p. 15)

Cabe ressaltar aqui que o objetivo não é avaliar o plano em si, mas verificar como se organizou a implantação da inclusão de alunos com deficiência em consonância com as diretrizes nacionais e como se orientou a rede municipal no desenvolvimento de ações para este fim, o que nos obriga a voltar a atenção para alguns aspectos mais gerais.

O Plano apresenta um balanço positivo do período de oito anos (1993-2000) imediatamente anterior à sua promulgação, em vista do aumento do número de escolas que passou de 43 para 63 e do número de alunos matriculados, que passou de 26.263 para 52.000 na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Indica ainda que, no mesmo período, foi registrada queda nos índices de reprovação (32% para 21%) e de evasão escolar (12% para 5%), em paralelo ao aumento do índice de aprovação (57,5% para 73%), como resultados dos investimentos na melhoria da infra-estrutura e na formação inicial e continuada dos docentes pelas equipes técnicas da própria Secretaria, em parceria com o Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Ressalva é feita à impossibilidade dessa formação ter se estendido para o pessoal técnico e de apoio na sede da secretaria e nas escolas.

Apesar disso, são enunciados como aspectos preocupantes para a concentração dos esforços da atual administração: a defasagem entre o número de alunos que iniciam e concluem o Ensino Fundamental; o alto contingente de alunos em classes de aceleração e de jovens e adultos; e os expressivos índices de reprovação.

Com relação aos números alcançados pelo sistema municipal de educação, o Plano apresenta a seguinte situação:

Tabela 1

Matrículas por modalidade/ nível de ensino – 1999

Nível/Modalidade	Matrículas	
	Nº	%
Educação infantil	3.523	7,6
Ensino fundamental	36.126	78,2
Ed. Jovens e Adultos	5.212	11,3
Classes de Aceleração	1.158	2,5
Educação especial	160	0,3
Total	46.179	100

Fonte: PP - SEMED 2001-2004

Esses dados demonstram que, no período imediatamente anterior à implantação do Plano Plurianual, o acesso à escolarização de alunos com necessidades educativas especiais representava 0,3% do total de alunos matriculados no sistema municipal de ensino de Maceió.

A despeito desses números, a criação do *Sistema Municipal de Educação de Maceió* e a regulamentação do *Conselho Municipal de Educação* aparecem em destaque como avanço na busca de autonomia e integralidade de gestão, sem que, no entanto, seja detalhado o papel por eles exercidos. A *insistência* das famílias em matricular suas crianças na rede e as premiações recebidas por organizações responsáveis pela educação também são mencionadas como evidências do progresso da educação pública do município.

Frente a essa situação, o Plano prioriza a ampliação da oferta de Educação Infantil como condição de sucesso para as crianças das classes populares com o intuito de contribuir para a constituição de *hábitos e atitudes positivos* em relação à escolarização.

O Ensino Fundamental é defendido como nível mínimo de escolaridade para que todos tenham o *domínio da cultura letrada* e, assim, o atendimento a jovens e adultos analfabetos ou sub-escolarizados constitui outro aspecto pontuado como política prioritária.

A partir dessas constatações, o Plano define como objetivos da escolarização o êxito *tanto no trato desembaraçado com o mundo da leitura, da escrita e do cálculo, quanto na convivência à vontade com os novos instrumentos tecnológicos criados pelo mundo contemporâneo, garantindo a cada um, ao mesmo tempo,*

condições plenas de leitura crítica da realidade e possibilidade de continuidade de estudos... (Maceió. SEMED, 2001, p.18)

A melhoria das condições de trabalho na rede é relevada no sentido de aprimorar a *infra-estrutura para a ação educativa* e valorizar os profissionais para que possam, conseqüentemente, contribuir para a *valorização humana* das crianças, jovens e adultos atendidos.

Para a consecução desses objetivos, o plano estabelece as seguintes diretrizes gerais:

Quadro 2. Diretrizes gerais básicas do Plano Plurianual – 2001/2004

Diretriz	Definição
1	Construir o projeto político pedagógico da SEMED
2	Buscar a garantia de universalidade de acesso dos maceioenses à Educação Infantil e ao Ensino fundamental
3	Trabalhar no sentido de assegurar a todos os estudantes e a todas as estudantes da SEMED permanência com sucesso na rede
4	Construir e desenvolver padrões democráticos de Gestão Educacional para SEMED
5	Desenvolver uma política global de recursos humanos
6	Elaborar e desenvolver uma política de formação inicial e continuada para todo o pessoal docente da SEMED
7	Redefinir política tecnológica e de gestão da SEMED

Fonte: PP – SEMED 2001/2004

Embora não haja qualquer referência aos alunos com necessidades educativas especiais, o fato de o Plano indicar a busca da universalidade e da permanência de todos os alunos na escola abre espaço, em princípio, para os primeiros.

Essas diretrizes são desdobradas em *ações intermediárias/ setores responsáveis/ cronograma físico*, mas apenas em duas delas há referência aos alunos com necessidades educativas especiais.

No item 2.2. da diretriz nº. 2 é indicada como garantia de acesso a construção ou a adaptação de condições físicas nas escolas, como também nos meios de transporte junto às empresas concessionárias, sendo essa ação de responsabilidade permanente do gabinete, da diretoria geral de ensino e da diretoria de gerenciamento escolar.

No item 3.11. da diretriz nº. 3 inclui-se a aquisição de transporte coletivo para deslocamento adequado de alunos, *inclusive especiais*, em atividades educativas

curriculares extra-classe e intercâmbio cultural, como responsabilidade do gabinete até o final de 2001.

Mas é somente no item 3.16 que há uma referência explícita quanto ao desenvolvimento de ações formativas e pedagógicas objetivando o atendimento e a compreensão da *política de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais*, como responsabilidade de *todos os departamentos* ao longo do quadriênio 2001-2004.

De modo geral, o que se pôde constatar é que o PP - SEMED 2001-2004 se remete mais a princípios gerais norteadores da educação no município, ficando a cargo dos vários setores o planejamento das ações concretas de sua respectiva competência.

A implementação das políticas de acompanhamento da assiduidade é o único item em que as unidades escolares, campo maior de concretização das ações, aparecem como co-responsáveis. O que leva a pensar numa função muito mais fiscalizadora do que participativa.

De acordo com análise realizada, apenas duas diretrizes fazem menção à inclusão de alunos com deficiência em seus sub-itens, dando ênfase ao quesito acessibilidade e ao desenvolvimento de ações de formação e pedagógicas para inclusão envolvendo todos os departamentos da secretaria.

A seguir é apresentada a análise dos dados fornecidos pelo DEE – SEMED em relação à inclusão dos alunos com deficiência.

2. A situação da inclusão na rede municipal de ensino

Os primeiros dados oficiais fornecidos pelo DEE - SEMED¹⁴ em relação à inclusão dos alunos com deficiências em salas comuns são do ano letivo de 2003 e demonstraram um total de 494 alunos distribuídos em classes comuns de 46 escolas, mas não há detalhamento relativo à modalidade de ensino e aos níveis freqüentados.

Tabela 2

Alunos matriculados por tipo de deficiência – 2003

Deficiência	Alunos	
	Nº	%
Mental	399	80,8
Auditiva	63	12,8
Física	17	3,4
Visual	15	3,0
Total	494	100

Fonte: DEE – SEMED

Os dados apresentados na Tabela 2 também mostram que os deficientes mentais (DM) apareciam quase como totalidade dos alunos inclusos (80,8%) seguidos pelos deficientes auditivos (DA), em percentual bem menor (12,8%). Os deficientes físicos e visuais eram atendidos em número extremamente reduzidos.

Na Tabela 3, em relação ao total de alunos com deficiência matriculados na rede em 2003, verifica-se que 98 alunos não recebiam assistência das salas de recursos. E os deficientes auditivos constituíam a única categoria atendida em quase sua totalidade, ou seja, 97%.

Entre as 17 salas de recursos existentes, duas não atendiam nenhum aluno e nas outras 15 o maior número de alunos atendidos era de deficientes mentais num percentual de 80,5%, embora a mesma sala oferecesse apoio a alunos com deficiências diversas. Além disso, o número de atendimentos de cada sala sofria variação enorme (06 a 58 alunos).

¹⁴ Cabe esclarecer que todas as planilhas foram fornecidas pelo departamento de Educação Especial, porém a compilação original dos dados se remete a duas fontes: o próprio Departamento de Educação Especial - DEE /SEMED e a Diretoria de Gerenciamento Escolar – DGE/ SEMED.

Tabela 3

Alunos atendidos em sala de recurso por escola – 2003

		DEFICIÊNCIAS				Total
ESCOLAS		DM	DA	DF	DV	
1	Antonio Brandão	20	04	-	-	24
2	Antonio Lins	37	-	-	05	42
3	Balthazar	31	04	01	04	40
4	Bonifácio Silveira	25	-	01	-	26
5	Carmelita Gama	25	-	-	-	25
6	Hermínio Cardoso	12	-	01	-	13
7	Higino Belo	32	26	-	-	58
8	Jose Correia	31	-	-	-	31
9	Jose Haroldo	21	-	-	-	21
10	Padre Pinho	04	11	-	-	15
11	Pompeu Sarmiento	16	16	01	-	33
12	Sergio Luis Braga	20	-	-	-	20
13	Suzel Dantas	05	-	01	-	06
14	Tereza de Jesus	09	-	-	-	09
15	Zumbi dos Palmares	31	-	02	-	33
16	Petrônio Viana	-	-	-	-	-
17	Aurélio Buarque	-	-	-	-	-
Total		319	61	07	09	396

Fonte: DEE – SEMED

Não há dados quanto à formação específica dos professores que iniciaram o atendimento nessas salas, mas a informação recebida junto ao DEE- SEMED é de que alguns eram oriundos das antigas salas especiais, outros de classes comuns que passaram a fazer um trabalho diferenciado.

No ano de 2004, segundo os dados compilados pelo DEE - SEMED, o total de alunos com deficiência matriculados subiu para 558, indicando um aumento de 64 alunos, ou seja, de 11,5% em relação ao ano anterior. A categoria de deficientes físicos demonstrou maior crescimento com um percentual de 41,4% (de 17 para 29) e nas categorias de deficientes auditivos e mentais houve diminuição pouco significativa. Além disso, passou a ser considerada uma nova categoria, condutas típicas (CT), abarcando alunos hiperativos e autistas entre outros com problemática não definida (9,7%).

Tabela 4

Alunos matriculados por tipo de deficiência – 2004

Deficiência	Alunos	
	Nº	%
Mental	398	71,3
Auditiva	60	10,8
Física	29	5,2
Visual	17	3,0
Condutas Típicas	54	9,7
Total	558	100

Fonte: DEE – SEMED

Assim, verifica-se na Tabela 4 que o aumento de alunos com deficiência atendidos na rede de ensino foi fruto da ampliação de matrículas de alunos com deficiência física, mas, primordialmente, da incorporação de uma nova categoria, a de condutas típicas, responsável por praticamente 85% do aumento indicado.

Na época, os 34 *serviços de apoio* estavam divididos entre 30 salas de recursos (uma delas de apoio específico para deficientes visuais) e 4 salas especiais não especificadas¹⁵. O número de professores na rede totalizava 2.929, sendo 53 professores especialistas em educação especial.

Todavia, a fragilidade dos dados disponíveis na Secretaria apareceu quando se verificou que nos dados compilados pela Diretoria de Gerenciamento Escolar (DGE) estava registrado um número muito inferior de alunos deficientes matriculados entre as demais modalidades de ensino, como mostra a Tabela 5. O Departamento de Educação Especial justificou essa discrepância pelo fato dos secretários de escola, responsáveis pelo censo escolar geral, não identificarem como deficientes os alunos cuja deficiência não era aparente e, portanto, não efetuarem esse registro de forma adequada.

¹⁵ Segundo o depoimento de membros do DEE - SEMED, as salas especiais já teriam sido extintas entre 1998 e 2001.

Tabela 5

Matrículas por modalidade de ensino – 2004

Modalidade	Alunos	
	Nº	%
Ed. Infantil	7.750	12,5
E. Fundamental	47.094	75,9
Ed. Jovens e adultos	7.051	11,3
Ed. Especial	174 ¹⁶	0,3
Total	62.069	100

Fonte: DGE – SEMED

Se considerarmos os dados da Tabela 5, o percentual de alunos com deficiência matriculados em 2004 se mantém em torno de 0,3% em relação ao total de alunos, não demonstrando alteração em relação ao percentual que constava nos dados do Plano Plurianual referentes ao ano de 1999 (vide Tabela 1, item anterior, p. 51). Apesar disso, foi possível constatar ampliação do percentual de matrículas na Ed. Infantil e no Ensino Fundamental.

Os dados demonstraram também que os alunos com deficiência se distribuíam em apenas 12 das 93 escolas que constituíam a rede de ensino no ano, conforme dados da planilha da DGE.

Em 2006¹⁷, segundo os dados compilados pela DGE, verificou-se o número final de 591 alunos com deficiência¹⁸. Esse número corresponde a 0,8% de alunos com deficiência em relação ao total de alunos matriculados na rede de ensino, percentual esse maior do que o verificado no ano de 2004 (vide Tabela 5). Mas constata-se que nesse ano o percentual de alunos matriculados no E. Fundamental praticamente se manteve e houve queda no percentual de matrículas na Ed. de Jovens e adultos. (Tabela 6)

¹⁶ Conforme apontado, esse total não confere com os dados da planilha – 2004 da DEE/ SEMED que aponta 558 alunos com deficiência matriculados em 2004 (vide Tabela 4, p. 56). Esse será o número utilizado no decorrer da análise, pelo fato de ser considerada, a priori, mais fidedigna a compilação de dados do Departamento de Educação especial.

¹⁷ Não há dados disponíveis relativos ao ano de 2005.

¹⁸ Cabe destaque ao fato de que a somatória final apontada na planilha – 2006 da DGE/ SEMED, corresponde ao número equivocado de 1068 alunos registrados na modalidade de Ed. Especial. Mais interessante é que no depoimento dos membros do DEE/ SEMED há referência a um número total de 1060 alunos com deficiência incluídos no ano de 2006, número que se aproxima ao registrado na referida planilha, apesar do erro constatado na somatória final conforme já citado.

Tabela 6¹⁹

Matrículas por modalidade de ensino – 2006

Modalidade	Alunos	
	Nº	%
Ed. Infantil	10.912	14,7
E. Fundamental	56.379	76
Ed. Jovens e adultos	6.873	9,7
Ed. Especial	[591]	0,8
Total	74.164	100

Fonte: DGE – SEMED

Os alunos com deficiência encontravam-se matriculados em 43 escolas do total de 122 unidades escolares que constituíam a rede de ensino. Não há dados especificando o número de alunos por tipo de deficiência, esses alunos aparecem generalizados na coluna de Educação Especial entre as demais modalidades de ensino, conforme dados da planilha da DGE.

Também não há indicação da concentração dos alunos com deficiência por nível de ensino, embora conste a informação de que os *alunos especiais encontram-se incluídos nas turmas de ensino regular*. No entanto, é possível inferir que a grande maioria se encontrava distribuída entre os níveis do Ensino Fundamental, já que apenas 18 alunos aparecem em escolas que só tinham Educação Infantil, 184 alunos em escolas que só tinham Ensino Fundamental e o restante nas escolas com Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Nos dados compilados pelo DEE, foi possível verificar a existência de 33 salas de recursos que se distribuíam em 30 escolas e nessas continuavam atuando 53 professores em relação ao total de cerca de 3.500 professores que integravam a rede de ensino²⁰. Entre os professores com especialização, a maioria (93,7%) tinha formação na área de DM, e também chama atenção a existência de professores graduandos (21,8%) e com ensino médio (6,25%) como regentes dessas salas. (Tabela 7)

¹⁹ O total geral de alunos matriculados e o total de matrículas na Ed. Infantil, apresentados na Tabela 6, também foram recalculados com base nos totais parciais da planilha – 2006 da DGE/ SEMED, cuja somatória final está equivocada. Além disso, o total de 591 alunos registrados na modalidade de Ed. Especial não foi considerado no cálculo total final da referida tabela porque esses alunos já se encontravam computados nas matrículas das demais modalidades, conforme informação na planilha.

²⁰ O número total de professores na rede de ensino em 2006 foi informado pela coordenação do DEE/ SEMED.

Tabela 7

Formação dos professores e áreas de atuação por escola – 2006

ESCOLAS	Nº de professores			Áreas de atuação			
	Especialização	Graduação	Médio	DM	DA	DF	DV
1 Antonio S.L. Lins		1		1			
2 Aurélio B. de Holanda	1			1			
3 Cicera Lucimar		1 cursando		1			
4 Denisson Menezes		1 cursando		1			
5 Dom Antonio Brandão	1			1			
6 Dom Helder Câmara	1			1			
7 Dr. B. de Mendonça	3	2 (1 cursando)		2			3
8 Dr. Pompeu Sarmiento	3	5 (3 cursando)	1	2	7		
9 Frei Damião	1			1			
10 Hevia Valeria	1			1			
11 Hermínio Cardoso	1			1			
12 João Sampaio	1	1		2			
13 Jose C. C. Nabal		1		1			
14 Jose Haroldo da Costa	1			1			
15 Major B. da Silveira	1			1			
16 Maria C. C. Gama		1		1			
17 Maria J. Carrascosa	1	3 (1 cursando)	1	2	3		
18 Nise da Silveira	2			2			
19 Otávio Brandão	1			1			
20 Padre Pinho	2				2		
21 Padre Brandão Lima	1			1			
22 Petronio Viana		1		1			
23 Paulo Freire	1			1			
24 Higino Belo	2	1		1	2		
25 Rui Palmeira	1	1		2			
26 Sergio L. P. Braga	1			1			
27 Suzel Dantas	1			1			
28 Tereza de Jesus	2			2			
29 Vlater Pitombo	1			1			
30 Zumbi dos Plamares	1			1			
Total	32	19	2	36	14		3

Fonte: DEE – SEMED

Como se observa ainda na Tabela 7, as áreas de atuação seguem a subdivisão tradicional das áreas de deficiência, dando espaço ao questionamento em relação a qual área abarcaria o trabalho, por exemplo, com os alunos computados na categoria de condutas típicas, além do que não havia nenhum professor com especialização na área de deficiência física.

Em relação à carga horária de trabalho, os dados demonstraram que 36 professores tinham dedicação de 20 horas semanais e apenas 15 tinham dedicação exclusiva, ou seja, de 40 horas semanais, o que sugere que a maioria das salas de recurso atendia em um único período.

Conforme foi esclarecido anteriormente na nota de rodapé nº14 (p.54) os dados utilizados como fonte de análise para a presente pesquisa foram os disponibilizados pelo Departamento de Educação Especial, mas as planilhas não apresentaram uma seqüência anual nem a compilação regular de indicadores.

Apesar disso, é possível estabelecer algumas correlações estatísticas interessantes se traçarmos um paralelo entre os dados da educação especial e os dados gerais da rede de ensino municipal, de acordo com as informações concentradas na Tabela 8.

Tabela 8

Série histórica de matrículas/ escolas/ professores – 1999/ 2006

INDICADORES		ANOS						
		1999	% variação	2003	% variação	2004	% variação	2006
Matrículas	totais	46.179	-	-	34,4	62069	19,5	74164
	com deficiência	160	208,7	494	12,9	558	5,9	591
Escolas	totais	63	-	-	47,6	93	31,2	122
	salas recursos	-	-	17	76,4	30	10	33
Professores	totais	-	-	-	-	2929	19,5	3500
	ed.especial	-	-	-	-	53	0	53

Fontes: DEE e DGE – SEMED

A Tabela 8 demonstra o percentual de variação entre os anos em que se dispõe de dados referentes aos mesmos indicadores. Merece destaque o aumento da ordem de 208,7% (160 para 494) de alunos com deficiência matriculados na rede, de 1999 para 2003, e o aumento de apenas 5,9% (558 para 591), de 2004 para 2006, proporcionalmente menor do que o aumento das matrículas totais que tiveram crescimento de 19,5% (de 62.069 para 74.164) no mesmo período.

Outro aspecto interessante se refere ao número de salas de recursos que registrou ampliação significativa de 76,4% (17 para 30), de 2003 para 2004, e ampliou-se somente em 10% (30 para 33), de 2004 para 2006, enquanto a ampliação do número de escolas da rede foi da ordem de 31,2% (93 para 122), mas foi maior do que o aumento do percentual de alunos com deficiência conforme o item anterior. E em relação ao número de professores houve aumento de 19,5 % (2929 para 3500) do total de professores atuando na rede, mas nenhum professor de educação especial.

De modo geral, foi possível constatar que as variações percentuais evidenciam decréscimo significativo na variação de crescimento em todos os indicadores ao longo dos anos referentes ao período da pesquisa. Tal análise será retomada posteriormente.

No próximo item se apresenta a análise dos depoimentos de membros do Departamento de Educação Especial, na tentativa de compreender melhor o processo de implantação da inclusão na rede municipal de ensino.

3. A inclusão escolar na visão dos membros do Departamento de Educação Especial

Na seqüência da análise das proposições políticas a partir do Plano Plurianual – SEMED 2001-2004 e do panorama da inclusão dos alunos com deficiência na rede de ensino, até o presente momento, a pesquisa prosseguiu no sentido de verificar sobre quais bases tem se processado a implantação da inclusão nas escolas por meio das ações do Departamento de Educação Especial.

Vejamos o que os relatos de membros do DEE – SEMED revelam considerando os indicadores básicos de Bueno e col. (2004) como eixos de referência para a análise, mas garantindo certa flexibilidade a partir deles, para que não se perca a riqueza dos depoimentos.

3.1. Conceituação da educação especial

Na concepção dos membros do DEE – SEMED, as políticas de inclusão passam a comprometer toda a rede de educação com os alunos com *necessidades educativas especiais (NEEs)*²¹, que deixam de ser responsabilidade exclusiva da Educação Especial, porque o princípio de base é a garantia de uma educação de qualidade para todos.

“A questão de política, hoje de educação inclusiva, diz respeito a uma política de educação, então é pensar na escola para atender todo aluno. Eu digo sempre que se a escola for boa para o aluno que tem deficiência, ela vai ser boa pra todos os alunos...” (Membro 1 - DEE)²²

Mas o que ocorre é que a responsabilidade sobre a escolarização dos alunos com deficiência ainda permanece focada na Educação Especial, de modo que sua inclusão ainda não está consolidada como política municipal:

“A inclusão ainda não está posta, hoje, como verdadeiramente uma política de educação do município. Ela acontece, mas todas as

²¹ No decorrer da análise alguns termos presentes nos depoimentos foram discriminados em itálico com o intuito de preservar possíveis concepções implícitas.

²² Os depoimentos foram transcritos utilizando-se aspas e itálico para diferenciá-los das citações bibliográficas.

instâncias devem estar envolvidas com essa política e isso ainda não é uma verdade... A partir do momento em que nós temos, hoje, na secretaria, departamentos e setores de diretoria, então, nós temos uma diretoria geral de ensino. Essa diretoria geral de ensino comporta diversos departamentos, entre eles, o departamento de educação especial. Há três, quatro anos atrás e, muitas vezes, ainda hoje, só que com raras situações... quando o caso aparece na escola, aí dizem: Ah, mas é um caso do departamento de educação especial.” (Membro 1 - DEE)

Na opinião dos membros do DEE – SEMED, os alunos passaram a ser responsabilidade de todos a partir do momento que saíram do enquadre da sala especial, o que os remeteu à problemática geral acerca do acesso e permanência dos alunos nas escolas.

“... o aluno não é do departamento de educação especial, não é mais da sala especial. O aluno é o aluno da escola, é aluno da rede. Então a rede tem que pensar esse aluno como qualquer aluno hoje. Que necessidades esse aluno apresenta, que estratégias nós vamos utilizar para esse aluno, que adequações precisam ser feitas pra ele estar inserido de fato em aula na escola com garantia de acesso, permanência e garantia de qualidade para esse trabalho, como qualquer outro aluno. E ainda é muito difícil esse envolvimento, esse compromisso de todos.” (Membro 1 – DEE)

Entretanto, é interessante o fato de que se reforça a necessidade de melhoria ao encargo dos professores, como se estes fossem exclusivamente os responsáveis pelo sistema de ensino que se configura.

“... o processo de inclusão exige uma mudança na Rede. Uma mudança que as nossas escolas sejam de fato escolas de qualidade. Isso ainda é uma grande dificuldade, porque nós temos ainda escolas que reprovam muito, escolas ainda muito tradicionais, apesar da preocupação na formação do professor que nós temos aqui no nosso Estado.” (Membro 1 – DEE)

O que se entende como papel da equipe especializada do DEE é o acompanhamento e o apoio às escolas que têm alunos com deficiência, mas com foco prioritário nos professores especialistas e no campo das deficiências.

“Nossa equipe é formada por pessoas que acompanham, têm especialização na deficiência visual, auditiva e mental; e física

*também... Ela participa desse acompanhamento às escolas, que é fundamental (...) E hoje a gente tem o cuidado, por exemplo, quem está nessa área, tanto acompanha a escola, para ver como está sendo o desenvolvimento desse aluno, do conhecimento, apoiando.... A gente também faz o acompanhamento, porque é uma questão: **é subsidiar essa equipe que faz os trabalhos especiais, que faz o trabalho especializado**, quer dizer, a equipe central já subsidia a equipe escolar no trabalho especializado.” (Membro 2 – DEE, grifos meus)*

Esse acompanhamento significa também fazer o trabalho de avaliação e encaminhamento dos alunos, quando a escola não conta com recurso interno.

“Fazemos aquele trabalho que muitas deveria ser feito pela sala de apoio: que é fazer entrevista com a família, anamnese, ver a história da criança, entrevistar a professora, ver como é que está sendo esse processo dela de aprendizagem e decidir que caminhos tomar: se a gente encaminha...” (Membro 2 - DEE)

3.1.1. Conceituação da inclusão

Por entender que as proposições políticas da inclusão tratam de uma mudança de princípios entre preparar o aluno com deficiência para ingresso nas classes comuns ou construir uma escola de qualidade para todos, não foi opção do DEE – SEMED fazer uma inclusão nos moldes radicais.

*“Nós não fomos radicais, como havia uma linha aqui no Brasil que achava que a inclusão tinha que ser ampla e radical: acabar com as salas especiais, ou com tudo que remetesse ao princípio da integração, que era preparar o aluno para que ele fosse aceito na sala, para que ele fosse incluído. E o princípio da inclusão não é esse. **Você não vai preparar os alunos, mas você tem que preparar são os professores, preparar a escola**, uma escola de qualidade, para que ela possa de fato atender a todos”. (Membro 2 – DEE, grifos meus)*

Embora se refiram à necessidade de mudanças da escola e dos professores, continuam a encarar os alunos com deficiência como uma massa uniforme e que possuem, generalizadamente, dificuldades para apropriação do conteúdo escolar básico:

“Ele tem o direito de estar lá na escola, de participar de todas as atividades, mas alguns menos, eles não conseguem nem ter uma escrita, muito embora eles vão aprender muita coisa: eles vão aprender a se relacionar, a se defender, a ser independente na escola. Mas provavelmente eles não vão aprender a escrever ou aprender a ler, o deficiente mental... e até a falar, alguns. Mas ele tem o direito de estar ali. Ele tem melhorado, ele tem avançado bastante... porque na escola comum ele encontra desafios que numa escola, vamos dizer, com pessoas, só com deficientes, ele não tem desafio”. (Membro 2 – DEE)

Sob esta perspectiva, a ênfase se desloca das possibilidades de aprendizagem para o desenvolvimento de algumas habilidades sociais pela convivência com a diversidade.

“... eu não gostaria que ele fosse matriculado para estar de corpo presente, não é essa a idéia. Inclusão não precisa ser tão radical, diz respeito à busca de uma felicidade. Pelo menos eu imagino isso, de que o aluno tem que estar bem na escola, tem que gostar, se sentir respeitado na sua diferença.” (Membro 1 - DEE)

Mas, contraditoriamente, a afirmação é a de que não se pode negar a matrícula a nenhum aluno, independentemente de suas condições. Nesse sentido, na prática, parece que a política adotada é de inclusão radical, não sendo considerada nenhuma possibilidade de escolarização especial, apesar de ser permitida pela legislação em vigor.

“Colocamos essa questão várias vezes em todas as reuniões, de que isso hoje é lei, ou seja, não se pode negar e não se deve negar a matrícula, seja qual a situação que o aluno tiver, ele tem direito de estar naquela escola. E nós só vamos pensar sobre ele, a partir do momento em que ele esteja na escola. Não dá conta de se fazer inclusão e se preparar para a inclusão, deixando este aluno em casa esperando.” (Membro 1 – DEE)

Entretanto, esta não foi uma posição inicial, conforme declaração de uma das entrevistadas, demonstrando que a obrigatoriedade de aceitação de alunos com deficiência não foi uma decisão tranqüila:

“Em 2004 nós não tínhamos alunos com paralisia na rede, as escolas não recebiam alunos autistas, não recebiam alunos com questões graves, transtornos mentais e hoje recebem alguns com

inseguranças, com incertezas ainda, mas isso nós sempre teremos e aí uma preocupação muito minha na equipe é de nós discutirmos muito como entendemos a educação inclusiva.” (Membro 2 - DEE)

Enfim, para os membros do DEE parece que a garantia do direito à educação de crianças com *NEEs*, incluídas aí todas as crianças com deficiência, efetiva-se pela sua inclusão nas classes comuns, apesar da LDBEN 9394/96 permitir a manutenção de sistemas especiais de ensino:

“Acredito, hoje, que nós estamos vivendo outro momento, e é um momento em que a escola está começando a aceitar, por uma questão de direito, de garantir esse direito. E nessa garantia do direito a gente não pode estar sozinha, a gente tem que ter o Ministério Público nos apoiando, porque senão a escola, claro, ela não vai, se não tiver esse reconhecimento do direito à educação – que todo mundo tem o direito e que esse direito seja preservado – a escola, se ela puder, ela não vai aceitar”. (Membro 1 - DEE)

3.1.2. Conceituação do alunado

Da mesma forma que visto em relação à conceituação de inclusão, o alunado de responsabilidade do Departamento de Educação Especial parece se referir, em determinados momentos àqueles com deficiência e, em outros, a uma gama muito mais ampla:

“Então estamos preparados para trabalhar com a normalidade, e apesar de sermos tão diferentes, não lidamos tão bem com essa diferença e por isso esse aluno incomodou e passou a ser visto como o grande fracasso da escola. A escola não dá conta de pensar estratégias sobre ele. Mas esse aluno que tem uma deficiência, que tem uma necessidade de educação especial muitas vezes, pode ser um superdotado, pode ser um aluno com transtorno de conduta grave, com uma dificuldade provisória emocional, mais séria, até pela realidade social do nordeste, de Alagoas, e da periferia, então assim, é cruel.” (Membro 1 – DEE)

Esta ambigüidade em relação ao alunado da educação especial pode ser evidenciada nos depoimentos abaixo:

“Então nós temos, não só dessa área comportamental, não só com transtornos de hiperatividade, mas também crianças com

depressão, que a gente nunca olhava para essa criança (...) A gente nunca pensou de ter síndromes tão diferentes, alunos com alguma síndrome. E a escola nunca aceitou receber esses alunos, que dizia sempre que não estava preparada. E hoje a gente tem que estudar um pouco, para poder orientar até a família, que às vezes desconhece. Então a gente se divide dessa forma (...) podem ter alguns que não sejam nem com necessidade, não tenham essas necessidades especiais acentuadas, mas a situação da maioria tem porque são aqueles meninos que estavam sempre sendo jogados para fora, como os de comportamento, porque tinha algum transtorno... Quando dizia que são, você sai com condutas típicas, comportamentais, que não é simples. Não é a questão da, vamos dizer, da disciplina. Não é por isso. É uma questão mesmo que compromete o desenvolvimento da criança.” (Membro 2 – DEE)

Esta indefinição do alunado, entretanto, não pode ser imputada somente às dificuldades da inclusão, pois desde a época das classes especiais, especialmente no que se refere à escolarização do deficiente mental (mas não somente dele), a população atendida se distribuía entre aqueles efetivamente assim considerados e outros alunos com problemas de escolarização e sociais:

“Na sua maioria, esses alunos não tinham nem deficiência mental. Porque é difícil você ver até onde entra a dificuldade de aprendizagem, ou então uma dificuldade de aprendizagem mais acentuada, ou uma deficiência mental. Muito difícil discernir... Eles tinham até uma dificuldade de aprendizagem transitória, quer dizer, motivada por vários problemas: aquele que não teve oportunidade, da família, o próprio contexto social, ele não freqüentava a escola, abandonava a escola, depois retornava. Entrava muito tarde.” (Membro 2 - DEE)

3.2. Níveis de ensino abrangidos

Segundo as entrevistadas, todos os níveis de ensino deveriam comportar os alunos que necessitam da educação especial.

“... a educação especial deve ser entendida como uma modalidade que perpassa todos os níveis, esse aluno não é mais da educação especial, ele está em todos os níveis da educação básica e temos que ter para esse aluno o atendimento da educação especial complementar que não substitui sala comum.” (Membro 1 – DEE, grifos meus)

Mas a inclusão de alunos com deficiência tem ocorrido, prioritariamente, no Ensino Fundamental, cobrindo a faixa etária dos 06 aos 14 anos, a partir da obrigatoriedade imposta pela lei. Há casos na educação infantil, entretanto, no sistema de ensino investigado, não há casos no ensino médio.

A descontinuidade no ensino se justifica, de um lado, pela dificuldade frente ao aumento da exigência de desempenho cognitivo ao longo da escolarização.

“... Geralmente o grande nó da educação inclusiva é o aluno com questões sérias cognitivas, porque ele permanece na escola muito bem aceito até determinado tempo, mas ao chegar a uma determinada faixa etária isso muda, e eu digo que a maior tristeza da inclusão é a exclusão. Na inclusão ele sai da escola, a escola não consegue mais lidar com ele, com essa diferença e ele se sente frustrado, ele quer outras situações, pois uma outra questão é que ele é um jovem adulto. Nós não temos casos no ensino médio, é difícil chegar a uma 6ª ou 8ª série”. (Membro 1 – DEE)

De outro, pelas especificidades de interesse dos próprios alunos.

“Na semana passada nós tivemos a inauguração da educação de jovens e adultos da Pestalozzi que está trabalhando, além da questão da escolaridade, outras atividades. Tem sala de balé, de judô, de informática, literatura infantil, jogos, tudo o que eles sonham e gostam e que muitas vezes nas escolas não têm. Infelizmente chega uma hora que os iguais procuram seus iguais, seus pares, e o jovem adulto chega a este momento também. Então, permanece na escola por um tempo, mas ocorre o momento em que ele sai da escola, evade. Nós temos muitos casos de deficiência mental nas séries iniciais e, como estamos construindo esse processo, eu não sei até quando eles permanecerão na escola.” (Membro 1 – DEE)

Parece que, de certa forma, a evasão e a defasagem idade/série são aceitos como problemas inerentes à inclusão dos alunos com deficiência, embora se reconheça que em muitos casos há um descompasso entre nível de conhecimento e idade cronológica, e que caberia à escola lidar com essa diferença.

“Agora, não é fácil, inclusive para compreensão. Porque muitas vezes a gente não vai poder pegar uma pessoa que tem doze anos, botar junto com um que está em educação infantil. Quer dizer, classificando; ou seja, organizando a sala pelo nível de conhecimento. Esse tipo de coisa não dá. Vai ter que ser trabalhado dentro da diferença, sabendo que cada um é diferente; e ele vai ter

que ficar numa sala onde tenham mais ou menos a sua idade. É, porque se ele tem mais de quinze anos, ele já deve ficar até numa sala de jovens e adultos, quer dizer pessoas da idade dele, convivendo, para que ele tenha desafios, e vá passar a responder de acordo mais ou menos com a idade que ele possa ter. Porque é a idade real, é a idade cronológica dele”. (Membro 2 – DEE)

3.3. Estrutura de atendimento

Num processo de reestruturação da rede para inclusão foram realizadas avaliações dos alunos e conversas com as famílias paralelamente ao processo de fechamento das salas especiais cuja conotação era bastante negativa.

“... a sala especial, de especial não tinha nada, só o nome, porque era a pior sala da escola, era a sala mais afastada, mais escondida, onde aluno e professor não participavam da escola como um todo. A escola utilizava essa sala como um grande depósito, infelizmente. E o que aconteceu é que incomodou muito o fato desse aluno sair do espaço da sala especial e ingressar na sala comum”. (Membro 1 – DEE)

Atualmente, os alunos com deficiência são atendidos prioritariamente nas *salas regulares*, mas são mantidas duas salas especiais na educação infantil para alunos com deficiência auditiva com o objetivo de ensinar a linguagem de sinais.

Conforme os depoimentos, não há uma orientação específica quanto ao número de alunos com *NEEs* que deve ser absorvido por sala. Este parâmetro está em discussão. De modo geral, é delegado à escola:

“... pensar nisso com bom senso, há casos e casos, há a questão específica da deficiência (...) O que ainda colocamos, por exemplo, em termos de número de alunos que têm deficiência mental e síndromes, é que nós temos muitos casos de síndromes, muitos casos de alunos com transtornos de condutas, transtornos psiquiátricos graves e aí quando esses casos são detectados, avaliados e matriculados, nós pedimos à escola que seja um aluno por sala, porque o professor devido ao ritmo daquele aluno não dá conta de um número maior e a escola deve pensar em atividades estratégicas que possibilitem ao aluno participar.” (Membro 1 – DEE)

A inexistência de uma escola especial na rede pública foi considerada um aspecto facilitador para inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns. E, como se observa no depoimento a seguir, o direito à educação pública é apontado no contraponto do caráter seletivo da escola.

*“... é aquilo que eu vou suprir dentro da letra de sinais... ensinando o Braille... É aquela questão de complementação e suplementação, tanto na linha pedagógica também. Quer dizer, do jeito que a gente vai apoiar o aluno que tem altas habilidades, também tem que apoiar aquele aluno que tem uma certa dificuldade na parte pedagógica. Mas isso é o trabalho especializado. Uma coisa é o trabalho especializado, a outra coisa é a função da escola e essa briga da inclusão pela escola. **Porque a escola tende a separar todos**”.* (Membro 1 – DEE, grifos meus)

Ao mesmo tempo, aparece implícita a idéia de que os casos mais leves se beneficiam da convivência na escola comum, enquanto os casos mais graves necessitam de instituições especiais.

*“Temos hoje duas grandes instituições que trabalham com o autismo e temos casos que não precisariam estar nestas instituições, pois são casos mais leves e poderiam ganhar muito na sala comum... Essa é uma grande mudança e não imaginamos que talvez eles construam daqui a algum tempo uma relação melhor (...) **vão acontecer casos que não vão poder estar na sala comum e isso também é respeito, isso também é educação inclusiva.**”* (Membro 1 – DEE, grifos meus)

3.3.1. Critérios de organização curricular e pedagógica

Os critérios de organização curricular para o atendimento dos alunos com NEEs não são explicitados. O que se denuncia é o fato de que poucas escolas discutiram seus projetos político-pedagógicos, sendo que a questão de escolarização desses alunos não era considerada até sua inclusão.

Verifica-se atualmente uma preocupação mais ampla com as propostas da escola e o desafio pragmático da educação.

“Então hoje, nós temos que pensar nos desafios que temos em sala de aula e, o grande mal está nisso, no que estamos ensinando, como estamos refletindo nosso papel de educadores, por que

estamos nas escolas e o que queremos formar. Então esse é um grande desafio.” (Membro 1 – DEE)

Mas a questão pedagógica fica diluída na diferença ou particularidade dos quadros patológicos apresentados por cada aluno.

“E com relação à questão pedagógica, a gente entende o seguinte: que cada aluno é um aluno, em que a necessidade dele é diferente da necessidade do outro colega, mesmo que eles tenham a mesma deficiência ou a mesma síndrome”. (Membro 2 – DEE)

As adaptações das estratégias de ensino e dos processos de avaliação são concebidas como condição para que se tenha uma escola de qualidade, embora tratadas de maneira genérica, sem que se verifique uma direção objetiva em relação às características específicas das diferentes deficiências.

“A gente tem que lutar por uma escola de qualidade. Existem algumas colocações de profissionais de educação de que não são os alunos que têm necessidades especiais, são as escolas que têm necessidades especiais, as escolas que têm deficiência. Então, essa luta cabe ao sistema buscar essa qualidade, quer dizer, uma escola melhor, uma escola de mais qualidade, que trabalhe de uma forma diferenciada. Porque se a gente ainda continua trabalhando com a questão do conteúdo, de uma forma tradicional, copiando no quadro, e o menino repetindo, a gente não vai ter uma resposta. Para ele ser incluído, ele tem que participar de todas as atividades (...) É preciso que o professor entenda. A avaliação dele tem que ser uma maneira de você repassar esse conteúdo diferenciado para todos, quer dizer, de uma maneira até melhor. E para que pedir um resumo de um capítulo? Qual é o objetivo disso aí? As atividades... É isso que eu digo, a qualidade da escola, a adaptação, deve ser feita nesse sentido.” (Membro 2 – DEE)

Como consequência dessa falta de direções pedagógicas objetivas, os relatos se caracterizam por análises genéricas que transitam entre os problemas dos alunos e dos métodos de ensino utilizados:

“Primeiro eu tenho que pensar como é ensinar o aluno e a escola como um todo pensar em atividades que esse aluno participe. Ele não dá conta das quatro horas aula em sala de aula? Como a Educação Física pode contribuir para isso? E uma sala de vídeo, de contagem de histórias, de leitura pode contribuir para isso? Essa

inclusão vai atingir e mexer com todos na escola.” (Membro 1 – DEE)

3.3.2 Terminalidade

A oferta de oportunidade, ou seja, de acesso à escola, é citada como ponto de partida para a escolarização dos alunos com deficiência, mas a previsão dos resultados de sucesso ou insucesso fica condicionada à individualidade de cada processo.

“Temos casos em que eles estão nas séries iniciais, todo um trabalho está sendo feito, estão sendo alfabetizados e com a convivência eles estão participando e ganhando bem mais... Quem disse que nós vamos até aqui, que fulano só pode ir até aqui? A cada dia eles nos mostram o que podem ou o que não podem e o nosso maior trabalho é acompanhar, orientar o caminho. É dar a oportunidade a cada um. Quem vai dizer se vai conseguir ou não é o caminho”. (Membro 1 – DEE)

Está prevista a garantia do direito à certificação também para esses alunos e, portanto, seu seguimento em níveis posteriores de ensino. Mas nos depoimentos dos membros do DEE não se verifica menção a parâmetros pedagógicos comuns para a certificação de terminalidade do ensino, o que remete, mais uma vez, à consideração indefinida de cada caso.

“E ele vai ter direito depois a uma certificação de terminalidade, que está aí. Ele tem direito ao Ensino Fundamental, que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases. O serviço especializado não substitui a escola comum. É um direito.... Então, quando chegar na hora de certificar, ele vai receber o certificado, lógico que com um relatório dentro das habilidades dele, do que ele é capaz de fazer. Não da limitação. A gente quer que ele avance. E o que tem surpreendido é que aquele menino que se achava que ele não ia escrever nunca, que ele não ia ler nunca, nem escrever o nome, ele está se desenvolvendo nessa escola, ele está tendo sucesso”. (Membro 2 – DEE)

3.4 Serviços, procedimentos e material de apoio

Segundo o que foi informado nos depoimentos, a rede municipal é diferenciada em termos de recursos. Isso inclui desde o salário dos professores até as condições físicas dos prédios e do material pedagógico disponível.

A rede conta inclusive com recursos federais que estão vinculados ao número oficial de alunos incluídos de acordo com os registros do senso escolar. À parte interesses políticos maiores, essa contribuição é considerada positiva.

*“Eu não gosto muito de números, mas a gente tem que trabalhar com os mesmos, e nem sempre eles traduzem a realidade, a história real. No final de 2004 nós tivemos um grande problema e nos prejudicamos muito em termos de ministério da educação. Ele encaminha recursos e não posso negar o apoio que nós estamos tendo para a educação inclusiva, mas se há outras questões por trás disso, se há maiores acordos financeiros mundiais eu não posso responder, mas em termos de Brasil e de participação, envolvimento e compromisso do ministério, de fato, em viabilizar ações para que isso possa acontecer, posso dizer que esta sendo feito... Principalmente sobre a educação inclusiva e voltando para a situação dos números... **só vai ser visto como aluno se estiver registrado através do censo escolar. O recurso vem para compra de material didático específico, para apoio pedagógico e para adequação física das escolas, só que é preciso que se comprove que esse aluno está matriculado, que ele existe**”.* (Membro 1 – DEE, grifos meus)

Mas, na opinião das entrevistadas, as dificuldades vão além das condições objetivas oferecidas para a inclusão dos alunos com deficiência. Há uma questão subjetiva crucial para que o processo se configure favoravelmente.

*“Os professores ainda pensam muito sobre isso, eu acho que o grande desafio da inclusão não é uma rampa, não é um material, não é um computador, é a **questão atitudinal** realmente. A mudança de atitude é muito difícil da gente construir, vem da formação do professor e nós não tivemos experiência de estudar com pessoas com deficiências, então, para convivermos com essas pessoas ainda não é fácil. Então esse nosso limite em termos desta mudança ainda não é fácil”.* (Membro 1 – DEE, grifo meu)

A eliminação de barreiras arquitetônicas, assim como no PP – SEMED 2001-2004, é mencionada em destaque entre as ações em prol da facilitação do acesso

dos alunos com deficiência à escola, embora haja dificuldade inclusive para adequação dos prédios escolares para os alunos em geral.

“Se você visitar uma escola nova (são quase quinze prédios alugados desde 2005, de uma forma imatura para viabilizar as condições de vagas da educação infantil que o município tem obrigação de dar) vai encontrar prédios sem condições físicas para o aluno que tem deficiência. Já fizemos vários documentos solicitando para a engenharia do gabinete da secretaria, em termos de normatizar, colocando decretos e documentos que exijam, obrigatoriamente, que seja dada condição de acesso a esses alunos em todos os aspectos. Das nossas escolas construídas, a maior parte está com condições de acesso e com salas que dão realmente condições dos alunos estarem nas mesmas. Fui visitar no início do ano passado, uma escola muito boa, com todas as salas rampadas, amplos banheiros e sala de recurso acessível.” (Membro 1 – DEE)

“Isso é uma dificuldade, é uma luta, porque a gente tem que ficar em cima, inclusive da engenharia. Nas escolas novas tivemos mais controle, porque a gente pedia para ver se o projeto da escola estava com as adaptações necessárias. As escolas antes eram feitas aleatoriamente e ficavam de acordo com a empresa que ganhava a licitação, sem olhar nada em relação à acessibilidade. Inclusive, a própria Prefeitura não tinha nenhum critério para aprovar essa planta com relação à acessibilidade. Hoje eu acho que a coisa está até mudando. A gente via o projeto e o responsável dizia que tinha no projeto. Quando a gente chegava na escola, eles colocavam a porta mais larga do banheiro. No entanto, não colocavam a barra, quer dizer, ele não colocava a adaptação correta, de acordo com as normas da ABNT. Então a gente tem hoje... essa acessibilidade, tem um cuidado maior, mas eu acho que o que tem contribuído mais é a propaganda... Nas escolas mais antigas é que têm sido muito difícil porque, às vezes, os banheiros não dão nem para uma pessoa normal entrar. Vai ter que derrubar para reconstruir. E isso tem sido difícil, porque as escolas nunca pensaram nessa questão da acessibilidade.” (Membro 2 – DEE)

O mesmo ocorre em relação ao material didático que deveria, em princípio, ser disponibilizado integralmente para toda a rede.

“Claro que você não vai encontrar isso nas 120 escolas, as dificuldades ainda são muitas, queríamos muito, por exemplo, ter em todas um laboratório de informática para viabilizar compras de software de jogos para todos os alunos; ter nas escolas de educação infantil, brinquedos pedagógicos para trabalhar com todos os alunos e, ter também condições para as escolas como um todo. Para isso ainda falta muito”. (Membro 1 – DEE)

3.4.1 Salas de recursos

A proposta das *salas de recursos* foi pensada no sentido de ofertar apoio pedagógico complementar aos alunos incluídos no horário contrário ao da classe comum freqüentada.

“Acabamos com as salas especiais, mas transformamos essas salas especiais em salas de recurso – a gente chamava – que era uma sala de apoio ao aluno, onde ele deveria estar com a sua professora, com os seus colegas num horário, e no outro horário recebendo um apoio pedagógico”. (Membro 2 – DEE)

O primeiro aspecto que desponta desse depoimento é a manutenção de formas de organização já existentes e não uma modificação de fundo na organização escolar. Isto é, o apoio continua sendo encarado como necessidade prioritária dos alunos com deficiência sem qualquer modificação da relação entre professor especializado e professor regente de classe.

Em nenhum momento há referência em qualquer depoimento a uma organização efetiva, constante e planejada de apoio ao trabalho do professor regente em relação a alunos que possuem características peculiares, como a falta de audição, de visão, dificuldades motoras significativas, etc.

“Porque essa pessoa que está lá, o professor especializado, vai orientar a professora de alguns procedimentos que ela pode, que são às vezes procedimentos que a gente chama, que hoje existe a tecnologia assistiva, que vai dar apoio justamente a essas necessidades. Mas tem coisas que são de baixa complexidade, que a própria professora pode fazer essa adaptação. Ou outras que vai ter que adaptar a própria banca onde a criança vai trabalhar alguma coisa”. (Membro 2 – DEE)

Em segundo lugar, como não há esse recurso em todas as escolas, a rede funciona na lógica de deslocamento dos alunos para escolas próximas que contem com esse apoio, na medida em que a atuação especializada se resume ao aluno deficiente.

“Porque hoje nós temos cento e vinte e uma escolas, e nós só temos essas salas de apoio ou salas de recurso em trinta. Então, se vem nos procurar aqui, a gente tenta transferir para uma mais

próxima da família, que seja uma escola que já tenha esse apoio (...) como é um caso agora que a gente tem uma escola que eu fui lá para poder orientar a escola com relação às crianças que tinham necessidade desse apoio. Essa escola já não tem sala de recurso. Porque nós só temos essa sala de recurso em trinta escolas. Só que a escola onde tem essa sala de recurso, com esse professor especializado que pode ajudar nesse ajuste da criança, nesse atendimento especializado da criança, poderá atender outras escolas do seu entorno". (Membro 2 – DEE)

Embora estas salas recebam denominações diversas (sala de recursos, sala de multimeios, sala de apoio), a posição da equipe da secretaria frente a ela é a mesma. Quando não centrada exclusivamente no atendimento do aluno, estende-se sua ação à família.

"Mas a gente continua com o nome que era, sala de recursos, e outros, sala de apoio ao aluno. Mas ela não é só de apoio ao aluno, é de apoio também à família. Porque a criança está ali. Então a família é também chamada; é feita uma anamnese com essa família, para ver toda a história da criança, e a partir daí se define de que apoios essa criança necessita. Se ela precisa de um apoio, vamos dizer, psicológico, fonoaudiológico; se ela precisa de um apoio clínico na parte da psiquiatria ou da neurologia". (Membro 2 – DEE)

3.4.2 Assessoria específica do DEE

A equipe do DEE é composta por oito técnicos que se subdividem na assessoria das escolas de acordo com sua área de formação no campo da Educação Especial. Esse trabalho é organizado a partir de um cronograma semanal permanente que inclui as reuniões da própria equipe e reuniões com as equipes das escolas.

"Temos uma divisão. Cada profissional tem tantas escolas para acompanhar. Por exemplo, quem é da área auditiva... Tem um cronograma. Esse cronograma semanal central, e, vamos dizer, de segunda-feira estamos todos aqui e às sextas-feiras. Terça, quarta e quinta, é dia que os profissionais estão aí". (Membro 2 – DEE)

Mas fica evidente a limitação da equipe do DEE para cobertura presencial nas escolas.

“... não há como estar semanalmente em todas as escolas da rede. Geralmente encontramos estes professores, coordenadores e alguns diretores na formação continuada que acontece quinzenalmente, num encontro oferecido para a rede. Aí, o coordenador e o professor que quer aprender e conhecer um pouco mais desta área, se inscreve nesta temática (...) Tem que ter uma organização. A cada quinze dias a gente se reúne com essa equipe. É de quinze em quinze dias, com a nossa equipe de sala de recurso, que é um serviço especializado que está na escola. E atendemos as escolas de acordo com a solicitação”. (Membro 1 – DEE)

Nas escolas que contam com salas de recurso isso se resolve encarregando o professor especializado por intermediar a relação entre os professores regentes de classe e a equipe do DEE, novamente tendo como foco o aluno e a família. Para isso, acontece quinzenalmente uma formação específica para discussão dos casos.

“Nessas escolas há o professor da sala de recurso que age como uma ponte, que pode ser um braço nosso, que diz muito do nosso trabalho e fica sendo nosso ponto de apoio. Quinzenalmente, às sextas-feiras, ele está conosco em formação específica e fazemos estudo de caso, discutimos dificuldades, verificamos como estamos caminhando e as demais situações do dia a dia da escola. Na escola que tem a sala de recurso, o entendimento é que esse professor, não trabalha só as crianças que pertencem a essa escola. Geralmente próxima a ela tem outras escolas da rede, às vezes nem tão próximas, que tem alguns casos de alunos com maiores dificuldades e com alguma deficiência e que são encaminhados para essa escola para atendimento especializado. Então, o coordenador e o assistente social geralmente fazem esta ponte para encaminhar estes alunos para serem atendidos na sala de recurso. Os professores dessas salas nos trazem situações de escolas próximas, que não têm a sala de recurso, mas que têm aluno sendo atendido. Nas escolas que estão mais distantes e não tem a sala de recurso próxima, nós do departamento fazemos esse trabalho e aí nos vem às queixas, nós vamos até a escola verificar os casos, trabalhamos com a família, fazemos a anamnese e falamos com a coordenação”. (Membro 1 – DEE)

A equipe do DEE prevê uma cobertura diferenciada das escolas que não contam com o professor especializado, entretanto, os professores das salas comuns parecem ser os menos contemplados.

“Essas escolas que não têm a sala de recurso, a gente tem chamado mais para participar dos nossos cursos. Que são cursos de quarenta horas, cursos de oitenta horas, e sempre sobre essa temática. Aberto para a escola. Vem um representante de cada

escola. A escola escolhe. Geralmente é a assistente social que é a pessoa mais envolvida que está ali com a família, que ouve primeiro à família. É a coordenadora pedagógica que vem e, até professores". (Membro 2 – DEE)

Na realidade, o que se verifica é que a equipe técnica da secretaria trabalha fundamentalmente com os professores especializados, que deveriam ser o elo de ligação entre ela e os demais professores.

Entretanto, como se viu no tópico anterior, o trabalho do professor especializado se centraliza no atendimento aos alunos e, eventualmente, no apoio ao professor regente (sem que jamais tivesse sido especificado que tipo de apoio). Assim, a dicotomia entre ensino comum e ensino especial permanece, apesar dos alunos com deficiência estarem na escola comum.

3.4.3. Serviços de apoio

Embora seja pontuada a importância do trabalho integrado com equipes de saúde para um melhor atendimento escolar dos alunos, não há nenhum convênio intersecretarial formalizada no campo político.

Os atendimentos nos serviços de saúde funcionam de forma complementar, mas a disponibilização dos recursos nessa área fica à mercê dos contatos institucionais dentro de um campo de *boa relação* na comunidade, na tentativa de suprir a falta de condições objetivas.

"Nós não temos nenhum convênio especial, estamos lutando muito para isso. E aí como secretaria e como rede, procuramos realmente entender como política, a necessidade de viabilizarmos convênios com instituições que trabalhem basicamente com o atendimento. Então, nós temos uma boa relação, porque Maceió é uma cidade muito pequena e todos se conhecem. Essa proximidade e o respeito entre os profissionais fazem com que consigamos trabalhar muito bem... A Defal atende o trabalho pelo SUS, dá conta de todo o estado e contempla quase todos os exames da área médica: o setor de reabilitação neuro-sensorial de atendimento ao surdo desde o bera, audiometria até o acompanhamento fonoaudiológico. Os alunos que são da rede freqüentam a Defal, a Associação de Deficiência Mental e a Pestalozzi. Nós temos o apoio de universidades e escolas estaduais, e tem a Ecmal que faz um trabalho muito bom na área da surdez. Então contamos hoje com essas vias, mas isso não está firmado num documento. Porém, as necessidades deste aluno não dizem respeito só à sala comum na

escola. A escola precisa também de um apoio maior de outros setores, principalmente do atendimento especializado para que a situação aconteça". (Membro 1 – DEE)

"Qualquer um que tenha uma dislexia, que tenha a sua cognição preservada, pode precisar. Precisa de um atendimento especializado. E, nesse ponto tem sido difícil. Eu digo difícil porque a gente sempre conta com a nossa busca. Vai lá, fala, com a questão da amizade, das parceiras. Essas ONGs que trabalham com a deficiência física, que trabalham com a deficiência mental, que trabalham com a deficiência auditiva, têm nos ajudado, porque lá elas têm esses profissionais. Nós encaminhamos para essas ONGs, para as crianças terem o atendimento. E também, hoje, a gente está contando com essa parceria, quando a gente começa a envolver a escola. A escola está indo até o Posto próximo, naquele bairro, vai para aquela unidade de Saúde. A própria direção já tem ido. Vai lá, conversa com a assistente social e a assistente social já marca para a família ir, para ter o primeiro contato. E a partir daí a escola começa apenas a acompanhar, a cobrar se a família de fato está indo para esse atendimento". (Membro 2 – DEE)

Interessante é verificar o esforço argumentativo para retirar dessa absoluta precariedade algum elemento positivo:

"O que eu vejo disso de muito bom? É a escola estar indo em busca. Não é aqui a Secretaria, ela está indo em busca, até porque algumas escolas, o Posto de Saúde, a Unidade de Saúde é muito próxima e tem pelo menos um psicólogo. Então a escola vai, busca, também ajuda. Quer dizer, há uma parceria, uma integração maior. Eu acho que é por aí". (Membro 2 – DEE)

E, assim, sem que haja plena consciência por parte do depoente, a precariedade é transformada em improvisação, tal como alerta Cury (1998).

Diante disso, é dada importância fundamental à participação da família para que se efetive a inclusão dos alunos com deficiência, enquanto a responsabilidade política é secundarizada.

"Temos a família de um lado, que sem a participação da família não tem como a gente fazer essa inclusão. E tem os outros meios também que a gente precisa, como órgãos de saúde, a justiça também, que tem que estar nesse processo nos ajudando". (Membro 2 – DEE)

As famílias acabam sendo apontadas como grandes responsáveis pelo fato de os alunos não receberem os acompanhamentos necessários que, supostamente, implica nas dificuldades de permanência na escola, sem considerar o caráter histórico da exclusão.

*“Então veja, você me pergunta o que é que tem mais dificuldade. A família tem uma certa dificuldade, os professores também têm, porque sempre há o medo. Também há a negligência da família. Em muitos casos a gente tem que pedir a intervenção do Ministério Público, primeiro através do Conselho Tutelar, quando a família não leva para os atendimentos. Porque às vezes a família não leva. Eu sei, eu compreendo, até por uma questão de vamos dizer, trabalha, é sub-emprego. Mas também muitas vezes por negligência. Porque não... desconhecimento (...) **E essas crianças que sempre foram botadas para fora da escola. Por quê? Porque a família também nunca procurou um tratamento adequado.** E elas precisam, na realidade, ter um acompanhamento clínico especializado, um acompanhamento psicológico, para ela poder se ajustar lá na escola”. (Membro 2 – DEE, grifos meus)*

O que se verifica é a transferência de responsabilidades, mesmo em vista da precariedade dos recursos públicos oferecidos e dos recursos sócio-econômicos de que dispõem essas famílias.

“Às vezes elas não têm documentação, nem certidão de nascimento, então, imagino fazer uma carteira de passageiro especial que exige toda uma documentação. Daqui até que ela chegue à escola e possa ser atendida de fato, tem que sofrer muito e quando ela chega a um setor clínico, ah, infelizmente a saúde como a educação peca muito também. Porque educação inclusiva não diz respeito, não é tarefa só da educação especial, todos somos responsáveis onde quer que estejamos, precisamos muito da saúde. Para isso também estamos indo a esses locais e precisamos de alguns CAPS trabalhando com infância e adolescentes e estamos encaminhando estas famílias e alunos para estes locais”. (Membro 1 – DEE)

*“As famílias preferem ainda que tenha um lugar que ela coloca o seu filho, que fique lá até o dia inteiro, se for o caso. Então, toda vida, o grande sonho da família era ter um local onde pudesse levar essas crianças para poder ficar. Essa questão de ter a criança na escola comum, e depois encaminhar ainda para serviços, geralmente os serviços são mais distantes; em vários lugares, **isso é uma dificuldade para a família, a gente tem que reconhecer, até porque a maioria tem baixo poder aquisitivo.** Fica muito difícil sair para levar, mora muito longe. Aí vem para o menino ter um*

atendimento com o fono. Às vezes esse atendimento é o quê? Quinze minutos, vinte minutos. Então, para quem passa uma hora de transporte, para se deslocar para um atendimento. Pense.”
(Membro 2 – DEE, grifos meus)

Como solução para esse problema social, a proposta do DEE é a construção de um centro de referência do município em educação especial que conte com uma *equipe psicopedagógica de avaliação*, salas de apoio, recursos, uma *equipe clínica ligada à ação social*, benefícios, enfim, um centro que possa oferecer essa assistência às famílias.

3.5 Formação dos professores

À medida que as salas especiais foram desativadas, os professores que atuavam nas mesmas assumiram as salas de recursos por já apresentarem formação na área de educação especial. Alguns professores de outros níveis foram remanejados a partir de um interesse pessoal e se especializaram para atuar na área.

“Hoje nós temos um quadro na rede, fizemos um concurso para professor da sala de recurso. Os professores das salas especiais tinham formação mais específica e nós trouxemos este professor para fazer este trabalho, só que eram poucos, precisávamos de mais para ampliar o trabalho diante da situação da rede. E aí como fazíamos? Através da formação do encontro. Alguns professores eram simpatizantes deste movimento, entendiam um pouco melhor a situação do aluno e queriam fazer um trabalho, aí começamos a fazer uma formação voltada para os que gostariam de entrar na área. Investimos a partir do interesse e fomos conquistando, trazendo, remanejando professores para a sala de recurso da educação infantil, de EJA. E fomos formar este grupo. Eles foram se qualificando com graduação, a maioria pós-graduação ou psicopedagogia”. (Membro 1 – DEE)

Os depoimentos dos membros do DEE – SEMED ressaltam a preocupação em compor um quadro oficial da educação especial com a criação dos cargos específicos de professor da sala de recursos, de intérprete de língua de sinais e de instrutor surdo de língua de sinais. Isso é entendido como avanço sob a perspectiva política, mas ainda não há perspectiva concreta de viabilização da atuação desses profissionais na rede de ensino.

“Aproveitamos a situação do concurso e sentamos com a equipe da secretaria para colocar a necessidade de termos esse profissional com formação específica com o cargo criado, para não ser mais remanejado. E criamos o cargo via câmara municipal, o que não existe em outro estado. Alguns municípios têm, mas não como ocupação ou profissão. São situações novas que a inclusão está dando conta de acontecer e criamos o professor da sala de recursos, criamos a situação de um interprete de línguas de sinais e, também o cargo de instrutor surdo de língua de sinais. O concurso foi viabilizado, mas, não conseguimos aprovar nenhum instrutor pelas questões de formação dos surdos que é um outro problema histórico. Nenhum profissional habilitado através do concurso foi nomeado ainda e acredito que esse ano não vá acontecer, só vai acontecer no início do próximo ano. Mas, já é uma situação que esta certa e que foi um avanço para garantia desse processo e que é um trabalho nosso enquanto departamento”.
(Membro 1 – DEE)

Por outro lado, retoma-se a idéia de que a capacitação formal dos profissionais não é suficiente para sua adequação no trabalho com esse alunado. Nesse sentido, alguns professores sem formação específica estariam até mais “habilitados” segundo critérios mais subjetivos.

*“É necessário e é muito bom ter formação, é muito importante o professor ter acesso tanto à formação quanto a recursos. Mas não é a formação que vai fazer a mudança porque muitos professores e muitos técnicos que têm formação suficiente na área hoje, são pessoas que têm curso de pedagogia, de especialização de educação especial em psicopedagogia, que têm mestrado na área, mas **infelizmente a atitude e o comportamento permanecem os mesmos**. Muitas vezes o professor que está na sala de aula na sua simplicidade com estratégias (quando ele não tem o material mais sofisticado) conhece bem aquele aluno, traz à tona a humanidade comum e então se aproxima mais do aluno”.* (Membro 1 – DEE, grifos meus)

3.5.1 Capacitação

Desde o início, a equipe do DEE tem investido na proposta de capacitação permanente como estratégia de formação dos profissionais para atuarem sob a realidade da inclusão. Essa capacitação também se estende para os municípios vizinhos por meio de um programa de Educação Continuada que conta com financiamento do governo federal.

No início do processo de inclusão foram realizadas sensibilizações nas próprias escolas a partir do entendimento de que não era suficiente capacitar o corpo docente e a direção, sendo garantido um espaço de discussão interna nas escolas.

“Antes, a gente chegava na escola para poder fazer essa sensibilização, para trabalhar a escola... Parava a escola, nós parávamos a aula para que a gente pudesse discutir a questão, para que todos pudessem participar disso. Porque não adianta fazer só a formação do professor ou do diretor.” (Membro 2 – DEE)

Atualmente, parece ter havido um retrocesso em vista da inviabilidade de contemplar a todos com capacitações locais pelo próprio crescimento da rede de ensino. A proposta (e a expectativa) é de que os participantes das capacitações da rede possam ser multiplicadores desses conhecimentos nas escolas em que atuam, mas não são problematizadas as condições oferecidas na rotina das escolas para que isso aconteça.

“E nessa rede, o que nós entendemos quando fazemos essa formação continuada, é que esse professor vai ser um multiplicador... uma formação nossa para 100/ 200 pessoas, não dá conta de preparar toda a rede, porque isso realmente é um processo. Então nós entendemos que essa pessoa vai ser na sua escola, no seu local de trabalho, um multiplicador daquela idéia e em termos de sensibilização também ele vai apontar e poderá intermediar essa situação através do departamento. Infelizmente isso não acontece e aí nós continuamos a fazer esse movimento”. (Membro 1 – DEE)

Merece destaque o fato de que os professores das salas comuns que atuam diariamente com os alunos são os menos contemplados, em relação aos professores das salas de recursos que já têm, em princípio, formação e que atuam pontualmente com esses alunos.

“Todos os anos nós oferecemos cursos pontuais, fora a formação que nós fazemos com os professores, que são professores desses serviços especializados... Nós, o ano passado, fizemos com todos os professores – eles têm o horário de formação – que escolhessem a nossa. Foram dados temas em várias áreas e os professores escolheram de acordo com as suas necessidades... Esse ano a gente está só com a formação do específico que deseja. A gente faz

a formação do serviço especializado, das pessoas que estão nessas salas de recurso”. (Membro 1 – DEE)

Esse depoimento demonstra que, apesar de todas as discussões em torno das mudanças de visão que a *inclusão* implicaria no contraponto da *integração*, a formação continua se remetendo ao campo da especialidade focada no aluno e não nas práticas pedagógicas.

E, embora o alvo das capacitações seja os professores que atuam nas salas de recursos, aparece implícita a visão que faz recair sobre os professores das classes comuns a falta de formação pedagógica e interesse para ensinar os alunos com deficiência.

*“Quando dá um desenho, às vezes até os exercícios que passa, faz uma palavra cruzada, se não estiver em alto-relevo, o deficiente visual não vai conseguir fazer. Então é preciso pensar, quando se tem um aluno com deficiência visual ou com deficiência auditiva. **É preciso pensar que atividade você vai fazer.** A gente sempre está se deparando com professores que pedem a um aluno surdo para fazer o resumo de um capítulo. Um resumo por escrito, de um capítulo do livro. Isso é impossível para uma pessoa que tem uma dificuldade. A escrita para ele, em português, é uma língua estrangeira. Então eles têm muita dificuldade”. (Membro 2 – DEE, grifos meus)*

*“Hoje eu trabalho a implantação dessa educação inclusiva com casos de professores que chegam ao departamento e dizem – Eu tenho um aluno na minha sala e queria que vocês fizessem uma avaliação desse aluno pois eu não sei dar conta do mesmo, ele tem dificuldade, ele não fala comigo, ele é mudo e não sei como trabalhar com ele – Eles dizem isso como se o departamento pudesse mudar de alguma forma esse rótulo, esse diagnóstico, essa situação, de repente, **talvez ele espere que a gente diga – Esse aluno não é para você – tornando a tarefa mais cômoda**”. (Membro 1 – DEE, grifos meus)*

De fato, a equipe do DEE tem empenhado esforços para habilitação das equipes escolares, contudo, algumas escolas ainda oferecem resistência justificada pela sensação de despreparo. Esse “despreparo” poderia ser traduzido na falta de condições em lidar com mais um aspecto dentro da precariedade de políticas efetivas, o que não parece ser considerado no depoimento dos membros do DEE.

“Tem escola que ainda continua dizendo - Nós não estamos preparados - E a gente tenta convencer a escola de que a gente vai se preparando dentro do processo, em que esse aluno já esteja lá dentro da escola. Até porque a SEMED, ela tem uma coisa, que é a formação continuada. Que isso vem de anos e anos. Todos os professores aqui, de uma certa forma, diretores, já passaram por um processo de formação e vem continuando.” (Membro 2 – DEE)

“– Não queremos, isso não é conosco, não estamos preparados – essa era a fala e vemos que essa idéia ainda persiste muitas vezes. Porém eu posso colocar que, hoje, o grande avanço é que muitas escolas nos procuram e dizem – Eu já matriculei o aluno, eu tenho o aluno, o que eu posso fazer com ele? – Outras nos procuram e dizem – Eu quero uma sala de recurso na minha escola, porque tenho tais casos, eu estou trabalhando, mas preciso de um apoio melhor. (Membro 1 – DEE)

3.6 Educação profissional

No campo da educação profissionalizante, a simples convivência aparece mais uma vez como fator favorável de desenvolvimento para os alunos com deficiência, que deverão ser encaminhados posteriormente para o mercado de trabalho.

“Eu acho que, inclusive, isso é muito bom para ele porque ele vai se desenvolvendo, ele vai tendo contato. Ele vai demorar mais tempo do que os outros, mas esse tempo aí que ele vai tendo contato com as pessoas adultas e tudo, ele vai melhorando bastante. Depois ele vai ter que ser encaminhado, esses deficientes mentais, tudo, para um trabalho”. (Membro 2 – DEE)

No campo do trabalho também há uma maior facilidade em incluir os alunos cuja deficiência não implique num comprometimento cognitivo e que seja passível de superação por meios alternativos. Mas não foi encontrada nenhuma referência que ampliasse essa discussão.

“Essa parte ainda, ainda tem uma certa dificuldade, nós temos aqui no nosso Estado, apesar de existir uma lei das empresas aceitarem, elas aceitam o quê? O deficiente auditivo, o deficiente físico, o deficiente visual. O mental é o mais difícil de aceitar. Elas cumprem a lei, recebendo outras pessoas. Mas a gente tem que pensar nessa questão da profissionalização, principalmente com deficiência mental, que é mais difícil”. (Membro 2 – DEE)

Durante a análise desses depoimentos, foi possível verificar o quanto é paradoxal a inclusão sob diversos ângulos, não só nas políticas, mas também para aqueles que estão incumbidos de sua operacionalização nas redes de ensino, neste caso, para a equipe do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Ensino de Maceió.

No capítulo seguinte é apresentada a análise dos depoimentos de membros das equipes das duas escolas de ensino fundamental pesquisadas.

CAPÍTULO III

AS ESCOLAS MUNICIPAIS FRENTE AO DESAFIO DA INCLUSÃO ESCOLAR

1. Caracterização da Escola A

*Vê mais longe a gaivota
que voa mais alto.
(Richard Bach)*

A primeira escola visitada foi fundada há 54 anos e fica localizada em área central e de fácil acesso para as demais regiões da cidade. O alunado atendido é oriundo de regiões distantes (80%) e compõe um total de 883 alunos atendidos em 26 turmas.

No período matutino são ofertadas a Educação Infantil e uma parte do Ensino Fundamental (1ª a 5ª série). No período noturno funcionam as turmas de 6ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) distribuídos nas 9 salas do prédio de pequeno porte.

Tabela 9

Matrículas por modalidade/ série – 2006 – Escola A

NÍVEL	MODALIDADE			Total Geral	%
	Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ed. Jovens e Adultos		
1ª	-	106	-	106	12,3
2ª	24	124	-	148	17,5
3ª	41	132	43	216	25
4ª	-	87	-	87	10,1
5ª	-	128	-	128	14,8
6ª	-	75	-	75	8,7
7ª	-	66	-	66	7,6
8ª	-	37	-	37	4,3
Total Parcial	65	755	43	863	100

Fonte: DGE - SEMED

O andar inferior caracteriza-se por um corredor coberto em contínuo ao único portão de entrada e saída que se estende para a área de pátio e cozinha. À esquerda localizam-se a secretaria, a sala da direção, cinco salas de aula e a sala dos professores em que permanece o coordenador pedagógico e da qual ele tem visão geral do espaço. À direita localizam-se o banheiro, uma sala de aula, a sala de áudio-visual/ depósito e a sala de leitura. No andar superior localizam-se mais quatro salas de aula dispostas num estreito corredor em formato de “L”.

Ao adentrar o modesto espaço físico fui recebida prontamente e encaminhada à sala de professores para os primeiros contatos com a coordenadora pedagógica. Na seqüência, a diretora dirigiu-se ao local e num clima de informalidade programou uma apresentação do Pastoril²³ durante o período de minha estada para os fins de pesquisa.

Neste ensejo, dei início às entrevistas e foi agendada a observação para a semana seguinte. Ainda neste primeiro contato tive oportunidade de presenciar o encontro dos professores em momentos de intervalo e o clima acolhedor que envolve a escola como um todo.

A equipe escolar é composta pelo diretor, 2 coordenadores pedagógicos, 25 professores com nível superior (1 em desvio de função atuando como psicólogo e 6 afastados da escola), 2 estagiários de graduação em outras áreas não especificadas, 1 assistente social e 30 funcionários de apoio (merendeiras, porteiros, secretárias, etc.).

Pelas paredes distribuíam-se diversas produções dos alunos e um quadro de projetos coletivos com parte dos resultados alcançados. Entre eles: projeto meio-ambiente/ higiene física e mental, educação sexual, aluno colaborador, desafios e conquistas, serviço de apoio pedagógico e encaminhamentos psicológico/ fonoaudiológico/ oftalmológico, atendimento familiar e acompanhamento psicológico individual e em grupo.

Cabe um destaque para o Projeto Árvore dos Desejos em que todos os alunos expressaram seus anseios ou sentidos em relação à vida e que despontava

²³ A dança e o canto do Pastoril é uma tradição folclórica de origem portuguesa que se remete às comemorações por ocasião do nascimento de Jesus Menino. Na Escola A, sob organização da diretora, formou-se um grupo que perpetua a tradição usando vestimentas típicas e acompanhado por uma dupla de músicos voluntários.

no centro do pátio ao lado do quadro de valores, visão, missão e objetivos da escola²⁴. (Figura A – Anexo II)

Na escola A, a inclusão de alunos com deficiência teve início à medida que as famílias foram solicitando matrícula. Não houve preparo específico do prédio e nem do corpo docente que foi buscando capacitar-se a partir da obrigatoriedade imposta pelo órgão central, apesar da LDBEN 9394/96 determinar *preferencialmente* a inclusão desses alunos no ensino comum.

A coordenadora pedagógica freqüenta regularmente as formações do Departamento de Educação Especial da SEMED sempre que lhe disponibilizam a vaga e exerce o papel de agente multiplicador através da leitura de textos e discussão coletiva dos casos com o objetivo de que sejam conhecidos por todos.

Outro fator relevante é a autorização pleiteada pela coordenadora junto a SEMED para retirar da sala de aula uma professora com formação em psicologia, que passou a atuar realizando avaliações, acompanhamento terapêutico e orientações no grupo classe. De modo geral, esse tipo de assistência só é possível por vias informais, ou seja, de relações particulares com setores da área da saúde, uma vez que não há nenhum convênio intersecretarial. Via de regra, é a assistente social quem faz os encaminhamentos para os profissionais da área de saúde.

Dos 26 alunos citados pela coordenadora e incluídos nas salas comuns pelo critério de menor lotação ou ausência de outro aluno com deficiência, apenas 6 constaram da relação de alunos *portadores de necessidades especiais*²⁵ fornecida pela psicóloga, conforme o quadro a seguir²⁶:

²⁴ Apesar da relevância dada aos projetos desenvolvidos pela escola, não foi possível ter acesso ao Projeto Político-Pedagógico sob a justificativa de que estava desatualizado e não correspondia à realidade atual.

²⁵ O termo “portadores de necessidades especiais” é o que consta na relação fornecida pela psicóloga.

²⁶ Cabe ressaltar que na planilha 2006 da DGE / SEMED não consta nenhum aluno na coluna de Ed. Especial matriculado na Escola A, o que reforça a fragilidade dos registros.

Quadro 3. Alunos com NEEs – 2006 – Escola A ²⁷

Aluno	Idade	Série	Manifestação Patológica
1	8 anos	1 ^a	dislexia + problema na fala
2	9 anos	3 ^a	anorexia de parto
3	15 anos	3 ^a	Epilético
4	18 anos	4 ^a	F 72 + deficiência física motora
5	16 anos	3 ^a	F 71
6	8 anos	1 ^a	Dislexia + TDAH

Fonte: Registro da psicóloga escolar

Os diagnósticos não foram necessariamente confirmados por equipe médica, mas as dificuldades ficam evidenciadas na dinâmica escolar e são feitos relatórios bimestrais de acompanhamento pela psicóloga. A escola não conta com professor especializado nem sala de recursos.

Nessa escola, foram realizadas duas observações pontuais de situações de convívio com o intuito de colher algumas impressões que pudessem complementar os dados objetivos acerca da estrutura, organização escolar e, especificamente, da inclusão de alunos com deficiência.

Na primeira observação em situação de recreio, foi possível verificar a real dificuldade quanto ao espaço físico de modo que as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental foram liberadas em intervalos diferentes. Não se evidenciou nenhum momento de brincadeira dirigida, de modo que a atividade geral consistiu em brincadeiras de “lutas” e “pega-pega” durante a merenda.

Os alunos com deficiência que se encontravam presentes não se destacaram a priori em relação aos outros alunos nem do ponto de vista físico, nem do ponto de vista da socialização e, portanto, foram cuidadosamente indicados pela coordenadora pedagógica dois alunos com deficiência mental, entre os demais.

Na situação de apresentação do Pastoril destacou-se o fato de a escola ter suspenso as atividades de rotina durante algumas horas para o envolvimento com o preparo das crianças e organização do espaço. Foram perceptíveis o sentimento de orgulho coletivo e o cuidado em integrar a todos revezando os participantes de

²⁷ A referência “F 71” que aparece no Quadro 3 corresponde à categoria diagnóstica de retardo mental moderado e a referência “F 72” corresponde à categoria de retardo mental grave de acordo com a classificação internacional – CID 10.

outras apresentações, uma vez que o número de fantasias confeccionadas pela própria diretora é reduzido. Entretanto, cabe destacar também que nessa ocasião não se encontrava nenhum aluno com deficiência na escola.

2. Caracterização da Escola B

*Uma jornada de milhares de quilômetros
começa com um passo.
(Lao Tzu)*

A segunda escola visitada tem apenas 5 anos de fundação e sua localização periférica é de difícil acesso, inclusive para o alunado que nela é atendido.

Trata-se de um prédio térreo de grande porte e espaços bem delimitados. Nele são atendidas no período da manhã e da tarde as turmas de Ed. Infantil e Ensino Fundamental e no período da noite a Educação de Jovens e adultos. As turmas de Educação infantil têm em média 25 alunos, as turmas de 1ª e 2ª série do Ensino fundamental, 35 alunos, e as de 3ª e 4ª série, 40 alunos por sala.

Tabela 10

Matrículas por modalidade/ série – 2006 – Escola B

NÍVEL	MODALIDADE			Total Geral	%
	Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ed. Jovens e Adultos		
1ª	-	124	28	152	20,7
2ª	-	109	42	151	20,5
3ª	100	126	78	304	41,4
4ª	-	127	-	127	17,3
5ª	-	-	-	-	-
6ª	-	-	-	-	-
7ª	-	-	-	-	-
8ª	-	-	-	-	-
Total Parcial	100	486	148	734	100

Fonte: DGE - SEMED

O portão de entrada tem logo à frente a secretaria e em contínuo, ao lado desta, a sala da direção. À esquerda abre-se um segundo portão divisor da área de salas de aula, à direita do corredor encontra-se isolada a sala dos professores na qual permanece o coordenador pedagógico, à frente o banheiro e, dividida por um terceiro portão, a área da sala de recursos e das duas salas de educação infantil. À esquerda do corredor abre-se um enorme pátio em que se distribuem 7 salas de aula e um quarto portão que dá acesso a uma grande área de quadra de terra e horta. (Figura B – Anexo II)

No primeiro acesso à escola aguardei alguns minutos pela vinda da diretora sob minha insistência após ter sido informada por outro funcionário de que a coordenadora pedagógica não pôde me aguardar por motivos particulares. A diretora orientou-me a retornar em outro dia, uma vez que não tinha domínio sobre o assunto a ser tratado.

Retornei, então, num segundo dia e fui encaminhada para conversar com outra coordenadora pedagógica com quem não havia tido contato anterior. Esta prontamente se ofereceu para colaborar por meio da entrevista e indicando os professores cujo discurso seria mais rico em termos de estabelecer contrapontos sobre as dificuldades e disponibilidades relacionadas aos alunos com deficiência.

A equipe escolar conta com diretor, 2 coordenadores pedagógicos, professores em sua maioria com nível superior, estagiários de outras áreas de graduação não especificadas, professores horistas, 1 professor de sala de recurso e 1 assistente social. Há vários professores afastados ou em desvio de função por motivos de saúde.

A escola não tem projeto político-pedagógico definido e tão pouco foi possível verificar referências acerca de outros projetos desenvolvidos. Ao final do corredor lateral da sala dos professores há um grande painel em que se encontravam circulares informativas e mensagens entre os colegas. No quadro da sala de professores também se encontravam mensagens para reflexão.

A escola B foi projetada considerando a inclusão de alunos com deficiência. No espaço físico evidencia-se o solo com rampas para facilitar a circulação apesar do desnível entre a área do pátio e das salas delimitada por um alto degrau. Há uma sala de recursos e a professora responsável tem formação em psicopedagogia e educação especial (deficiência mental).

Segundo a coordenadora pedagógica há formação continuada periódica promovida pelo Departamento de Educação Especial da SEMED e a proposta é que se faça a multiplicação com a equipe escolar. Isto nem sempre é possível, apesar dos esforços empenhados em reunir todos, porque a maioria dos professores trabalha na rede estadual no turno contrário.

A professora da sala de recurso freqüenta reunião específica quinzenal para discussão de casos e estratégias de atenção aos alunos com deficiência. Também conta com apoio através de mobília e material específico para as atividades na sala de recurso, mas procura não interferir na dinâmica das classes comuns.

Do total de 18 alunos atendidos²⁸ com problemáticas diversas, apenas 1 se encontra alfabetizado.

Tabela 11

Alunos com NEEs por período – 2006 – Escola B

Categoria	Período	
	Manhã	Tarde
Deficiência mental	-	2
Deficiência auditiva	2	-
Deficiência múltipla	1	-
Deficiência visual	1	-
Transtorno mental	2	-
Dificuldade de aprendizagem	6	4
Total	12	6

Fonte: Depoimento da professora de recursos

Os horários de atendimento na sala de recursos se concentram no período da manhã e, por ocasião de reposição de horas, excepcionalmente, está sendo coberto um período da tarde no qual é oferecida apenas orientação.

A indicação oficial é de que os alunos fossem atendidos no turno contrário em que freqüentam a classe comum, mas isso não acontece porque não há condições para que permaneçam na escola em período integral e sua vinda num segundo período é bastante dificultada pela distância e pela pouca vinculação ao atendimento realizado.

Nessa escola foi realizada uma observação pontual de situação de convívio também com o intuito de colher algumas impressões que pudessem complementar os dados objetivos acerca da estrutura, organização escolar e especificamente da inclusão de alunos com deficiência.

Na observação em situação de recreio foi possível verificar que, apesar do amplo espaço físico, as turmas de Educação Infantil e 1ª série do Ensino Fundamental têm horário de intervalo diferente das outras turmas.

Entre as brincadeiras verificou-se um jogo de bola dirigido por monitor, além de brincadeiras de “lutas” e “pega-pega”, durante a merenda. Chamou atenção a presença de um aluno cadeirante, bastante comprometido do ponto de vista motor,

²⁸ Cabe ressaltar que na planilha – 2006 da DGE/ SEMED constam 15 alunos na Ed. Especial da Escola B

levado ao pátio por um colega que permaneceu junto dele até a chegada de uma tia com alimentação especial (em consistência pastosa).

Na presença dessa tia, o menino foi servir-se de sua própria merenda e quando chamado pelos outros para brincar negou-se a ir alegando estar cuidando do aluno com deficiência. Diante dessa reposta, outras crianças se alternaram entre esse cuidado e as brincadeiras.

3. O desafio das escolas na realização das políticas

Como foi possível constatar nos itens de caracterização, as duas escolas pesquisadas apresentam pontos de partida e realidades diferentes para a inclusão dos alunos com deficiência. A análise segue no sentido de verificar como as equipes dessas escolas têm respondido ao desafio das proposições políticas. Mais do que isso, no sentido de analisar quais os aspectos convergentes ou divergentes e suas repercussões no processo de inclusão.

Assim como já utilizados no item 3 do Capítulo 2, os indicadores de Bueno e col. (2004) permanecem como eixos de referência para uma análise dos depoimentos por considerar que a escola é o campo de operacionalização das políticas, mas com o cuidado de não enrijecer as nuances dos depoimentos e suas derivações.

3.1 Conceituação da educação especial

Em alguns depoimentos da Escola A verificou-se uma crítica ao modelo anterior de atendimento da educação especial sob a alegação de segregação e prejuízo ao desenvolvimento dos alunos com deficiência.

“Eu acho que foi certa, a questão de incluir, foi certa. Eu não achava certa aquela sala separada, isolada. Até as crianças apontavamAH! é a sala dos meninos assim, já apontavam. O certo foi juntar mesmo, para fazer essa inclusão.” (Professora 2 A)²⁹

“Porque, na verdade, antes eram salas separadas...Vinte e cinco alunos, por aí, numa sala especial; educação especial. Então, naquela sala só tinha aluno que tivesse alguma deficiência auditiva ou... E isso já, a meu ver, complicava. Eu acho que fazia com que aquela criança ficasse mais deficiente ainda. E de repente, com a Inclusão, eu acho que melhora; melhorou muito.” (Diretora A)³⁰

²⁹ Para que as depoentes não sejam identificados, vou utilizar a função ocupada e o local de exercício como forma de caracterização da depoente. Ex.: “Professora 2 “ corresponde à segunda professora entrevistada da escola “A”; “Diretora B”, a diretora da escola “B”, e assim por diante.

³⁰ Os depoimentos foram transcritos utilizando-se aspas e itálico para diferenciá-los das citações bibliográficas.

Mas é considerada a possibilidade de que alguns alunos sejam mais bem acompanhados em escolas que tenham atendimento direcionado de acordo com a deficiência em questão.

Nesse depoimento da coordenadora, a inclusão é avaliada como positiva na Escola A, também porque não foram incluídos *casos gravíssimos*³¹, entre eles, ela exemplifica alunos com *Síndrome de Down* e *problema visual*, demonstrando, sem maiores fundamentos, uma noção pré-concebida a respeito dessas deficiências.

*“Exatamente, a gente fica se questionando, chega a ver essas reportagens, que não pode, que essa criança tem que ficar separada, não tem cabimento, às vezes até as famílias rejeitam. Nós não tivemos rejeição, então eu acho que a nossa experiência aqui foi válida, muito válida. Eu não sei se nós tivemos muitas condições de administrar e ver direitinho ou então o número é muito pequeno. Eu não vi tanta dificuldade, e eu estou convencida realmente que foi muito positivo. Eu não tenho experiência com casos gravíssimos, nós não temos, por exemplo, Down ou problema visual, isto é uma experiência que nós não temos ainda, mas de repente vai surgir. Nós temos, por exemplo, uma aluna, filha de uma funcionária que é surda e muda, é pequena e vai ser aluna daqui. Aí a gente fica, a gente tem que se preparar, a gente tem que estudar tem que ver isso daí. **Mas eu acho que não vai ser aqui não, a prefeitura se preocupa com isso, nós já temos escola direcionada para atender criança com essa dificuldade.** Mas o DM, por exemplo, eu acho que é válido, ele não se sente excluído, entende que tem direito a participar da vida normal de criança, vem pra cá pra ser tratado como igual, eu acho que é positivo.”* (Coordenadora A, grifos meus)

Já a concepção da assistente social é a de que os alunos devem ser preparados em enquadre específico para posterior inclusão nas salas comuns, o que remete ao modelo anterior de integração.

*“Eu acredito de uma outra forma no trabalho inclusivo; eu acho que é válido que as crianças convivam umas com as outras. Mas, elas **precisam estar preparadas, precisam conviver primeiro entre elas, aprender um pouco.** Aprender várias coisas: atividades diárias... Várias coisas: convivência... Que, isso é importante para a vida deles. Eles são limitados, a gente precisa reconhecer que eles são limitados. Depois, eles podem ser incluídos, mas da forma como está sendo feita...”* (Assistente social A, grifos meus)

³¹ No decorrer da análise alguns termos foram discriminados em itálico com o intuito de preservar concepções implícitas nos depoimentos.

Na escola B, segundo a professora da sala de recursos, é remanescente a idéia de que ela seja responsável pela educação dos *alunos especiais*, apesar dos esforços que diz fazer no sentido de mudar essa perspectiva, o que denota a concepção de um modelo educacional ainda não articulado no qual a educação especial permanece segregada, mesmo nos “novos moldes” da inclusão.

“Existe um envolvimento da escola, mas elas ainda têm essa imagem de que a inclusão é da professora de recursos. Mas eu tento descentralizar isso nos encontros, sabe? E faço sempre essa proposta de que nos encontros estejam presentes todos os segmentos e que a inclusão tem que ser feita a partir do porteiro à merendeira. Todos fazem parte da escola, quando o aluno chega na escola ele é aluno da escola, não é aluno meu. Eu sempre passei isso, então eu vejo assim, que como eu iniciei aqui na escola eu fui a professora que implantei, já implantei mostrando essa cara, e isso foi muito bom.” (Professora, recursos B)

3.1.1 Conceituação da inclusão

Os profissionais de ambas as escolas, na verdade, não parecem estar muito voltados para distinções de caráter mais teórico, mas encaram a inclusão como uma obrigatoriedade legal que deve ser cumprida. Esse caráter de imposição legal da inclusão de todos os alunos com deficiência nas salas comuns está presente em vários depoimentos, assim como as dificuldades advindas dessa obrigatoriedade, embora as escolas já recebessem esses alunos de maneira não formalizada.

“Normalmente, nas reuniões sempre tem novidade. E de repente o MEC manda um documento nessa questão da Inclusão; mas as meninas já vinham prevenindo a gente e a gente já vinha trabalhando. Mesmo sem ter nenhum documento que regulamentasse, a gente já aceitava o aluno, já tinha aluno com “problema”, entre aspas. E a gente já vinha trabalhando. Mas, de repente, apareceram cursos para a gente fazer, reuniões também, e um parecer que regulamentava que todas as escolas deveriam incluir o aluno “especial”, entre aspas - porque “especiais” todos somos – na sala regular... Não é muito fácil de você fazer, porque você há de convir que o aluno que tem... é um pouco diferente do outro, dá um pouco mais de trabalho para o professor trabalhar com muitos.” (Diretora A)

“Bom, não teve uma matrícula para o aluno deficiente ou aluno especial. Esse aluno surgiu na escola e surgiram os problemas. E

com a lei que a escola tem que receber, a gente começou a buscar um apoio na secretaria.” (Coordenadora A)

Na escola B, também se revela a forma abrupta como a realidade escolar foi sendo convocada à mudança a partir da exigência legal, contribuindo para a precarização do ensino oferecido.

“Olha só, aqui na escola a gente já aceitava crianças com algum tipo de deficiência e não tínhamos nenhum preparo, aliás, a gente ainda está buscando se preparar. Só que com uma lei, lei aberta, pedindo para que se abram às portas para receber as crianças, propaganda, com certeza os pais chegaram e bateram na nossa porta: olha aqui o meu filho, matriculei. Então a gente não podia olhar como se deve e nem olhar com discriminação. Aí o que aconteceu, fazia a matrícula, a professora despreparada, era quem recebia toda a bomba, ou seja, ter que lidar com situações que ela desconhecia, aí recorria à coordenação, a coordenação recorria à secretaria, buscando ajuda para ajudar a professora, para que a professora pudesse ajudar o aluno”. (Coordenadora B)

Parece haver, no entanto, uma sutil diferença entre as duas escolas, pois enquanto na escola A o diretor refere-se a uma iniciativa anterior de aceitação de alunos com *“problema”* (entre aspas), o diretor da escola B refere-se explicitamente à aceitação anterior às políticas atuais de alunos com *deficiência*.

O depoimento abaixo explicita ainda mais esta visão da inclusão como obrigatoriedade legal:

“E achei que foi um avanço da escola perceber a possibilidade de tratar uma criança assim que, provavelmente, num outro momento não teria essa oportunidade de se sociabilizar e de aprender com o outro – porque ela tem condições intelectuais para isso. Aí, chegaram alguns casos... Porque a família já vinha com... ou do Conselho Tutelar ou da própria Secretaria da Educação já, de certa forma, impondo que a escola teria que aceitar. Porque eles já estavam informados de que era obrigação... Era um direito, uma obrigação da escola acolher essa criança, porque era um direito assegurado pela lei - crianças, também, nesse nível.” (Psicóloga A)

Entretanto, a reboque das políticas e do que tem sido difundido por alguns dos estudiosos reconhecidos na área conforme foi discutido no capítulo I, é possível

perceber na escola A, em alguns depoimentos, a defesa da inclusão com base na garantia de direitos e instrumento de construção da suposta “sociedade inclusiva”.

“Assim a gente sabe que é necessária a inclusão, concordo com a inclusão, acho que essas crianças devem ser trabalhadas junto à sociedade de uma maneira geral sem haver uma diferenciação.”
(Professora 1 A)

E entende-se que tem ocorrido progresso nesse sentido a partir da convivência entre todos.

“Quando eu cheguei aqui, já tinha uma menina que tem deficiência mental. Eu não sei exatamente como foi. Creio que ela já era de Educação Infantil e foi ficando na escola, já que a lei obriga a escola a receber esses alunos. Eu fui professora dela um ano e senti, tanto dentro da turma - as crianças - como dentro da própria escola, uma certa rejeição a ela, porque é uma criança muito dependente – no começo - para ir ao banheiro e pegajosa, no sentido de ser carente. Ela gostava de abraçar e, às vezes... Dependente mesmo e as pessoas se referiam a ela, às vezes, com termos pejorativos. (...) Era uma exclusão dentro da inclusão; estavam excluindo dentro do próprio ambiente que é para incluir (....) Hoje ela é tratada como qualquer outro aluno”. (Psicóloga A)

“A relação dele com os colegas é muito boa e aqui na escola também. Agora, às vezes, as pessoas o tratam feito um menininho, e ele tem 9 anos, aí eu não sei como ele se sente. Lá na sala eu digo: Olha quantos anos que a J. tem? Nove, o C. tem a mesma idade, e porque vocês ficam falando feito menininho! Acho que ele não gosta não. Mas a relação dele na escola, ele é muito bem vindo, todo mundo gosta muito dele, a gente quer trabalhar com ele, eu mesma quero.” (Professora 1 B)

É somente no depoimento das assistentes sociais das duas escolas que se revela uma reflexão mais ponderada ao explicitar a importância de que se garanta não só o acesso dos alunos, mas as condições para que se ofereça um atendimento de qualidade ao longo da escolarização.

*“Em relação à inclusão, a gente tem discutido bastante dentro do serviço social, e no aspecto mais amplo. **Não é apenas garantir o acesso do aluno e não dar as condições de permanência na escola.** A gente tem discutido que inclusão é uma coisa e inserção é algo que exige formação de uma rede para se atender. E esse*

trabalho precisa disso para fazer valer o direito, até porque quando a escola recebe um aluno que tem necessidade especial ele tem que ser tratado em pé de igualdade, tem que se sentir parte da escola e não pode haver segregação.” (Assistente social B, grifos meus)

*“É uma questão muito séria essa questão da Inclusão, porque a Inclusão funciona até mesmo como um **modismo educacional**. A forma como a inclusão está sendo feita pode ser entendida como um modismo, como uma imposição. Algo que vem de cima para baixo. E que você tem que engolir, digerir e trabalhar com isso.”* (Assistente Social A, grifos meus)

3.1.2. Conceituação do alunado

Em relação ao alunado constata-se que nas duas escolas os alunos incluídos correspondem a uma gama variada de casos, corroborando a indefinição presente nas proposições políticas.

Além disso, foram poucos os depoentes que procuraram dar uma visão mais ampla desse tipo de alunado, como o abaixo.

“A gente tem deficiente; paralisado cerebral que é muito comprometido, é o cadeirante; tem baixa visão, muito comprometido, ele gradativamente está perdendo a visão até chegar a cegueira. Outros com problemas auditivos, mas não chegam a ser totalmente surdos. E os demais têm dificuldades acentuadas de aprendizagem. E outros que a gente só encaminha para uma terapia, porque tem problema de depressão, está apresentando um problema momentâneo, não são alunos de sala de recursos (...) Os que tem transtorno se você for analisar, não são alunos para a sala de recurso, porque se eles fossem tratados certinhos, não precisaria nem da sala de recurso. Tomando a medicação isso passava despercebido (...)” (Professora recursos B)

O que se verifica, pelo depoimento acima, é que são conceituados como alunos objeto da inclusão escolar desde aqueles com deficiência acentuada (*paralisia cerebral*), até dificuldades de aprendizagem que, segundo a depoente, parecem ser a maioria (“o restante”), que não apresenta nenhuma diferença em relação ao disposto pelo CNE.

Outros depoimentos mostram uma visão muito mais fragmentada dessa população, calcada, única e exclusivamente, nos casos concretos existentes na escola:

“Tenho dois alunos que freqüentam a sala de recursos e são considerados alunos especiais. Um tem deficiência fonológica, tem problema na voz e tem deficiência auditiva, o que gera essa dificuldade de aprendizagem. Ele participa da sala de recursos, e eu tenho outro aluno que o problema dele é mais sério, é uma criança que toma medicação controlada chamada faixa preta, tarja preta. Ele não tem ajuda da mãe no sentido da criança vir pra escola medicada, porque é muito agressiva, sem limites, desprovida de qualquer limite. Como você vê, sinceramente tem dias que eu não sei quem na sala é normal, quem é especial (...)” (Professora 2 B)

Surge, no entanto, um grande paradoxo em relação a quem seria esse aluno objeto das políticas de inclusão pois em diversos depoimentos há uma tentativa de disseminação do conceito de “deficiência” para todos.

“Sim, mas olha só, quando nós fizemos o trabalho com inclusão escolar, o nosso foco era: Todos nós somos deficientes! Porque eu tenho deficiência, a minha deficiência não é mental nem física, mas é cognitiva. Eu não consigo, se me colocarem num ponto X, eu não sei onde é a direção norte nem sul, eu não sei onde estou, à esquerda ou à direita, eu me perco. Eu tenho essa deficiência, como as outras colegas devem ter as suas deficiências.” (Coordenadora B)

“Todos nós temos alguma deficiência – se não visual, se não física... Mas, sempre temos as nossas deficiências.” (Professora 3 B)

O paradoxo é a preocupação com determinados alunos por possuírem alguma deficiência orgânica ou alguma perturbação psíquica e, em seguida, considerar que todos temos uma deficiência. Se todos os alunos têm, não deveriam ser todos objetos das políticas de inclusão?

3.2. Níveis de ensino abrangidos

As duas escolas oferecem atendimento nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, mas os alunos com deficiência se concentram nas duas últimas modalidades.

Nesses casos o problema da defasagem idade/série (presente no alunado geral) se acentua, justificado fundamentalmente pelo ritmo mais lento de desenvolvimento e aprendizagem:

“A gente tem aluno aqui que já tem 15 anos e está na 4ª série. Nessa faixa de 13, porque eles demoram pra mudar de série.”
(Coordenadora B)

Conforme esta defasagem vai se acentuando, parece que a escola age exatamente reforçando o que seria a razão da defasagem idade/série, ou seja, inserindo esses alunos em séries mais avançadas (pela discrepância física, por exemplo), na medida em que a obrigatoriedade de manutenção no ensino comum não mais permite o que provavelmente geraria, no passado, o encaminhamento para sistemas segregados:

“Hoje tem 14 anos e mais de 1,70 de altura (...) Até foi necessário que a gente fizesse isso: dentro do possível, do limite dele, que ele participasse das atividades com os outros colegas. Porque, a gente percebeu que ele tinha uma certa condição intelectual de acompanhar; foi acordado com a coordenadora para ele avançar para a 3ª série.” (Psicóloga A)

3.3. Estrutura de atendimento

Nas duas escolas, os alunos com deficiência são incluídos diretamente nas classes comuns de acordo com a solicitação de matrícula. A definição da classe que o aluno irá freqüentar tem como critério principal o número total menor de alunos, o que remete ao problema da superlotação das salas.

“Quando chega uma criança nova, normalmente, a gente vê aquela sala que tem menos; a gente não escolhe o professor, porque todos eles estão indo para as capacitações e eles sabem (...) Não, não tem nenhuma sala especial para atender só esses alunos.”
(Diretora A)

“Olha infelizmente não houve uma definição por aptidões ou por aproximação afetiva ou coisa parecida, não houve. O aluno chega, ele é aluno da 1ª série, ele vai para a sala da 1ª série. Nós temos 4 salas de 1ª série (...) eles vem matricular já naquele horário matutino/ vespertino (...) Pelo número de alunos, é o nº de alunos, o

critério foi esse, enquanto a outra estava recebendo todos os alunos da alfabetização.” (Coordenadora B)

Em um único depoimento se destaca a utilização de um critério pedagógico para a definição da sala que o aluno deveria freqüentar.

“A coordenação me passou a criança, por questões de nível de aprendizagem da turma. Na minha turma ainda tem crianças que não sabem ler, está bem misturado o nível da turma. E então ela achou que na minha turma ela iria avançar mais do que na turma que ela estava, que era uma turma de distorção idade/ série, que aí já tinha meninos com outros problemas, não de deficiência, mas outros tipos de problemas que tumultuavam o ambiente em sala de aula. Assim, ela foi para turma e conseguiu se adaptar, agora, ela é calada, muito tímida, não é uma criança que participa muito.” (Professora 1 A)

Merece atenção a percepção de uma professora que destaca a disputa na distribuição das classes e entende como penalidade o fato de ter ficado com os *alunos problema* em sua turma, por ter o menor tempo de atuação na escola.

*“Eu percebo isso em geral em toda escola, quando o professor chega, pega aquelas turmas indisciplinadas cada um fala ...eu quero essa, eu quero essa.... e eu fiquei **com uma sala onde se concentrou esse tipo de criança**. E esse ano é o primeiro ano que estou achando que não estou rendendo como profissional, porque eu gosto assim de chegar no final do ano com 80% da minha turma alfabetizada, porque ninguém é 100%, então vamos dizer 80, 90% que eu conseguisse fazer seria um bom trabalho. Queria passar os meus alunos para uma 3ª. série consciente de que eles vão dominando. E esse ano sendo assim, eu vou ser obrigada a diminuir o meu almoço, vou ter que fazer um reforço no final do ano, pegar aluno por aluno, se for possível até pela mão, para poder fazer alguma coisa”. (Professora 2 B, grifo meu)*

Nesse último depoimento percebe-se que a forma com que a escola tem organizado o atendimento desses alunos reitera a perspectiva antiga de “classe especial”, mas de modo diferente porque antes a recomendação era de classe especial para cada tipo de deficiência. Concentrando-os numa classe, não se dão conta de que não só não continuam incluindo os “mais graves”, como excluindo os mais leves (“dificuldades de aprendizagem”).

3.3.1. Critérios de organização curricular e pedagógica

Os depoimentos revelaram uma lógica de organização interna diferente em cada uma das escolas pesquisadas.

Na escola A, cada aluno tem uma ficha que corresponde ao seu histórico na escola. Os *alunos especiais* contam ainda com um relatório bimestral individual feito pela psicóloga em que constam os *atendimentos*, os *problemas* e as *coisas novas*. Esse relatório possibilita que a coordenadora tenha uma visão geral sobre o que está sendo feito, e também oferece dados para o seguimento seqüencial dos professores no decorrer dos anos.

Revela-se um certo orgulho institucional pela integração da equipe nas discussões que favorecem o acompanhamento coletivo dos alunos.

“A nossa escola é muito privilegiada, porque nos temos um grupo muito junto, a gente trabalha muito integrado, a gente trabalha muito junto com o professor, trabalha muito com relatório. Os relatórios são muitos positivos. Aquele relatório, por exemplo, no próximo ano ninguém teme ficar com aquela criança do ano anterior, porque existe uma história, todo mundo participa. Se você pegar aquela turma já está sabendo da turma, de todos os problemas, de tudo que deve ser feito no ano seguinte, e está conhecendo também a história daquela criança desde o primeiro ano. Então, sempre existe aquela parceria entre os professores, elas ajudam até, olha você faz assim, existe uma troca de experiências, um dá idéia ao outro, por isso que esse colégio é privilegiado. Nós temos equipe esse ano, ganhamos também assistente social que ajuda muito a gente, está em contato direto com a família”.
(Coordenadora A, grifos meus)

“Eu acho assim, todos estão com boa vontade, é da parte de todo mundo, direção, coordenação, professores, pessoal de disciplina, todo o pessoal está tentando...” (Professora 2 A)

Para as profissionais de áreas afins, também se sustenta a noção de equipe para a obtenção de resultados positivos no trabalho.

“O coordenador detecta os casos e comunica à Secretaria, porque ela tem que ter um registro de quantos DM's a escola tem e, a partir daí, é feito o trabalho. Como existe o meu trabalho aqui na escola de Serviço Social, eu faço esses encaminhamentos. Mas, o trabalho é feito em equipe. Não posso dizer que é o trabalho do Serviço Social. É o trabalho do Serviço Social, do coordenador pedagógico e do psicólogo, é um trabalho integrado. Porque, se não for assim, o

trabalho da gente não anda e isso é uma das questões muito importantes para o crescimento do trabalho na escola. Se não houver uma integração inter profissional, a atividade não anda. Se os profissionais trabalharem competindo, o trabalho não anda. Porque não existe, no meu entendimento, uma função mais importante que a outra, uma complementa a outra para que o trabalho possa fluir a contento". (Assistente Social A)

Entretanto, esses depoimentos também mostram que, embora não haja um planejamento específico para os alunos especiais nem currículo diferenciado, o foco é mantido sobre os possíveis problemas dos alunos. Todos os profissionais, incluindo a professora, continuam com a perspectiva de que o problema reside nas características peculiares dos alunos e não nas práticas pedagógicas. Em síntese, a equipe escolar procura, de todas as formas, incluir os alunos com deficiência, mas verifica-se que a visão hegemônica continua sendo aquela que imputa ao aluno com deficiência as dificuldades de rendimento.

As declarações abaixo reiteram ainda mais esta visão centrada nas características dessa população, pois, mesmo declarando que não tem planejamento diferenciado e que ele é tratado como os outros, quando o rendimento não é satisfatório é porque "ele não está acompanhando".

"Eu não vou dizer assim para você que a gente tem um planejamento diferenciado para eles. Elas têm uma visão diferenciada, ela sabe que ele precisa mais de ajuda, o professor procura envolver mais aquelas crianças de uma forma normal. Não é tratar ele como diferente na sala não, quer dizer, o planejamento é isso aí, fazer que ele fique engajado em todos os trabalhos, que não tenha diferença." (Coordenadora A)

"Com relação aos especiais, o próprio professor, junto com a coordenadora, eles trabalham algumas atividades direcionadas a esses alunos. Quando o professor sente que ele não está acompanhando, quando ele está tendo muita dificuldade e esse aluno está ficando meio de lado, por conta de não acompanhar, ele procura. Mas ainda não tem um projeto, um trabalho específico onde a gente elabore atividades que modifiquem os conteúdos, a prática do professor, que inclua, que contemple as necessidades de aprendizagens desse aluno. A gente está ainda no caminho. E tentando encontrar essas alternativas e construí-las". (Psicóloga A)

Apesar das duas professoras entrevistadas afirmarem a necessidade de atenção particularizada em alguns momentos, quando procuram explicitar possíveis estratégias não conseguem muito mais do que apresentar genericamente que adotam algumas estratégias, como apoio mais efetivo e constante de sua parte ou colaboração dos colegas. Não detalham, efetivamente, se este ou aquele tipo de deficiência exige estratégias diferenciadas para superação das limitações específicas que ela apresenta.

“É justamente isso, a gente tem as tarefas normais que ela faz com os outros alunos. Só que como ela é mais lenta, ela precisa de mais ajuda minha, em termos de chegar pra ela e ler, de tentar fazer com ela ou então com um coleguinha que já está mais na frente, que tem mais paciência, aí a gente bota junto”. (Professora 1 A)

“Às vezes a menina tem alguma dificuldade para fazer uma determinada tarefa, aí eu chego lá, tento orientar e quando eu volto para orientar outra criança sempre tem um colega que chega junto:. Não é assim não, apague, você está fazendo errado. Eles ajudam, eu acho isso muito positivo, significa dizer que apesar de verem que tem uma diferença, não tratam com essa diferença, eles chegam junto e tentam ajudar”. (Professora 2 A)

Assim, sem se voltar para as características específicas que determinam limitações completamente diferentes de um aluno cego, ou surdo, ou com deficiência mental, ou com paralisia cerebral, etc., o que redundava desse enorme esforço do professor é, contraditoriamente, uma perspectiva homogeneizante desse alunado, na medida em que não são reconhecidas as diferenças entre os alunos.

E quando os membros da equipe se referem ao trabalho mais detalhado sobre esse alunado, o foco parece se deslocar da aprendizagem para a socialização, tal como se pode depreender do depoimento abaixo:

“Existe este trabalho, a gente faz um trabalho assim de integração. A gente trabalha muito com os grupos, com todos os alunos, a gente trabalha muito, as diferenças, o respeito, dentro de um projeto, da família, da escola. Então a gente trabalha dentro daquele foco, e quando a gente faz o nosso planejamento, a gente já sabe onde quer chegar, vamos fazer isso pra atingir aquilo, justamente essa outra parte, da socialização, do coleguismo, da parceria., lentamente”. (Coordenadora A)

Já na Escola B, que conta com o concurso de professora especializada, o dossiê de cada aluno incluído é feito pelo professor da sala de recursos que registra *as atividades e os avanços individuais*. Não há o relato de coletivização dessas informações nem do planejamento específico, ao contrário, a orientação é de um trabalho independente em relação às classes comuns.

Observa-se um embate entre a adaptação de atividades comuns e o uso de recursos particularizados, frente à suposta preocupação de não discriminar negativamente os alunos, o que, na verdade, parece camuflar um trabalho descontínuo, sem articulação entre a sala de recursos e a classe comum.

*“Não, com relação à sala regular, o nosso trabalho, as orientações que a gente recebe são assim: quando o aluno está na sala regular ele é aluno da professora, quando ele está aqui conosco a gente vai trabalhar o que a gente percebeu dele, quando a gente faz avaliação psicopedagógica. Porque na sala de aula ele tem que ser tratado por igual. Porque se ele tiver uma atividade diferente ele vai ficar excluído, então quando ele está na sala regular ele é um aluno igual a todos. A forma de avaliar é que é diferente, isso que eu oriento para elas. Que a forma que ela vai avaliar, é o olhar dela que vai ser diferente, mas que a atividade vai ser igual. Agora aqui na sala é que o trabalho é totalmente diferente, **eu procuro nem saber, não me envolvo com o planejamento, com a atividade que eles fazem na sala. O meu planejamento é baseado no que eu avalio dele aqui.** Porque quando eu recebo o aluno, eu faço a avaliação psicopedagógica, e aí eu vejo o que eu preciso para o trabalho. Aí monto um planejamento e trabalho esse planejamento dentro das necessidades dele aqui.”* (Professora recursos B, grifos meus)

O depoimento da coordenadora pedagógica revela a dificuldade de integração da equipe escolar, apesar da importância dada ao papel dos professores das classes comuns no desenvolvimento de um trabalho integrado entre os alunos.

“A gente sabe que o aluno na sala regular, esse aluno deficiente, ele tem vamos dizer assim, um avanço, às vezes significativo, às vezes não, porque está se socializando com os demais. Mas se a professora não fizer por onde, não der os caminhos para ele se socializar, de repente uma roda de conversa, inserir ele, de repente uma atividade em dupla ou em trio, ou em grupos, para poder estar sempre inserido, sei lá, dinamizar a aula. Porque se a sala for cada um com as suas individualidades, for toda direcionada, cada um faz o seu, esse aluno que tem algum tipo de deficiência, ele não se inclui, ele fica excluído mesmo, entendeu. É assim, nós falamos, nós pedimos, a gente chega até a implorar, mas quando a atividade dá trabalho, aí o professor recusa. Ou então porque a coordenação está pedindo, aí eu não faço. Mas se o professor se constituir dinamizador, alfabetizador... porque da educação infantil até a 4ª série a gente tem que ter mais que nunca, ter esse olhar de professor alfabetizador.” (Coordenadora B)

Apesar dos esforços empenhados, as declarações das professoras mostram que a dicotomia entre as atividades das salas de recursos (em que o conteúdo escolar não é significativo) e as exigências da sala de aula (em que a aprendizagem do conteúdo escolar é central), resulta em improvisações dos professores do ensino comum que ficam à mercê do bom senso e da boa vontade próprios, para superarem dificuldades que enfrentam quando em presença desses alunos.

*“E fiquei pensando como fazer. Fui me adaptando pelo meu convívio com ele, vendo as dificuldades dele. Ficava cada vez pensando e estudando... **Chegava em casa e ficava pensando, procurando como incluí-lo nas atividades com os colegas, para que ele pudesse participar de tudo que os colegas faziam na sala,** de todas as tarefas que os colegas desenvolviam na sala. Fui adaptando: as atividades que as crianças copiavam do quadro, eu copiava no caderno dele, com lápis grosso, de modo que ficasse, a letra, bem grande, letra bastão. E eu sentava com ele e ele com muita dificuldade de concentração. E ele participa de tudo (...) Só não participa no dia que ele chega complicado, com aquele desequilíbrio emocional, agressivo... Aí, nesse dia eu converso com ele, já o coloco para fazer uma pintura, fazer um desenho - alguma coisa que relaxe. Aí, no outro dia, quando ele volta melhor, aí ele volta a fazer as atividades. As atividades que estão xerocadas ou mimeografadas – a gente usa muito, aqui, o mimeógrafo para dar tarefa. Essas tarefas eu mando ampliar. Mando ampliar os textos – para atividades de leitura e interpretação de textos e produção de textos. Todas as atividades que são feitas para os outros e que são xerocadas, mimeografadas, eu mando ampliar para ele fazer. Outras atividades, eu leio... também leio algumas atividades e alguns textos, eu leio para ele interpretar. Quando são questões de múltipla escolha, leio e ele faz a atividade. Ele marca “x” em questão de múltipla escolha... Então, eu trabalho assim com ele. Eu procuro fazer tudo para incluí-lo em todas as atividades que os outros participam. E ele, no começo reagia muito para não ficar em grupo.. Só queria que eu fizesse atendimento individual, e eu sempre conversando com ele para tentar incluí-lo nos trabalhos de grupo, e trabalhos assim, onde seja mais socializado. Vou sempre tentando incluir ele. E hoje ele já senta com os colegas em grupo e faz atividade em grupo.” (Professora 3 B, grifos meus)*

“Então como eu vou fazer para prender o papel? Agora eu já aprendi na prática, colo uma fita de um lado ou do outro para não amassar toda. Então também estou elegendo um secretário para ele, para me ajudar, porque quando eu ficava muito com ele eu não ficava com os outros. E quando eu ficava muito com os outros, eu ficava frustrada porque ele ficava sem fazer nada. Porque ele

depende muito da professora para realizar todas as atividades ou dos colegas". (Professora 1 B)

3.3.2. Terminalidade

A continuidade dos estudos e a certificação de terminalidade aparecem como preocupação para a qual não há uma orientação apontada em termos de rede. A ausência de respostas objetivas do DEE-SEMED apenas acentua as incertezas e indefinições que ainda cercam a escolarização dos alunos com deficiência, apesar dos apregoados avanços nas políticas.

"Isso mesmo, essa semana eu fui à secretaria conversar para saber como vamos proceder com essa menina. Eu tenho dois no quarto ano. Eu levantei essa questão sobre o que eu vou fazer com essa criança de 19 anos? Então provavelmente vai passar para a noite, até porque aqui nós não temos... ou vai passar para uma outra escola que atenda. Eu não sei como é que vai ser. Essa mesma pergunta já fiz à secretaria. E eu só tenho uma que vai sair esse ano. Agora, não é que essa criança tenha conhecimento e vá para um sexto ano. A gente trabalha muito com ela à parte da escolaridade, mas a gente prima muito pelo relacionamento deles, para participarem dos grupos com os coleguinhas, com os amiguinhos. Não tem discriminação, ninguém tem discriminação, é tranquilo, mas a gente está sabendo que o nível de conhecimento não é aquele que deveria ter. Mas a gente vai ficar até quando com esta criança aqui? Todo ano na mesma sala. Eles têm letras lindas, mas não tem aptidão, capacidade que os outros têm". (Coordenadora A)

Esse depoimento mostra a falta absoluta de uma política clara não só de uma terminalidade específica determinada por lei, como também de critérios de progressão escolar desses alunos que orientassem as decisões das unidades escolares. Nesse sentido, é sintomático a coordenadora da escola A se referir a um aluno de 19 anos como *"essa criança"* e não lhe causar qualquer estranheza o fato dele estar freqüentando a 5ª série com esta idade.

Da mesma forma, a professora da escola B, pelo depoimento abaixo, parece não ter recebido qualquer orientação sobre a terminalidade formal ou sobre as possibilidades de inserção profissional dos diferentes tipos de alunado e, sem intenção, reforça uma expectativa praticamente impossível de ser alcançada por determinado aluno:

“Inclusive eu perguntei, como é que ele vai passar de ano? Como a gente vai fazer? É relatório. Eu disse que ele quer ser policial. Como é que ele vai ser policial? Eu não disse a ele que ele não poderia ser policial, eu disse que bom! Mas eu fiquei pensando como será? Vai ser uma frustração na vida dele.” (Professora 1 B)

Na seqüência desse depoimento percebe-se que a dificuldade também é da equipe técnica da Secretaria, que apenas deixou a professora mais insegura com as informações prestadas.

“As coordenadoras disseram, ele vai ser policial. Mas como? Como é que ele vai passar no concurso? E elas disseram que no concurso se passa com relatório, mas eu nunca li a respeito. Eu nunca vi nenhuma história dessa que alguém passe num concurso com relatório. Para faculdade, eu digo. Que ele vai passar para segunda série com relatório, se bem que ele não consegue escrever. Já sei que ele está aprendendo a ler porque ele responde as coisas que eu estou colocando no quadro. Mas o que ele não fala, ele não consegue fazer o gesto de um surdo-mudo, ele não escreve, então como é que eu vou ter certeza. Aí elas disseram, ele vai passar com o relatório e eu digo no vestibular, relatório, relatório, relatório, quando for no vestibular, relatório também, e eu não tenho esse conhecimento. Pronto, aí eu fico pensando como é isso.” (Professora 1 B)

3.3.3. Resultados da escolarização

Quanto aos resultados alcançados na perspectiva da inclusão, para a maior parte das entrevistadas fica evidente que, do ponto de vista da aprendizagem, pouco se tem avançado.

“Tem, tem progresso sim, no relacionamento. Na aprendizagem eu não vou dizer que seja muita coisa, mas acho que essa criança está sendo bem trabalhada”. (Coordenadora A)

“A gente tem um DM aqui que a mãe só veio no dia da matrícula. O menino não avança, tem dias em que ele passa o dia sentado no pátio; às vezes, fica na aula completamente alheio”. (Assistente Social A)

Além disso, observa-se um descrédito generalizado em relação às possibilidades de desenvolvimento pedagógico desses alunos na classe comum.

“Olha, pedagogicamente, em foco mesmo, na sala de aula, eu não consigo perceber um progresso dos alunos...” (Coordenadora B)

“Avanço na parte pedagógica? Acho difícil. Tem a questão justamente de que no dia que é para ter o estímulo direcionado na sala de recursos ele não vem. E anteontem era o dia e ele se recusou a ir. Era para ficar na sala fazendo trabalho da primavera, nessa parte assim de pintura até que ele faz e no resto é assim, ele diz: Eu não vou. E aí fica difícil, porque na sala de recursos a pessoa tem as técnicas, tem o material para estimular ele a ler, escrever. Na sala de aula com 35 crianças fica difícil. Às vezes eu dou atividade diferenciada para ele, mas ele deixa para lá.” (Professora 2 B)

Se, em alguns casos, os profissionais se reportam a resultados de aprendizagem, não só se referem a eles como adquiridos de forma mais lenta e limitada às possibilidades dos alunos, como não conseguem detalhar que espécie de dificuldades essas crianças enfrentam e que poderiam ser imputadas às características geradas por sua deficiência, para que pudessem ser levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem.

“A gente sente que eles estão evoluindo, a evolução é pequena, mas estão evoluindo, já participam do grupo, dos trabalhos em grupo, já perguntam, quando a gente tenta chegar neles por conta de uma dificuldade eles já dão espaço, não está havendo uma barreira, eles estão deixando que haja essa aproximação... estão alfabetizados.” (Professora 2 A)

“Ele hoje está num outro nível de maturidade, mas ainda apresenta essas coisas. E está acompanhando as aulas, dentro de algumas limitações. Mas, ele tem acompanhado os conteúdos; tem participado (...) Dentro da sala de aula era um pouco difícil trabalhar com ela, porque a experiência era nova. Não tinha muita experiência de organizar o material, de utilizar esse material e ela, às vezes, destruía muito. Ela saiu da Educação Infantil, fez a 1ª Série, a 2ª e está na 3ª Série. Hoje, praticamente não existe nenhum tipo de apelido dos meninos, que a tratam como qualquer outro colega, aluno. Ela já lê razoavelmente bem; não consegue atingir o nível de excelência das exigências da 3ª série, mas, está bem; consegue acompanhar dentro das possibilidades dela.” (Psicóloga A)

Algumas entrevistadas, embora afirmem reconhecer que a deficiência não é o único fator determinante para os resultados insatisfatórios, até porque alunos que não são especiais também têm problemas na aprendizagem, (*Olha, eu acho que eu não consegui avançar muito, não sei se porque eu fico ansiosa em ter mais resultados. Mas também eu tiro assim, que eu tenho outras crianças que não têm aparentemente nenhuma deficiência e que também não estão avançando da mesma forma.* – Professora 1 A), ao fim e ao cabo, reiteram a visão de que o problema de rendimento reside nas dificuldades dessa população (*Então, eu não sei se vou conseguir daqui para o final do ano, para Janeiro, o avanço que eu espero com ela, porque eu sei que não vai ser como com uma criança que não tem deficiência e que tem uma facilidade para aprender. Eu sei que não vai ser o mesmo, mas eu espero conseguir. Se ela sair da minha turma tendo avançado na aprendizagem já vai ser um lado positivo.* – Professora 1 A)

Ou, então, trabalham com a igualdade de condições dos “normais”, sobre os quais o professor também não tem expectativas de sucesso.

“Como outras crianças também, que não tem problema de ser especial, não é uma criança especial, mas que eu não vejo perspectiva também...” (Professora 3 B)

O depoimento acima deixa evidente que, ao invés da incorporação dos alunos com deficiência pelo ensino comum resultar em ganhos acadêmicos para esse aluno, pelo volume de problemas crônicos de nossa escola básica, e que redundam em fracasso de enorme contingente de alunos, não há como esperar que os professores que atuam junto a essas crianças possam construir expectativas de que os alunos “com deficiência” possam ter rendimento superior que seus pares “sem deficiência”.

Assim, passa a ser utilizada também para justificar a baixa aprendizagem da população com deficiência a mesma justificativa que a literatura aponta como justificativa mais utilizada pelos docentes para explicar o fracasso escolar.

“Eu vou falar da minha ótica a respeito dos dois fatores: ele, da parte cognitiva, avanço, ele já mostrou bastante, só que eu não vejo muita

*perspectiva nele, dele chegar muito além porque... Não é pelo fato dele ter a dificuldade visual. Isso sim dificulta e leva também a uma baixa-estima. E eu entendo que a deficiência visual, a dificuldade de enxergar, desestimula a aprendizagem. Mas também o que atrapalha muito ele... **A baixa-estima dele é a desestrutura familiar** – que não é só dele, mas de muitas crianças que nós temos. Essa é a nossa maior dificuldade, como professoras, como trabalhadores da Educação. Nossa maior dificuldade é a desestrutura familiar, que afeta as nossas crianças... Existem muitas dificuldades de relacionamento, muita questão de violência, muita agressividade e muita baixa- estima.” (Professora 3 B, grifo meu)*

Entretanto, em alguns depoimentos verificou-se uma percepção mais ampla considerando a problemática da evasão e repetência subliminarmente impostas pelo sistema, embora sejam aceitas como conseqüências naturais do processo de escolarização em vista das supostas limitações dos alunos com deficiência.

“Tudo isso são entraves e a escola vai empurrando; a escola vai fazendo de conta. Até onde dá a aprendizagem, depois não há mais (...) O que acontece, geralmente, é que quando eles aprendem a ler e a escrever ou aprendem pelo menos as primeiras letras, há uma evasão. E eles vão ser treinados para trabalhos informais. A família aceita muito bem isso como uma fatalidade - como uma coisa que Deus quis. Porque chega um momento em que o menino fica fora de faixa, como ele não avança, ele vai se tornando repetente, repetente, repetente (...) não pode mais estudar de dia, vai ter que estudar a noite. À noite, muitas vezes, o pai não tem disponibilidade de trazer – porque, apesar da idade, eles não têm a maturidade. Nem todas as escolas oferecem vagas - existe um número. E, há uma evasão escolar em cima dessas crianças, porque o trabalho é um trabalho de faz-de-conta.” (Assistente social A)

A dinâmica de perpetuação da evasão fica explicitada sob a crítica de um dos professores de classe comum. Ele delata o mecanismo de repetição e reprovação ao qual estão submetidos não só os alunos com deficiência, mas todos aqueles cujas dificuldades de aprendizagem não são devidamente trabalhadas.

“Essa situação é uma coisa complicada, porque quando a criança acaba a 4ª. série e passa para a segunda etapa do ensino fundamental, vai pegar uma série de professores e eles não têm muita preocupação com isso. A gente vê até na questão de dificuldade de aprendizagem da criança chamada normal, ela não tem uma deficiência, mas leva um conteúdo ao outro com certa deficiência e quando chega na 5ª. série, os professores não estão nem aí, não tem essa preocupação de mandar chamar pai, mãe, de reunir, de saber o que o aluno tem, simplesmente vai ficando lá. O

aluno vai levando esse problema pra frente e quando termina o ano, ou o professor empurra pra série seguinte ou reprova. E quando reprova passa anos naquela série, até que desiste e aí começa a evasão.”(Professora 2 A)

3.4. Serviços, procedimentos e material de apoio

Na escola A, destaca-se que não há nenhum tipo de adequação do espaço físico, o que impede, por exemplo, a instalação de uma sala de recursos.

“A gente precisa de muita coisa, o espaço físico é o que mais a gente vê, porque essas crianças que tem esse problema, tinham que ter um professor que pudesse dar um apoio em outro tempo, em outro horário, para que a criança melhorasse ainda mais, e por conta de espaço físico esse trabalho não é realizado. Aqui a gente tem até uns professores que se propõem a fazer esse trabalho, mas não tem esse espaço para dar um apoio no horário contrário e aí a criança vai pra casa, e não tem ninguém para quem se peça ajuda e fica um material, o trabalho que volta sem ter sido realizado, não tem apoio nenhum e mais essa parte. Apesar de que a diretora batalha muito, ela está sempre na secretaria, sempre pedindo, tentando buscar alguma coisa, mas você sabe que a parte burocrática é complicada demais, liberação de verba, é isso aí.”
(Professora 2 A)

Na escola B, o espaço físico se encontra minimamente adequado e é possível ter acesso a materiais específicos de informação e pedagógicos, disponibilizados pela sala de recursos. Não há dificuldades nesse aspecto junto ao DEE- SEMED.

“Eu assumi aqui na escola que já tinha um projeto de implantação da sala, mas quando eu cheguei só tinha a sala fechada. Eu fiquei muito feliz porque eu implantei a sala, comecei do zero. A gente foi lavar a sala, o mobiliário era todo improvisado, juntei umas bancas. Aí a gente foi solicitar o material, tudo através de ofícios, tudo através da Secretaria para vir o mobiliário. Mas veio com um prazo razoável, tudo que tem aqui consegui através de ofício feito diretamente da escola e eles mandaram. Nunca tive dificuldades com o departamento. Sempre que peço sou atendida. Eu como professora da sala de recursos, repasso para a escola porque existe uma cobrança do MEC, da Secretaria para repassar e eu repasso tudo. E disponibilizo o que a gente tem e me disponibilizo para qualquer coisa, o que a gente tem, o material aqui da sala, mas ainda assim tem uma resistência muito grande.” (Professora recursos B)

No entanto, na percepção de uma das professoras das salas de recursos, o material não satisfaz a necessidade do aluno atendido e o que ocorre é novamente a improvisação diante da falta.

“Na escola tem as rampas para ele, tem a mesa para ele. De material mesmo, de jogo, brinquedo, eu não sei nem se existe específico para uma criança como ele, aqui não tem. O lápis a gente envolve com papel higiênico e com fita durex pra ficar mais grosso, mais fácil de ele conseguir pegar. Porque tem que abrir bem os dedinhos dele pra ele conseguir segurar, porque qualquer coisa ele já solta. Na pintura ele usa giz de cera e a gente preenche com durex. Para pegar na folha e no livro, a gente tem que ajudar, sempre alguém tem que estar pegando na mão dele.” (Professora 1 B)

“Esse aluno que eu estou citando, ele tem baixa visão. Aí as atividades aqui da escola, as atividades dele, a professora amplia. A escola não tem recursos, tem a xerox, a copiadora, mas não tem ampliação, e aí a profª se desdobra para ampliar. Quer dizer, como ela conhece a dificuldade dele, como ela tem compromisso com isso, aí claro que a sala de recursos de educação especial a orienta, eu também.” (Coordenadora B)

Merece destaque a falta de recursos de transporte para deslocamento dos alunos, mesmo sendo esse um dos poucos aspectos ressaltados, inclusive como “ação específica” para os alunos com NEEs no PP – SEMED 2001-2004.

“A SEMED não tem transporte suficiente para 80 alunos (inclusive a gente inclui os que estão na sala de recursos, eles são priorizados nesses passeios) e a gente está vendo nesse momento que o passeio não vai ser realizado por falta de transporte, portanto, a falta de recursos institucionais é uma barreira.” (Assistente Social B)

3.4.1. Salas de recursos

Como já foi dito no sub-item anterior, a escola A não conta com sala de recursos e a justificativa para isso é a falta de espaço no prédio em que funciona, de modo que as crianças que necessitam desse atendimento são encaminhadas para outras escolas.

Mas, ao contrário da proposta de acompanhamento complementar no período oposto, o que ocorre é que a ida à sala de recursos em outra escola acontece de forma intercalada à frequência na classe comum no mesmo período. Isso ocorre

pelas condições sócio-econômicas que se sobrepõem à condição de “deficiente” e pela desarticulação das políticas públicas.

“Ela está indo para outra escola, mas eu não sei se a mãe chega a levar todas as vezes, porque ela já tinha me falado do problema com passagem. Ela vai para uma outra escola alguns dias e nessa escola tem atendimento na sala de recursos. Mas também não posso confirmar se mãe está levando todas as vezes. O ideal é no período contrario, mas como ela falou dessa questão da passagem, ela está indo uma vez na manhã, aí ela falta um dia aqui para ir para uma outra escola. (Professora 1 A)

“Então, existe uma escola, também do Município, para onde a gente encaminha esses alunos que têm uma deficiência mental leve, para que eles participem da sala de recursos. E, nessa sala de recursos dessa outra escola, eles fazem um trabalho de reforço. Então, eles ficam 3 dias aqui, 2 dias lá... Dependendo da vaga que tem lá na outra escola, dos momentos que tenham. E por que isso? Porque a gente procura adequar o mesmo período, por conta das dificuldades com o transporte. Então, essas crianças têm uma carteirinha que dá acesso ao ônibus. Se for num outro turno não têm acesso, porque o cadastro deles é dentro do turno em que ele trabalha. Então, o cadastro é feito e se ele for num outro horário, a SMPT não autoriza. Então, como o nível de pobreza é grande, a gente precisa adequar isso para trazer um crescimento maior para esses alunos. E a Secretaria de Educação, através da coordenação pedagógica, faz essa ponte.” (Assistente Social A)

De um jeito ou de outro, o que se percebe nos depoimentos acima é a manutenção do atendimento centrado no aluno, já que não há o deslocamento de nenhum professor de sala de recurso para dar apoio aos professores regentes das classes comuns em que esses alunos se encontram.

Esse problema é similar na escola B, apesar de haver uma sala de recursos em funcionamento.

“Você percebeu que tem essa pista de movimentação grande, tem a distância, é uma comunidade carente (...) Cada aluno eu atendo 2 vezes por semana no mesmo horário da aula. um horário cada atendimento no mesmo horário da aula porque tem essa dificuldade (...) Então se a gente põe em horário contrario eles não vem, mas se eles não vem é melhor que eles sejam tirados da sala e que eles freqüentem, do que você colocar em horário contrario e eles não freqüentarem. Aí eles são atendimentos no mesmo horário, mas com autorização do departamento.... só tenho 20 horas semanais então eu só trabalho pela manhã. A pessoa que trabalhava a tarde

saiu da escola, então a tarde está sem ninguém.” (Professora recursos B)

Fica evidente no discurso de uma das professoras de classe comum a concepção de que a sala de recursos seja o espaço dos alunos com deficiência, embora a professora, “excepcionalmente”, desenvolva ações voltadas a situações mais gerais do grupo-classe. Diga-se de passagem, o que deveria ser a proposta fundante da inclusão de alunos com deficiência em classes comuns.

“Semana passada a professora da sala de recursos foi fazer uma palestra com a gente e pediu para quem tivesse aluno especial em sala de aula definir em uma palavra. Eu simplesmente escrevi caos, porque para mim está sendo um caos. (...).A sala de recursos foi criada pra atender as crianças com deficiência auditiva, física, DM, não essas crianças com problema de indisciplina, eles não aprendem, porque não param para isso. Estou contando com a ajuda da professora, que desde o início do ano está tentando fazer um trabalho com os alunos com conversas, conselhos. Mas agora ela está partindo também para ajudar esta sala de aula trazendo pessoas para dar palestras. Ontem mesmo veio um senhor, um policial formado em serviço social para conversar com eles.” (Professora 2 B)

3.4.2. Assessoria específica do DEE

A escola A contava com apoio presencial de técnico do DEE-SEMED que auxiliava na avaliação e definição de condutas necessárias, e se ressentia da interrupção injustificada dessa assessoria em âmbito escolar.

“A Secretaria Municipal tem um setor que cuida disso. E, normalmente, quando a gente recorre, eles nos ajudam. Agora, tinha um apoio mais direto, estava vindo uma pessoa aqui sempre, do Departamento, que fazia os testes de anamnese do que fosse preciso. Mas, no momento, essa pessoa não está mais se deslocando para cá, a gente não sabe o que houve. É questão política... E eu não sei o que é que está havendo...” (Diretora A)

Parece haver o entendimento da importância de uma avaliação psicopedagógica do aluno *especial*, que ficava ao encargo da equipe do DEE – SEMED, embora essa avaliação seja confundida, de certa forma, com o “diagnóstico” clínico desses alunos.

“O apoio da Secretaria foi para fazer uma avaliação com esses meninos, depois que eles chegavam aqui, para ver a necessidade de eles frequentarem a sala de recurso ou fazer algum tipo de exame. Para a gente ter uma idéia do nível de... Porque aí, eles chegam e dizem: É especial. Mas, a gente não tem idéia, porque às vezes, trazem algum papel, uma receita de médico, o tipo do remédio que toma, mas não... A gente não tem o conhecimento dessas... Não tem o conhecimento psiquiátrico. Ela faz essa avaliação psicopedagógica e depois a gente é que leva adiante essas questões.” (Psicóloga A)

3.4.3. Serviços de apoio

Apesar da importância dada aos serviços de apoio complementares na área de saúde, seja do ponto de vista do diagnóstico, seja do tratamento propriamente dito, não existem convênios intersetoriais em âmbito político.

“A gente percebe uma diferença muito boa, o progresso deles é notório, eles acompanham todas as atividades. Eles não têm problema nenhum porque anda tudo em parceria. Se ele frequenta terapia, a fono, a terapia ocupacional, alguns que precisam da fisioterapia e fazem tudo junto com a sala de recurso, junto com a sala regular o desempenho é muito bom (...) Tem que andar tudo junto, a sala de recurso com a terapia com a sala regular, então se um desses passos é quebrado a coisa não flui. Aí a gente tem essa dificuldade, a gente faz muita reunião sensibilizando os pais. Tem o serviço social da escola que é uma mão na roda, ajuda. A gente recebe as instituições lá da Secretaria, para as quais a gente pode fazer os encaminhamentos para neuro, fono, psicólogo, psiquiatra e a gente encaminha.” (Professora recursos B)

Nesse depoimento é referida a existência de algumas instituições “indicadas” pelo DEE – SEMED como retaguarda para os encaminhamentos. Entretanto, no depoimento a seguir verifica-se que, na realidade, as escolas são convocadas a resolver questões que transcendem o âmbito do trabalho pedagógico, num esforço de transformar em “conquista” aquilo que é emblema da ausência de políticas públicas educacionais efetivas, improvisando suas próprias articulações com outras áreas.

“Não. Parceria formalizada, não... que vai ficar fixo fazendo aquele trabalho, a gente ainda... no momento... O assistente social é muito... Eu digo que todo o assistente social é furão. Daí, ela

começa a rir. Você pode tudo... vá, ache... arranje. Se vire... E ela, propriamente, sai procurando com os amigos... Amizade, por amizade. Não uma coisa assim: Pode encaminhar que a gente consegue. Eu não tenho nada por escrito, assinado, para a gente fazer esse trabalho.” (Diretora A)

O apoio se concretiza graças a esses contatos “extra-oficiais” com os profissionais de outras instituições e secretarias, demonstrando que a única política efetiva é a da “boa vizinhança”.

“Como eu sou assistente social de uma faculdade particular aqui no Estado, de Psicologia... Lá nesse local a gente tem uma Clínica Psicológica com atendimentos terapêuticos individuais. No momento, nós estamos fazendo essa ponte entre essa escola e essa faculdade. Então, eu faço os cadastros. (...)Então, eu convoco a família, faço um cadastro aqui mesmo na escola e, a partir do momento em que a gente vai recebendo os estagiários lá na clínica de psicologia que estão indo para um estágio supervisionado, eu começo a passar as fichas daqui e as triagens que foram feitas.” (Assistente Social A)

“A gente consegue fazer um trabalho, porque o serviço social está formando a rede. Quando uma criança precisa, por exemplo, de atendimento psiquiátrico, eu entro em contato com minhas colegas de profissão, e então ela vai garantir esse direito na outra política, mas não existe claramente o envolvimento da política de Saúde, por exemplo, com a Educação. Entre os gestores a gente não vê, a gente tem discutido isso também na coordenação de Apoio Social, que é interessante que se parta da gestão que é da Educação ter uma vinculação forte com a Saúde, Habitação, para que o trabalho seja viabilizado com maior facilidade. Eu tenho conseguido apoio entre os profissionais e feito articulação com o Hospital Universitário e não pela gestão dos secretários.” (Assistente Social B)

É interessante como nas duas escolas observa-se a tendência de imputar apenas ao “descaso” das famílias a efetivação dos encaminhamentos e orientações recebidos. Isso revela as expectativas de melhores resultados escolares a partir da assistência terapêutica, mas também a frustração eminente pelo não reconhecimento dos esforços isoladamente empenhados frente à escassez de recursos.

“E às vezes como a comunidade é muito carente, não vai. Muitos não têm aquele compromisso sabe? A gente tem que estar

*cobrando e eles não vêm. A dificuldade que a gente tem com a família é que eles levam só uma vez e não levam mais, aí fica aquele trabalho cortado, principalmente com aqueles meninos que tem uma dificuldade acentuada de aprendizagem, mas tem um probleminha de fono e sem freqüentarem a fono eles não desenvolvem. Eles saem daqui com tudo agendado. A gente liga, marca, faz tudo certinho, aí a gente chama o pai, tudo certinho, tudo marcadinho, não tem nenhum problema está tudo marcado, só que **os pais são negligentes**. A gente às vezes tem que acionar o conselho tutelar porque a gente chama, vai, diz, chama de novo, remarca, mostra que é preciso e às vezes a gente chega a essa instância de acionar o conselho tutelar. Agora outros não, vai tudo certinho e desses meninos que são bem comprometidos os pais são mais responsáveis (...)* (Professora recursos B, grifos meus)

Em análise mais profunda, o que se evidencia é a transferência de responsabilidade da falta de condições objetivas garantidas pelas políticas para as famílias, mesmo que, em outros depoimentos, ensaie-se a reflexão do quanto as famílias estão imersas num universo de precariedades sócio-econômicas, afetivas e culturais que lhes tira toda e qualquer expectativa de progresso em relação aos filhos que, além de tudo, têm uma deficiência.

*“O aluno necessita ser encaminhado para fonoaudiólogo e psicólogo; precisa ter o acompanhamento na sala de recurso, mas nem sempre a família... **Às vezes se compromete e não faz isso, por questões econômicas e por falta de tempo.** Mas, o aluno permanece aqui, mesmo que essas coisas não sejam feitas... Mas, a gente tem que... precisa fazer o trabalho, independente de essas coisas acontecerem ou não, eles ficam aqui. E a gente vai tentando contornar as coisas da melhor maneira possível, dentro das...”* (Psicóloga A, grifos meus)

*“**A gente sabe que tem a pobreza material e política, que dá uma certa dormência.** A gente entende, mas nos casos em que a família vem, a gente faz encaminhamentos, promove palestras na escola, já no sentido de facilitar o trabalho e a questão de aprendizagem. (...). Aqui tem alguns casos que a família simplesmente não vai não é porque não tenha condições, porque a gente faz a análise, e vê que a família não vai porque está acomodada, não acha importante e esses casos não tem sucesso. Mas quando as famílias se comprometem a gente vê o desenvolvimento da criança na escola.”* (Assistente social B, grifos meus)

Na escola A, configura-se uma situação diferenciada pela presença de um psicólogo (ex-professor da escola), que é vista como diferencial positivo enquanto

apoio terapêutico institucional e facilitador de manejo com as questões advindas do convívio entre todos.

“Mas nesse ano veio a psicóloga e a gente sentiu uma diferença, há uma ajuda, ela sempre está nos apoiando, dá informação, até pelo conhecimento dela ser maior, ela passa algumas informações pra gente.” (Professora 1 A)

Como se observa em seu próprio depoimento, a proposta não é sobrepor à escola as funções da clínica “tratando” o aluno com deficiência, mas atuar num campo coletivo que incluía a todos (alunos com e sem deficiência e professores) e que, em princípio, deveria ser a proposta do apoio interno à escola, inclusive a ser realizado pelos professores das salas de recurso.

“A coisa da sexualidade dele está começando a aflorar, faz brincadeiras, faz galanteios, às vezes meio pesado, com as meninas. E a gente conversou com ele, conversou com as meninas, porque, às vezes, elas não percebiam isso. (...) Faz diferença e a gente já está colhendo alguns frutos. Porque, eu não faço isso com eles, especificamente, eu faço em alguns momentos, quando o professor solicita. (...) A gente fez alguns encontros com os professores para trabalhar esses temas e tentar socializar o que eu aprendi lá, para alunos... A gente trabalhou essas questões todas de atenção, hiperatividade, para que o professor tentasse detectar, dentro da sala, alunos que tivessem... que apresentassem esses traços e uma conduta que ele poderia ter para melhorar o rendimento e o aproveitamento desses alunos.” (Psicóloga A)

3.5. Formação dos professores

Em vários depoimentos, aparece, como consenso, a importância de um processo de formação contínua e a avaliação de que a formação que os *professores* têm para atuar com os alunos incluídos ainda é incipiente.

“É um desafio, a gente vê isso como um desafio, como uma conquista e tenta trabalhar, fazer um trabalho diferenciado, mas a verdade é que, os professores não têm essa formação necessária para dizer que se sentem totalmente preparados. Acho que ninguém nunca se sente totalmente preparado, a gente tem que estar sempre estudando, mas é uma coisa diferente...” (Professora 1 A)

Entretanto, o despreparo docente aparece no depoimento da coordenadora da escola A justificando a *resistência* como condição histórica, atravessada pela concepção de que os alunos com deficiência são “mais difíceis”, numa visão pré-concebida, sem argumentação mais detalhada.

*“Resistência sempre existiu, e ainda existe porque não existe um preparo, o professor não está preparado para receber aquele aluno e cada criança tem uma reação, um comportamento diferente, o dito normal. Você imagine uma criança dessa forma...**Porque não é um curso que você faz hoje, que vai deixar você preparado para lidar com uma criança desta natureza.**”* (Coordenadora A, grifos meus)

Tal posição é reforçada no depoimento da coordenadora da escola B, que defende a superação dessa *resistência* por um enfoque de preparo mais “subjetivo” que influi na aceitação dos alunos *diferentes*. Essa posição vai de encontro a algumas concepções de inclusão escolar que defendem sua importância na construção de uma “sociedade inclusiva”, conforme foi discutido no Capítulo I.

*“Olha, eu acho que é pouco, eu acho que a gente deveria se preparar mais, é pouco o que nós temos, nós temos pouquíssimo conhecimento, eu acho assim que a questão da **inclusão social tem que partir do eu, para isso a gente teria que trabalhar o emocional, o aceitar o outro, o ter empatia pelo outro, eu acho que deveria trabalhar isso primeiro.**”* (Coordenadora B, grifos meus)

Embora a questão do preconceito seja real também em relação às pessoas com deficiência, ao final das contas o que chama maior atenção é que, nos depoimentos das professoras das classes comuns das duas escolas, são partilhados sentimentos de medo e auto-imagem pejorativa, ao imputarem a si próprios a culpa pelo seu despreparo e, conseqüente, fracasso dos alunos.

“Quando o professor resiste, falando da parte do professor, quando a gente resiste é porque sabe que não vai conseguir fazer um trabalho bem feito, sabe que vai deixar muito a desejar, então a gente tenta se esquivar no que a gente pode, e vai tentando. Olha, tem fulano que podia fazer isso melhor, vai vendo se tem algum colega que tem mais capacidade. A gente tem até medo de pegar uma criança e não conseguir dar conta do recado. Eu até estava acompanhando a novela nesses dias e estava vendo o despreparo

*da professora, então fiz esse comentário em casa, está acontecendo isso, possivelmente o despreparo faz a gente falhar, cometer algumas coisas que não seriam tão corretas, **a gente resiste mesmo pela falta de capacidade.***” (Professora 2 A, grifos meus)

E, ainda que reconhecida a insuficiência do suporte oferecido pela Secretaria, mantém-se a avaliação negativa sobre o próprio trabalho, evidenciada no depoimento abaixo.

*“Eu nunca trabalhei com uma criança especial, mas quando você começa a trabalhar sente um pouco de medo. Acho que a palavra seria esse medo de não conseguir fazer com que aquela criança avance como os outros. (...) Seria bom que a gente tivesse mais apoio da própria SEMED, a gente têm formação continuada, mas não nessa área. **Se a gente tivesse uma ajuda maior, a gente podia fazer mais, porque ainda acho que o que eu faço é muito pouco e eu não sei como avançar mais. De repente estou no caminho errado, mas não tem quem me mostre, não é por aí. Eu sei que receitas prontas não existem, pelo contrário, mas você tendo um apoio direcionado para essa área, seria mais fácil trabalhar isso porque a gente conseguiria analisar, será que estou indo para o caminho certo ou não?**”* (Professora 1 A, grifos meus)

Não se pode negar que há um diferencial de conhecimento necessário para atender às especificidades da aprendizagem dos alunos com deficiência, entretanto, a “suposta” desqualificação generalizada dos professores em relação à sua prática acaba, também, por camuflar a forma “absoluta” como a inclusão tem sido implantada nas escolas, além de depreciá-los ainda mais (apesar das precariedades de responsabilidade do sistema), deixando os docentes sem perspectiva de atuação eficaz com os alunos.

*“Eu não sou muito bem entendida, não tenho nada... **eu não tenho preparo nenhum**, nunca tive. Nunca tinha participado de nada acerca da Educação Inclusiva; de trabalhar com crianças com deficiência... Chegou na minha sala, eu nem sequer sabia. Quando eu cheguei, no primeiro dia de aula, me deparei com uma criança com problema. Saí daqui pensando no que fazer, como fazer para atender essa criança, como trabalhar com ela, porque **eu não tinha nada, absolutamente nada.**”* (Professora 3 B, grifos meus)

“Então essa inclusão veio assim e eu não estava preparada, eu até fiz um curso de 40 horas, palestras, mas no dia a dia é diferente (...) Mas, é como eu estou falando, eu não estou conseguindo, eu

*peguei uma criança muito difícil, que até a especialista que passou dois anos nas Universidades na área, disse que **já esgotei todos os meus recursos** pedagógicos e psicológicos com essa criança.”*
(Professora 2 B, grifos meus)

É no depoimento de uma das assistentes sociais entrevistadas que se esboça uma defesa aos professores. Ela aponta, como causas para os baixos resultados alcançados as falhas na formação pedagógica e a precarização do ensino, por exemplo, pela superlotação das salas.

“Não só vendo como assistente social, mas como educadora, eu não concordo que todos os problemas da escola recaiam sobre a responsabilidade do professor. Porque tudo o que acontece de errado é falta de competência do professor; é preciso parar com esse paradigma de que se o trabalho não anda é porque o professor não é competente, não é flexível, não é criativo (...) Mas, não se vê que o professor teve uma formação pedagógica em cima da Inclusão; o professor não fez estágios em cima da Inclusão; o professor está na sala de aula... Como muitas vezes a gente ouve o discurso de dizer que está apenas cuidando do filho do outro. Porque não vê crescimento... e as turmas superlotadas, às vezes 35/ 40 alunos, onde tem dois ou três DM, mesmo sendo leve.”
(Assistente Social A)

O depoimento de uma das professoras de classe comum chega a ser tocante, se não pelo embate pessoal vivido e o esforço em cumprir o papel de educadora, pelo avanço da crítica à falta de condições concretas oferecidas pelas políticas educacionais e seus gestores, que continuam se pautando na boa vontade do professor como garantia de sucesso para a inclusão dos alunos com deficiência.

*“É a minha primeira experiência com ele, não tive preparo antes. Eu vim saber que tinha aluno com deficiência no primeiro dia de aula... eu me senti muito frustrada porque é uma coisa muito nova que eu não tive. Eu sou formada em Letras e fiz especialização em Educação Infantil, mas na grade da Pós-Graduação a parte de Educação Especial foi bem pequena, não teve nem exemplo do tipo dele. Então eu pensei o que eu vou fazer, como eu vou brincar de roda? Como é que é que eu vou entender o que ele me pede? (...) **Então a minha primeira sensação foi de frustração, fiquei meio desesperada, o que é que eu vou fazer, mas não tinha nenhuma rejeição, nunca pedi para mudar de sala ou sair da escola por conta disso.** Ele é muito carinhoso e ele entende tudo que se fala, mas é muito difícil entender ele, entretanto, agora eu já entendo tudo o que ele me pede, com o passar do tempo eu já compreendo (...) Eu fui entendendo na prática, mas ainda preciso mais. Peguei uns*

*DVDs novos que o MEC está distribuindo (...) Eu acho que deve haver mais investimento na preparação dos professores por exemplo: se eu estou com ele este ano, eu acho que desde o início do ano eu deveria estar tendo acompanhamento, até porque eu não tenho formação específica para trabalhar com criança assim. Então, às vezes, eu estou tendo a maior boa vontade, mas ele vai encontrar alguém que não quer, já tem professoras aqui que já disseram que não querem, que não sabem. Então vai chegar um dia em que ele vai se deparar com isso. **E aí como vai ser quando não existir boa vontade, se não há uma preparação dos professores para receber este tipo de aluno?** Porque na prática não está havendo, disseram que já foi preparada gente aqui, que ia me passar orientação e ninguém me passou nada.” (Professora 1 B, grifos meus)*

A presença de um professor “especialista” ou outro profissional de áreas afins³² na escola é um diferencial de conotação positiva porque se esperaria que sua formação fosse mais abrangente.

“Antes do concurso último, já vinham encaminhando alguns profissionais que tem curso de pós-graduação em Educação Especial. Também tinha esse detalhe, não era qualquer pessoa. Tinha que ter um curso de pós-graduação em Educação Especial ou algum outro curso na área de psicologia para poder atender a carência da escola. E nossa escola foi contemplada no ano passado com a professora da sala de recursos, que é professora do quadro, tem pós-graduação em Educação Especial e foi contemplada também com a assistente social” (Coordenadora B)

Mas fica evidente que, mesmo para o professor de educação especial, há uma impossibilidade de responder prontamente a todas as necessidades de apoio pedagógico demandadas pelos diferentes perfis dos alunos.

“Ele tem, ainda, um atendimento na Sala de Recursos, com a professora que é uma especialista em Educação Especial, e ela faz o atendimento a ele. Ela também faz esse curso comigo, porque parece que na especialização dela... Você sabe: um ano só de especialização, ainda há muita coisa para se aprender. Ela também aderiu ao curso, também está fazendo o curso. Ela não teve o braille e está fazendo também...” (Professora 3 B)

³² Como profissionais de áreas afins me refiro àqueles que não fazem parte das equipes escolares como educadores, mas cuja atuação é complementar nas escolas pesquisadas.

Se não, porque seu conhecimento se restringe à área específica de deficiência na qual fez sua formação, porque, de fato não se efetiva uma mudança sob o enfoque da inclusão, mudança essa que redirecionaria seu trabalho para as práticas pedagógicas em apoio aos grupos-classes e aos professores regentes.

“Foi a professora da sala de recursos, porque eu também falei para ela. Ela disse: Olha, as poucas coisas que eu tenho foi com tanto custo que você nem sabe! Eu também não tenho essa preparação pra trabalhar com ele, até porque é o primeiro e único da rede pública de Maceió com esse tipo de deficiência. E ela disse que nem ela tem, que vai aprendendo também na dureza.” (Professora 1 B)

3.5.1. Capacitação

O DEE–SEMED oferece capacitação periódica aos profissionais da rede de ensino. Entretanto, essas capacitações não têm atingido todas as demandas nem todos os profissionais das equipes das duas escolas e nesse sentido verificam-se embates quanto à sua eficácia.

Os professores das classes comuns queixam-se, de modo geral, por não terem tido acesso direto a essas formações desde o princípio, sob a expectativa de que isso lhes garantiria melhores possibilidades de atuação com os alunos.

“Talvez alguns professores tenham sido escolhidos e encaminhados para esta preparação, mas não foram todos, eu não recebi essa preparação e eu sinto dificuldades. Estou sentindo que não estou atendendo como deveria ser, estou me esforçando claro, mas fica um trabalho incompleto por conta desse despreparo”. (Professora 2 A)

Na escola A, a coordenadora pedagógica procura fazer um acompanhamento com discussões periódicas entre os professores, para suprir as necessidades de atualização da equipe.

“Eu fiz o curso porque sempre sou chamada, mas as vagas são poucas e não têm vagas para todos os professores o que eu acho muito sério. A gente faz grupo de estudo também, porque existe aquela visão do professor, do aluno hiperativo e ele na verdade não tem é limite. Justamente com essas crianças nós começamos a fazer o nosso planejamento. No primeiro tempo a gente estudava, no segundo tempo fazia avaliação das estratégias de um plano de

ação, então aquele primeiro tempo a gente combinava, vamos trabalhar o próximo, por exemplo, hiperatividade e trazia todo o material sobre hiperatividade. Dislético, vamos fazer o trabalho dessa forma, a gente começou a trabalhar dessa forma, isso ajudou muito, ajudou muitos professores, eles gostaram, eles pediam. Como o tempo era muito pouco eu faço muita leitura e sempre trago muito material e digo olha veja se seus alunos se enquadram nisso aqui. E até no cafezinho a gente está batendo papo, a gente tá conversando, sempre trocando, não perde oportunidade.” (Coordenadora A)

Por outro lado, a coordenadora da escola B relata a dificuldade em cumprir a proposta de ser uma *multiplicadora*, pela resistência das equipes escolares, mas também pela precariedade de condições que o sistema efetivamente oferece para que existam momentos de discussão das práticas pedagógicas na escola, embora ela tenha se constituído como uma escola que previu outros requisitos para responder à inclusão de alunos com deficiências (rampas, sala de recurso, etc.).

“Não é só porque é professor, profissional nenhum é completo, e a sociedade está exigindo além da gente. Está exigindo que a gente seja inclusa nessa mesma sociedade que nos exclui, você está entendendo? (...) A escola é tão dinâmica que nós não temos momento para parar, para avaliar, para refletir as nossas atitudes, para crescer, para se fazer um crescimento pessoal e profissional principalmente. Esse tempo que a gente tem da formação continuada, de 15 em 15 dias, é pouquíssimo também, a gente só tem isso. (...) Não tem nem um mês, que a gente organizou momentos para que acontecessem as “sentadas”, as conversas de 50 minutos com as professoras...” (Coordenadora B)

Em relação ao conteúdo das capacitações, na opinião da psicóloga da escola A falta um aprofundamento do conhecimento sobre as características de cada deficiência, o que deveria ser alvo das capacitações.

“Eles oferecem temas, aquele que você se interessar, você faz a formação. Fizemos uma vez por mês, uma tarde. E tinha um de Educação Especial que, aí, o professor que se interessasse faria, mas não era obrigatório. Eu me interessei e fiz durante 6 meses. Aí, a gente trabalhou vários tópicos, várias questões. (...) A gente fez um curso sobre brinquedo, inclusive, visando também o trabalho com crianças especiais, que fossem menores, que tivessem deficiências mais sérias (...) Mas, que a gente tivesse uma capacitação maior, já foi solicitado, antes mesmo de chegar outros alunos com outras deficiências, que seria complicado da gente lidar com autista, porque tem casos de autismo aqui; quem vai ter habilitação para lidar? Então, a gente precisa, a gente carece ainda dessa

capacitação, desse preparo, até para ter um conhecimento mais amplo sobre as deficiências dos alunos especiais.” (Psicóloga A)

O depoimento da assistente social da escola B avança, ao mesmo tempo em que oscila, entre o aprendizado que se dá em campo e a necessidade de que as capacitações integrem o conhecimento das políticas, o *domínio teórico* sobre os temas e uma dose de crítica no desenvolver das práticas.

“O que você tem que saber é que tem que estar aberto, ter todas as bases legais do que sustenta essa política de inclusão e começar a fazer, porque só a partir da prática do dia a dia é que você vai se sentir apto para fazer esse trabalho. Então eles colocam muito isso e é preciso que você tenha domínio teórico para entender as questões que estão sendo colocadas. (...) tem que usar a criatividade e sua capacidade de propor, porque as possibilidades estão dadas na realidade e os limites também. Acho que falta para o pedagogo isso, essa visão de que não existe nada feito, de que cabe a gente captar o momento, a dinâmica da realidade e não fazer só a execução do que está posto pela Instituição, mas ir além.” (Assistente Social B)

3.6. Educação profissional

Nos depoimentos da escola A não se evidenciou nenhuma referência quanto à educação profissional.

Na escola B o critério de encaminhamento para a educação profissional parece ser automático sob a equação idade *versus* limite de desenvolvimento. As oficinas profissionalizantes ficam ao encargo do Estado ou de instituições filantrópicas e há algumas empresas que já absorvem esses alunos, sobretudo os mais comprometidos.

“É seria essa. Porque aqui tem só até a 4ª série. Agora os alunos da noite do EJA vão para as oficinas, mas tem os mais comprometidos e que a gente sabe que o nível deles não avança muito, então a gente encaminha para as oficinas.” (Coordenadora B)

Mas de fato os alunos de EJA não usufruem de um apoio pedagógico específico que invista no seu desenvolvimento cognitivo, ainda que restrito. E, ao fim

de um processo pouco favorável de inclusão, parece que sua permanência na escola acaba garantida pelos “benefícios” sociais.

“Aqui na escola à noite, funciona o EJA (Jovens e Adultos), nós temos 3 alunos especiais à noite. Eu sempre convoco para saber como eles estão, se estão freqüentando as terapias, se estão freqüentando as oficinas. Eles já freqüentam as oficinas... já recebem benefícios e gostam muito de vir à escola de noite, não faltam de jeito nenhum, não querem ir para outra escola.”
(Professora recursos B)

Como se pode verificar, este tópico procurou apresentar os achados originários dos depoimentos da equipe escolar, tendo como eixos os mesmos trabalhados em relação à implementação das políticas de inclusão escolar na rede municipal de Maceió, no sentido de expor as possíveis aproximações e os possíveis distanciamentos entre as propostas oriundas dos órgãos centrais e as escolas, bem como possíveis diferenças de implementação entre as duas escolas pesquisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não tenho um caminho novo,
O que tenho de novo é um jeito de caminhar.*
(Thiago de Melo)

Neste momento de considerações finais gostaria de poder dizer que a inclusão escolar de alunos com deficiência em classes comuns deixou de ser algo utópico, tanto quanto impossível. De fato, ao longo de meus estudos por ocasião do mestrado num programa de educação que considera a história, a política e a sociedade, foi inevitável perceber que não poderia mais partilhar de um certo “romantismo” que reveste o tema. Entretanto, perder essa ingenuidade inicial não significou abrir mão do desejo de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, agora fundamentada pelas análises realizadas ao longo da pesquisa no campo empírico definido, é possível estabelecer algumas reflexões mais críticas acerca do tema pesquisado.

Segundo Apple (2002, p. 46)

(...) uma vez que as pressões e demandas dos grupos dominantes são intensamente mediatizadas pela história de cada instituição educacional e pelas necessidades e ideologias das pessoas que de fato nelas trabalham, os objetivos e resultados serão também freqüentemente contraditórios. Sejam quais forem esses objetivos e resultados, entretanto, o fato é que há pessoas de verdade sendo tanto ajudadas quanto prejudicadas dentro desses edifícios. E não é quimerizando e deixando de enfrentar o que podem ser alguns dos efeitos mais poderosos do sistema educacional que eliminaremos esse fato.

De certa forma, as declarações mundiais e as políticas nacionais redundam sobre o mesmo tema, sem avançar significativamente de modo a favorecer a operacionalização de um processo de inclusão dos alunos com deficiência, com qualidade para todos. A exemplo disso, as políticas locais e a apropriação que as equipes escolares fazem dessas políticas permanecem cercadas de dúvidas e conflitos, por mais que os números indiquem o aumento de alunos incluídos.

Como foi possível verificar, a Secretaria Municipal de Ensino de Maceió-AL conta com um plano político-pedagógico orientador das ações na rede e esse plano apresenta, já nas colocações iniciais, a proposta de ser uma referência no âmbito do ensino público tendo como alvo, inclusive, *os anseios das famílias de portadores de necessidades especiais*. Ora, quais seriam esses anseios?

Ao considerar que as expectativas de escolarização da população não se limitariam ao acesso/ freqüência à escola, mas incluiriam resultados que garantissem o desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem, como preconiza a Declaração de Jontiem, e o pleno exercício da cidadania, como veiculam as políticas nacionais e locais, então, de fato, não parece que esses anseios têm sido respondidos.

Em primeiro lugar, considerando as proposições políticas, verificou-se que o PP-SEMED 2001/2004 não explicita meios e estratégias para operacionalização das ações. As diretrizes do Plano se remetem a princípios mais gerais disparadores da operacionalização por parte dos diversos setores da Secretaria. As referências acerca dos alunos com necessidades educativas especiais são explicitadas apenas em duas diretrizes, abordando, em primeiro lugar, a acessibilidade e, em segundo, o desenvolvimento de ações de formação e pedagógicas para inclusão envolvendo todos os departamentos da secretaria.

Quanto à acessibilidade, agora no campo das ações, foi possível perceber nos depoimentos dos membros do DEE que houve um investimento, ainda que restrito e problemático, relacionado às adaptações arquitetônicas das escolas novas que receberiam os alunos incluídos. De fato, tais adaptações foram observadas na escola B, enquanto a escola A funcionava num espaço físico restrito e inadequado para todos os alunos, quanto mais para alunos que necessitavam de alguma adaptação para garantir a eles a acessibilidade aos diferentes espaços escolares.

Ampliando-se a questão da acessibilidade desse alunado às escolas com base nos dados oficiais fornecidos, embora os números absolutos demonstrem aumento de alunos com deficiência matriculados e de salas de recurso, ao longo do período pesquisado (2001/2006), verificou-se, pelos dados disponíveis que, após o desmonte das classes especiais, o percentual de alunos com deficiência matriculados teve uma variação da ordem de 208,7% entre 1999 e 2003, entretanto, essa proporção tem uma variação descendente significativa nos anos posteriores, chegando ao percentual de 5,9% , entre 2004 e 2006.

Nessa linha, outro aspecto que merece destaque é o fato de a rede ter registrado a ampliação de escolas em 31,2% contra 10% de ampliação do número de salas de recursos entre 2004 e 2006, e que, teoricamente, deveriam favorecer a inclusão e permanência com sucesso dos alunos com deficiência na rede de ensino. Esta diferença é ainda mais marcante em relação ao número de professores que teve variação de 19,5% contra 0% de professores especializados, apesar do avanço político no sentido de formalizar um concurso para a categoria, conforme o depoimento dos membros do DEE-SEMED.

Cabe lembrar que, além da fragilidade constatada na compilação dos dados que são apresentados de forma independente e incongruente entre a Diretoria de Gerenciamento Escolar e o Departamento de Educação Especial, chama a atenção o fato dos alunos com deficiência serem registrados em conjunto na categoria *educação especial*, e não por modalidade de ensino que freqüentam na classe comum.

Quanto ao desenvolvimento de ações de formação e pedagógicas para inclusão envolvendo toda a secretaria, cabe uma divisão para facilitar a reflexão proposta.

As ações de formação parecem ter sido o grande alvo da equipe do DEE, seja realizando seminários maiores, seja por meio de capacitações ou reuniões periódicas. Entretanto, nos depoimentos dos membros das equipes escolares das duas escolas pesquisadas evidenciou-se o alcance restrito das capacitações, principalmente no tocante aos professores regentes das classes comuns, que se sentem, portanto, “não incluídos”, além de “despreparados”. O investimento nesse sentido aponta prioritariamente para os professores das salas de recursos e depois para os coordenadores ou ainda profissionais de áreas afins que atuam nessas escolas, e que não conseguem efetivar a proposta de serem *multiplicadores* internos.

Em relação às ações pedagógicas, que não foram detalhadas no Plano Plurianual (e que não me parecem óbvias), seria possível inferir que se tratam da implantação de salas de recursos?

Se seguirmos nessa linha, as salas de recurso, além de funcionarem em escolas-pólo em vista do número restrito de salas na rede, dificultando o deslocamento dos alunos para freqüentá-las, têm o seu atendimento, ainda, focado nas deficiências desses alunos. Conforme se verificou nos depoimentos, o professor

da sala de recursos não constitui um professor de “apoio” a quem caberia também, em coerência com as proposições da inclusão escolar de alunos com deficiência nas classes comuns, oferecer apoio aos docentes que atuam nas classes que incluam esse alunado, tendo em vista o trabalho pedagógico a ser desenvolvido coletivamente. O que, em suma, acaba por desfavorecer sua permanência na escola à medida que a relação idade/série vai se tornando cada vez mais inadequada para boa parte, senão para a totalidade desse alunado.

Assim, parece que as propostas políticas visam favorecer o acesso, mas as ações em nada modificaram os princípios da integração e a concepção de educação especial, apesar do “novo” discurso da inclusão. Portanto, não soa estranho que a responsabilização pela inclusão seja apontada no Plano Plurianual como de todos os departamentos da SEMED, e na realidade os alunos com deficiência continuem a ser vistos como responsabilidade exclusiva do DEE, no âmbito da Secretaria.

Posto isso, ao adentrar o campo das escolas buscou-se compreender a forma como as duas escolas de ensino fundamental pesquisadas apropriaram-se das políticas (im)postas, considerando sua autonomia dentro do sistema e também as representações dominantes que esta apropriação traz no seu bojo e que conflitam no dizer e fazer das equipes escolares.

Hutmacher (1995) aponta que as mudanças de estrutura pedagógica e de programas como estratégias políticas impostas pelos órgãos centrais em sentido descendente para mudar a escola correm o risco de não conseguirem ser incorporadas pelas escolas e, conseqüentemente, de não atenderem às expectativas da reforma pretendida. A solução dos problemas tem se voltado para o campo da prática pedagógica, da organização do trabalho e do modo de vida escolar, sendo que as resistências às inovações devem ser buscadas pela sociologia, nas representações dominantes do senso comum e não em posições individuais dos professores.

Antes de considerar o que a análise dos depoimentos indicou, cabe ressaltar que as duas escolas já recebiam alunos com deficiência anteriormente às orientações políticas entendidas pelas duas equipes como *obrigatoriedade*, apesar da LDBEN 9394/96 considerar o termo, *preferencialmente*. Assim sendo, com a inclusão respaldada pelo campo das leis e das normas, estabeleceram-se pontos de aproximação e distanciamento entre elas.

As equipes escolares explicitaram, de modo geral, um discurso marcado pela defesa da inclusão em favor da “socialização”, embora os resultados não sejam consistentes do ponto de vista pedagógico. Na escola A considera-se a possibilidade de atendimento de alguns casos *mais graves* em escolas que contem com o recurso especializado. Na escola B perpetua-se a condição histórica da educação especial, mantendo o atendimento da sala de recursos segregado das atividades realizadas nas classes comuns.

Nas duas escolas verificou-se que a utilização de diferentes termos para designar o alunado reflete à dicotomia conceitual presentes nas políticas, entre quem seriam os alunos com *necessidades educacionais especiais e os deficientes*, como na Resolução 02/2001 do CNE. Mas o aspecto mais significativo é que as referências aos alunos com deficiência marcam, a priori, uma concepção de incapacidade, o que implica em certa conformação com os resultados insatisfatórios desses, à parte as condições objetivas que o sistema educacional oferece e que redundam em resultados insatisfatórios para todos os alunos.

Mais interessante é que a responsabilidade pelo insucesso por um lado é imputada ao aluno, por outro lado, aos professores que têm uma auto-representação de inabilidade e fracasso no desempenho da função docente. Destaca-se que nas duas escolas os depoimentos dos professores de classe comum foram os mais lacônicos, seja pelo tempo disponibilizado, já que estes foram liberados em horário de recreio ou intervalo de aulas para as entrevistas, seja pelo fato de que acreditam ter pouco a falar sobre a inclusão.

Num movimento de transferência de responsabilidades, a família também é acusada pelo não cumprimento de suas obrigações, sem que se considere se são garantidos os direitos que lhe cabem na perspectiva das políticas públicas. No âmbito da política local não são garantidos, por exemplo, convênios intersecretariais com a saúde e assistência social, apesar da importância dada aos serviços de apoio na assistência complementar dos alunos, conforme está previsto na Declaração de Salamanca.

Em relação à estrutura de atendimento nas escolas percebeu-se que, apesar da inserção desses alunos nas classes comuns, não há o detalhamento de estratégias e adaptações que otimizem o desenvolvimento da aprendizagem. Em ambas verificou-se a improvisação dos professores regentes das classes comuns na tentativa de corresponder às exigências da escolarização.

Todavia, a escola A procura efetuar um trabalho coletivo com maior coesão da equipe, mas que, por precariedade (sem contar com recurso de apoio efetivo) resulta numa visão e práticas que não ultrapassam a perspectiva tradicional de imputação das dificuldades de aprendizagem ao aluno.

A escola B, embora conte com professor especializado (talvez exatamente por isso) e continue com a perspectiva de que sua competência nada tem a ver com o currículo escolar, redonda num trabalho dicotomizado e que acaba por reiterar a perspectiva da socialização desses alunos como resultado positivo da inclusão, já que os resultados da aprendizagem deixam muito a desejar.

Em suma, a realidade que se preconiza nas políticas não foi a mesma verificada nas escolas. Na realidade de Maceió, as macro-problemáticas como a superlotação das salas e a visão da escola como recurso frente à miséria e a fome também perpassam (inevitavelmente) a inclusão dos alunos com deficiência.

*“O que acontece com o município hoje? Geralmente as escolas do município são muito mais procuradas pela comunidade, então nossas escolas estão superlotadas. Até porque o aluno hoje, (a periferia) não vai a escola em troca de um saber acadêmico, infelizmente, **ele vai em troca de uma merenda**, essa é a nossa realidade. Se não há merenda, não há aluno e nossas escolas estão com um número de alunos muito grande.” (Membro 1 – DEE, grifo meu)*

Em momento nenhum a intenção dessas considerações finais foi fazer uma crítica contundente à rede de ensino municipal de Maceió, tão pouco delatar falhas no processo de inclusão dos alunos com deficiência. Pelo contrário, o fato da SEMED por meio do DEE e das escolas investigadas terem aberto suas portas para essa pesquisa só demonstra seu interesse e compromisso com a busca de uma qualidade crescente na educação que beneficie os alunos como *fim maior*.

Embora não sejam recomendáveis as generalizações, parece que as políticas locais de inclusão escolar pouco têm contribuído para esclarecimentos e avanços no sentido de melhorar a qualidade de ensino dos alunos com deficiência, traduzindo-se muito mais em políticas de cunho social, ou seja, ignorando o papel maior da escola.

Mazzota (1999) já afirmava que são relativamente poucos os municípios brasileiros que contam, em sua rede de ensino, com recursos educacionais

municipais apropriados para a educação dos alunos com deficiência. O autor defendia que esses alunos podem ser adequadamente educados em situações comuns de ensino, ou, ainda, necessitar de educação especial. De um jeito ou de outro, para ele, uma educação de qualidade só poderia ser concretizada para esses alunos na dependência de seu devido equacionamento nas políticas educacionais.

As escolas, por sua vez, parecem assimilar as políticas de forma acrítica, e se submetem ao cumprimento da “ordem” da inclusão sem reflexões mais profundas. Tomam para si a responsabilidade que, tiranicamente, as políticas delegam-lhes, num efeito cascata de ambigüidades e conflitos.

Cury (1998) em análise geral da LDBEN e suas perspectivas de aplicação alerta que a responsabilidade pela implantação de uma lei exige cuidado, no sentido de *pensar com zelo ante uma situação que exige cautela (...)* E no sentido de curar o *peso que ficou nas costas dos docentes de leis que os obrigaram a um fardo que eles não ajudaram a montar, mas que foram obrigados a transportar.* (CURY, 1998, p. 79)

Posto isso, e transcendida minha visão inicial “ingênua”, a possibilidade de aprofundar a análise no campo das escolas tem como objetivo final, para além de suscitar apoios ou críticas, instigar a reflexão na elaboração de políticas e ações por uma educação verdadeiramente democrática e de qualidade para todos.

Sendo assim, concluo esse trabalho acreditando que para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência seja preciso, também, efetivar práticas que possam considerar os “sujeitos” além da deficiência. Sujeitos (todos nós) não só como aqueles que portam subjetividade, mas que de fato estão “sujeitos” às experiências do meio social em que se habita e vice-versa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. 2002. *Repensando ideologia e currículo*. São Paulo: Cortez.

ARAÚJO, Edilson Tavares. 2006. *Parcerias estado e organizações especializadas: discursos e práticas em nome da integração/ inclusão educacional das pessoas com deficiência*. Dissertação de mestrado. PUC/ SP.

BOURDIEU, Pierre. 1998. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp.

BUENO, José Geraldo Silveira. 1997. A integração social de crianças deficientes: a função da educação especial. In: Mantoan, Maria Teresa Eglér (org). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, pp. 57 – 61.

BUENO, José Geraldo Silveira. 2004. *Educação especial brasileira: segregação/ integração do aluno diferente*. 2ª Edição. São Paulo: Educ.

BUENO, José Geraldo Silveira. 2005. *Inclusão escolar: uma crítica conceitual e política*. Trabalho apresentado no V Seminário Capixaba de Educação Especial. Vitória: UFES.

BUENO, José Geraldo Silveira, FERREIRA, Júlio Romero. (coords.) 2004. As políticas de educação especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da federação. In: ANPEd. *Anais da 26ª Reunião Anual*. Poços de Calda, pp. 1 a 24.

BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/ CEB nº2 de 11 de setembro de 2001*, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. 2003. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. *O acesso das pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino*. Brasília: Fundação Procurador Pedro Melo de Jorge e Silva.

CURY, Carlos Roberto Jamil. 1998. Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, nº8, maio/ago, pp.72 - 85.

FERRARO, Alceu Ravanello. 1999. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, nº12, set/ dez, pp. 22 – 47.

FERREIRA, 1998. *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. São Paulo: Caderno Cedes.

FREIRE, Paulo. 1993. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. 2004. Discursos políticos sobre inclusão: questões para políticas públicas de educação especial no Brasil. In: ANPEd. *Anais da 27ª Reunião Anual*. Caxambu, pp. 1 -17.

HERZ, Susan. 1999. Violência contra pessoas com deficiências: barreiras ao diagnóstico, prevenção e tratamento. *Academic Medicini*, vol. 74, número 10.

HUTMACHER, Walo. 1995. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, Antonio.(coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.

JANUZZI, Gilberta de Martino. 2006. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2ª Edição. São Paulo: Autores Associados.

KULLOK, Maisa Brandão Gomes. 2002. *Relação Professor-aluno: contribuições à prática pedagógica*. Maceió: Edufal.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. 2001. *Projeto Político Pedagógico para a Educação em Maceió: Plano Plurianual – 2001/2004*, abertura.

MARTINS, José de Souza. 1997. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér 1997. Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais. In: Mantoan, Maria Teresa Eglér (org). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, pp. 113 – 118.

MANTOAM, Maria Teresa Eglér. 2003. *Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

MAZOTTA, Marcos José Silveira. 1999. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez.

MAZOTTA, Marcos José Silveira. 1987. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira.

MRECH, Leny Magalhães. 1999. *Educação inclusiva: realidade ou utopia?* Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br> . Acesso em 17/06/2005.

OEA. 1999. *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala.

OMS. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 10)*. Disponível em [http:// www.datasus.gov.br](http://www.datasus.gov.br). Acesso em 26/08/2007.

PRIETO, Rosângela Gavioli. 2000. *Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996*. Tese de Doutorado. USP.

PRIETO, Rosângela Gavioli. (coord.). 2004. Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição de sua implementação em municípios das diferentes regiões. In: ANPEd. *Anais da 27ª Reunião Anual*. Caxambu, pp. 3 a 146.

SAINT-LAURENT, Lise. 1997. A educação de alunos com necessidades especiais. In: Mantoan, Maria Teresa Eglér (org). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, pp. 67-76.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. CNEP. 2001. *Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas para sua implementação*. São Paulo: Imprensa Oficial.

SANTOS, Roseli Albino dos. 2002. *A trajetória de alunos deficientes mentais em classes especiais da rede pública estadual paulista*. Dissertação de Mestrado. PUC/ SP.

SASSAKI, Romeu Kazumi. 1999. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA.

SIQUEIRA, Benigna. 2004. *A Inclusão de crianças deficientes no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. PUC/ SP.

SOUZA, Alberto Alves de. 2005. *A progressão escolar de alunos com deficiência em classes comuns: a experiência de Santo André*. Dissertação de Mestrado PUC/ SP.

UNESCO. 1990. *Declaração mundial de educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Aprovada pela Conferência mundial de educação para todos. Tailândia.

UNESCO. Ministério de Educación y Ciencia. 1994. *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades especiales*. Aprobada por la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. España.

VYGOTSKI, Levi Semenovich. 1984. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes

WALLER, W. *The sociology of teaching*. New York: Russell & Russel, 1961. Tradução: Alda Junqueira Marin. Cap I e II. São Paulo.

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns

- início da inclusão (quando ocorreu, há quanto tempo, como foi decidida, políticas locais norteadoras, seleção das escolas)
- quais foram às providências anteriores que o departamento de educação especial/ direção da escola tomou (como preparou a equipe, direção das escolas, professores)
- impacto da inclusão do aluno com relação a
 1. equipe de educação especial (receio, resistência, isolamento, integração, colaboração)
 2. você (receio, recusa, desafio, busca por formação e serviços de apoio)
 3. escolas/ colegas (projeto político pedagógico, atividades gerais, planejamento individualizado, capacitação)

2. Adequações dos espaços físicos e das práticas escolares

- modificações no espaço físico (facilitação do acesso e circulação, eliminação de risco)
- alterações na dinâmica das escolas (organização da rede, contratação de professores especializados, inserção de auxiliar de classe, reuniões específicas)
- alterações nos procedimentos didáticos (adaptação do material, aquisição de material especializado, implantação de salas de recursos e /ou salas de apoio)

3. Dificuldades em relação aos alunos com deficiência

- acompanhamento do conteúdo escolar (em relação ao próprio desenvolvimento e aos demais alunos)
- dificuldades específicas (limitação de ordem física ou mental, comunicação, relacionamento)
- procedimentos utilizados para superar (colaboração dos pais, intervenção do departamento de educação especial, orientação técnica especializada)

4. Apoio especializado interno e externo

- tipo de apoio (equipe de educação especial, área da saúde e social)
- trabalho realizado pelo professor (profissional) de apoio (orientações, atendimento terapêutico, acompanhamento em sala de aula)
- resultados do apoio (permanência da situação problema, superação das dificuldades)

5. Prognóstico de escolarização dos alunos com deficiência

- aprendizagem escolar (noções básicas, alfabetização, conteúdo disciplinar)
- progressão nas séries/ciclos (aprovação contínua, retenção)
- terminalidade (pela limite de desempenho, pela idade)

6. Percepção da inclusão escolar

- resultados gerais da implantação das políticas (números da inclusão)

- escolas/ classes com resultado satisfatório e insatisfatório (características das escolas, características dos alunos)
- perspectivas longitudinais

ANEXO II



FIGURA A – Visão de entrada – Projeto Árvore dos Desejos - Escola A



FIGURA B – Visão de entrada do pátio central – Escola B

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](#)