

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

SOLANGE VERA NUNES DE LIMA D' ÁGUA

***INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
NA REDE REGULAR DE ENSINO:
ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA DIRETORIA DE ENSINO
REGIONAL DE FRANCA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES***

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

**PUC – SP
2007**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

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

SOLANGE VERA NUNES LIMA D' ÁGUA

***INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
NA REDE REGULAR DE ENSINO:
ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA DIRETORIA DE ENSINO
REGIONAL DE FRANCA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES***

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

*Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
como exigência parcial para a obtenção do título
de Doutora em Educação e Currículo sob a
orientação da Professora Doutora Marina
Graziela Feldmann.*

**PUC - SP
2007**

FICHA CATALOGRÁFICA

Inclusão de Alunos Com Necessidades Educacionais na Rede Regular de Ensino:
Análise da Experiência da Diretoria de Ensino Regional de Franca: Desafios e
Possibilidades/ Produzido por: Solange Vera Nunes de Lima D' Água - São Paulo :
PUC-SP, 2007

Banca Examinadora

.....

.....

.....

.....

.....

Este trabalho é Dedicado aos meus Filhos Thiago e Pedro por terem compreendido meus sonhos e meus ideais de forma irrestrita. E ao meu Companheiro Carlos por estar ao meu lado, durante todo o meu percurso de forma terna, me incentivando incondicionalmente.

Agradecimentos

À Professora Dr.^a Marina Graziela Feldmann, que por excelência e opção de vida tem um posicionamento inclusivo. O respeito a alteridade, a diversidade e busca pela equidade tem sido sua meta, na busca de um mundo mais justo e menos excludente. Contra tudo e contra todos aposta nas possibilidades do ser humano e vivencia essa condição em seu ser educador, impregnado de paixão, de luta e de coragem. Nada teme diante dos desafios para a conquista de um mundo melhor. Ser humano por natureza, educadora por militância, na crença da educação como via de emancipação do homem no mundo. Obrigada, por ter me incluído desde nosso primeiro encontro.

Ao Professor Dr.^o Adolfo Ignácio Calderon, pesquisador comprometido que tem buscado incessantemente alternativas sociais que minimizem as diferenças e possibilite o acesso e oportunidades à todos.

À Professora Dr.^a Hyrla Aparecida Tucci Leal, a qual encontrei como educadora por ocasião de minha Graduação e reencontrei muitos anos depois na Pós- Graduação, persistindo na formação de professores e nos ideais de uma autêntica educação.

À Professora Dr.^a Maria Elizabette Brisola Brito Prado, que de seu jeito especial, soube acolher, ensinar e apostar em minhas crenças, foi companheira absoluta em momentos decisivos para minha carreira na educação, ternura, carinho e compreensão são atributos naturais em sua personalidade e seu profissionalismo.

À Professora Dr.^a Regina Lúcia Giffoni Brito a qual atentamente absorveu o trabalho escrito e agregou valores substanciais que permitiram a reflexão e revisão de conceitos e temas abordados, meu sincero agradecimento.

Ao Professor Marcos Masetto, o qual me oportunizou o acesso ao conhecimento sendo uma figura marcante e um mestre por excelência, minha gratidão.

A professora Dr.^a Odete Sidericoudes, pela disponibilidade e atenção em todos os momentos

Aos meus Pais Maria e José Antonio de Lima, sustentáculos de uma grande família, autores de uma história de muitas conquistas, pessoas especiais que acompanham sua prole, vivendo e vibrando a cada momento com intensidade, emoção e amor irrestrito.

Aos meus irmãos: Sonia Regina, que se reveste de luz e indica muitos caminhos ainda escuros...Sandra, que traduz em seus olhos toda a emoção sentida e muitas vezes sem palavras fala muito... fala de amor; A Samara, caçulinha que cresceu, que aprendeu e esta na vida lutando em seu dia a dia por um mundo melhor; José Valdez, irmão,companheiro e carinhoso.

Aos meus amigos, Vlademir Marim, Rosângela de Abreu, Gilda Piorino Lígia Rubim, Hiloko Marins, Mariza Mendes ,Regina Prandini,, Deivis Perez, Renata Bancovsk, Silene Kuin que vivem e sabem muito bem como é estar nesse contexto,a vocês minha ternura.

A todos os Profissionais da Diretoria de Ensino Regional de Franca, que não mediram esforços para colaborarem com a pesquisa. Em especial a Prof.^a Ivani de L. Marchesi de Oliveira e a Prof.^a Maria Lúcia da Silva e Silva.

A todos os meus alunos, que a cada momento de convivência me convencem que estar na educação vale a pena.

A todos meus amigos do Senac – São Paulo, amigos que foram conquistados dia a dia pelo respeito e companheirismo e convivência.

Em memória da grande amiga, mestre e profissional Leonir Pessati que foi chamada muito rápido, para um outro plano, mas durante sua trajetória edificou um legado de luta, esforço e vida, deixando marcas a todos aqueles que tiveram o privilégio de sua convivência. “Léo..guria...saudades”

Aos meus amigos do ‘Obreiros do Bem’ que estão sempre ao meu lado, torcem e invariavelmente me sustentam com força, energia e amor, minha eterna gratidão.

Construa-me uma ponte
Eu sei que você e eu
Nunca fomos iguais.

E eu costumava olhar para as estrelas à noite
E queria saber de qual delas eu vim.

Porque eu pareço ser parte de um outro mundo
E eu nunca saberei do que ele foi feito.

A não ser que você me construa uma ponte,
construa-me uma ponte,
Construa-me uma ponte de amor.

Eu quero muito ser bem sucedido.
E tudo que eu preciso é ter uma ponte
Uma ponte construída de mim até você.

E eu estarei junto a você para sempre,
Nada poderá nos separar.

Se você me construir uma ponte, uma
pequenina ponte, Uma minúscula ponte,
De minha alma, para o fundo do seu coração.

McKean – Autista, 32 anos, escritor

SUMÁRIO

Introdução	01
Um percurso e suas inquietações	01
O Problema de Pesquisa	07
Metodologia da pesquisa	14
Sobre o campo de pesquisa	18
DIVISÃO DE CAPÍTULOS	19
CAPÍTULO I	21
Panorama sobre o Processo Histórico das pessoas com deficiência.	21
1.1 Contextualização Histórica	21
1.2 Sucinto Relato sobre os Diferentes Momentos	22
1.3 Primórdios no atendimento Escolar Especial no Brasil	25
1.4 Das primeiras Associações e Institutos no Brasil	25
1.4.1 Instituto Pestalozzi	25
1.4.2 APAE – Associação de Pais e Amigos dos excepcionais	26
1.4.3 Instituto Educacional São Paulo – IESP	26
1.4.4 AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente	27
1.5 Do Aparecimento das primeiras Legislações sobre a Educação Especial	28
1.6 Discussão de Políticas Educacionais Inclusivas	33
1.6.1 Dos Progressos e Avanços	39
CAPÍTULO II	42
O PODER DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: inclusão x exclusão	42
2.1 Do surgimento da Instituição Escolar e seus Discursos	42
2.2 A Força do discurso e as Relações dos Aparelhos Ideológicos do Estado	46
2.3 Paradigmas Educacionais: currículo / conteúdos/ atividades x aprendizagem significativa	55
2.4 Reconstruindo ações por meio de Políticas Educacionais	60
2.5. Governo Federal – Ministério de Educação	61
2.5.1 Secretaria de Educação Especial – SEESP - MEC	61
2.6 Secretaria de Educação do Estado de São Paulo -SEE-SP	66
2.6.1 Conselho Estadual de Educação Resolução Nº. 68 de 19 de julho de 2007	68
2.7.Participação dos Profissionais de Educação	74
CAPÍTULO III	76

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	76
3.1 Da Opção Metodológica	76
3.2 Do cenário da Investigação: Reconhecendo a Realidade Educacional	78
3.2.1 Retrato da Educação Especial	79
3.2.2 – Caracterização de uma Escola Estadual Ensino Fundamental Ciclo I– com Classes Especiais / SAPE e sua Gestão	80
3.3 Dos atores da Pesquisa	82
3.3.1 Da Dirigente Regional	82
3.3.2 Da Assistente Técnica Pedagógica - ATP	86
3.3.3 Da Gestora Escolar	94
3.3.4 Professora de Classe de Recursos - SAPE	98
3.3.5 Do professor da Classe Especial - DM	101
3.3.6 Da professora de Classe Regular – Relato 01	104
3.3.7 Da professora de Classe Regular – Relato 02	104
3.3.8 Da professora de Classe Regular - Relato 03	106
3.3.9 Da professora de Classe Regular - Relato 04	108
3.4 Da Coordenadora Pedagógica – Escola Estadual Ciclo II e sua Gestão	110
3.4.1 Da professora de Classe Regular - Ciclo II - Relato 05	113
3.5 Análise dos Dados da Pesquisa de Campo e Suas Categorias	115
3.5.1 Políticas Públicas x Gestão	115
3.5.2 Gestão: programas/ projetos /planejamentos	122
3.5.3 Gestão: programas/projetos/planejamentos: Acompanhamentos	124
3.5.4 Das Adaptações Curriculares: Processo em construção	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
Responsabilidades e Fazeres	129
Caminhos Trilhados	137
BIBLIOGRAFIA	139

ANEXOS

Anexo 01 - Recortes da Constituição da República Federativa do Brasil	I
Anexo 02 - Política Nacional de Inclusão - Braille	III
Anexo 03 - Política Nacional de Inclusão - LIBRAS	V
Anexo 04 - Publicações da Secretaria de Educação Especial - SEESP - MEC	VI
Anexo 05 - Dados Educacionais das cidades que compõe a Diretoria de Ensino Regional de Franca	VII
Anexo 06 - Resolução N°.08/06 Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	XIII
Anexo 07 - Fundamentos e Concepções da AAMR	XVI
Anexo 08 - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada - Diretoria Regional de Franca	XXIII
Anexo 09 - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada - CEI - Centro de Apoio Especializado CAPE	XXV
Anexo 10 - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada – Profissionais da Escola - Equipe Gestora e Professores	XXVI
Anexo 11 - Autorização Para Realização de Pesquisa	XXVII
Anexo 12 - Autorização Para reprodução e utilização de imagens	XXVIII

RESUMO

O presente estudo se relaciona às questões postas na atualidade em relação ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Tem como objetivo compreender como esse processo vem de fato acontecendo na Rede Estadual de Ensino no Ensino Fundamental Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio, e como a escola regular e seus profissionais têm encontrado alternativas para atender à demanda desses alunos.

O foco da pesquisa é a instituição escolar pública, observando suas diferentes instâncias hierárquicas e respectivas gestões, como também os processos de formação continuada de professores no que tange a essas questões.

Para tanto, faz-se necessário uma incursão no passado através da pesquisa bibliográfica para compreender o presente, utilizam-se recursos na modalidade da pesquisa documental, buscando historicamente os dados que acompanham esse processo em relação às políticas públicas da atualidade e caminha-se também na modalidade da pesquisa de campo de modo a buscar uma triangulação que possa sustentar a complexidade dessa temática.

Os resultados obtidos representam uma determinada realidade educacional que imprime marcas significativas nos avanços e possibilidades desse processo, e retrata igualmente a predisposição de profissionais da educação que efetivamente se comprometeram com o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Ao mesmo tempo, ressignifica tal processo, inferindo imperativos que deverão ser repensados e construídos a partir da singularidade das diferentes realidades educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Necessidades Educacionais Especiais, Políticas Públicas, Gestão, Formação de Professores.

ABSTRACT

The present study is related to the current issues concerning the process of inclusion of students who have special educational needs in regular education. It aims at understanding how such students have been included in state public schools in 'Ensino Fundamental Ciclo I, Ciclo II' and 'Ensino Médio', and how regular schools and their professionals have responded to the students' needs.

The research is focused on public schools, their differences in hierarchy and respective management, as well as on teachers' continuing education process regarding inclusion.

In order to reach those goals and understand the present situation, it is necessary to look back in the past through book and document references, searching for historical data that have followed the process regarding public policies. Besides, the field research helps make a triangulation to support that complex subject.

The collected results view some kind of educational scene that points out significant advances and possibilities in inclusion. They also show good willing educational professionals who have effectively committed to the inclusion of students who have special educational needs. On the other hand, there are still some issues that must be considered regarding the uniqueness of different educational realities.

Keywords: inclusion, special educational needs, public policies, management, teachers' education.

INTRODUÇÃO

Um percurso e suas inquietações

Meu trabalho inicial na academia foi pautado nas questões relativas à exclusão no sistema de ensino. Após muitos anos de prática, vivendo e convivendo com diferentes pessoas e atuando em diversos patamares da educação, as questões que mais me inquietavam estavam obviamente ligadas ao meu universo imediato; e foi desta forma que adentrei a academia numa temível, mas consciente busca de respostas. Temível, pois a academia e seus ícones representavam, naquela época, para os “profissionais da escola pública”, um lugar ainda não adentrado, desconhecido e de certa forma fechado à maioria. Essa sensação não deve causar estranhamento aos leitores, principalmente àqueles que advêm de uma cultura em que a formação universitária simbolizava o máximo a ser atingido.

Retomando a questão pessoal e profissional, essa oportunidade representava um grande desafio, porque minha graduação se realizara nos meados dos anos 80, e naquela época, ter o diploma de nível superior significava diretamente a garantia de um futuro promissor, constituindo-se na ‘plena realização’ em termos escolares. Em meu grupo de pertencimento, não se cogitava nenhuma continuidade nos estudos além da graduação.

Quando do meu ingresso a uma ‘Faculdade de Pedagogia’, já trabalhava como professora na rede de ensino público. Obter o diploma foi um grande avanço, como profissional habilitada em administração escolar; acreditava ser capaz de atuar com eficácia e eficiência em todos os embates do cotidiano profissional.

A ingenuidade, aliada à juventude, garante em nossas vidas a possibilidade de sonhar, de ter certezas, de ousar; acredito que essa é a maior força que temos nessa fase da vida; e foi assim que me iniciei no magistério, na educação.

Foram muitos os trabalhos na educação: a “tia”, a “professora”, a “diretora”, a “chefe de divisão infantil”, a “assessora pedagógica”, a “formadora de professores na educação

continuada”, a “coordenadora de equipe para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais...” e tantos outros fazeres e percursos nessa jornada.

Com o tempo e a experiência, muitas situações foram sendo vivenciadas, e com elas, contradições experimentadas. O que outrora me assegurara competência profissional, agora não encontrava bases sólidas. Essa condição foi desvelando a minha incompletude, como diz FREIRE, e fui levada pelas circunstâncias da exigência do trabalho a compreender o meu inacabamento pessoal e profissional.

Na verdade, consumida pela prática, embrenhada nas questões do cotidiano, passei muito anos fazendo o que acreditava ser o melhor possível; no entanto, esse fazer se tornara insuficiente para minha realização profissional, e também para responder às demandas surgidas na esfera da educação na qual atuava.

A complexidade educacional do sistema público de ensino trazia em seu bojo questões estruturais, políticas, sociais, históricas, culturais e econômicas relacionadas, sendo exigido um posicionamento profissional e ético daqueles que representavam institucionalmente o poder, no caso, a Secretaria de Educação. Profissionalmente e pessoalmente estava incomodada, precisava de respostas, sentia-me instigada a buscar outros caminhos, outras verdades; era preciso enxergar o ‘invisível’, interpretar falas interditas. Essa necessidade passou a acompanhar meu fazer; minha consciência crítica indicava a premência de um trabalho investigativo e interpretativo a respeito das questões que se apresentavam.

Denunciava-se agora a fragilidade teórica da minha formação acadêmica; inúmeras lacunas eram percebidas. Apenas o trabalho prático, a boa vontade e dedicação frente aos problemas habituais na educação não garantiam sua resolução; serviam apenas como medidas paliativas e provisórias.

Em 1998, a busca epistemológica tornou-se uma obrigação ética. Reconhecer essa falta perante uma formação acadêmica deficitária talvez tenha sido o primeiro passo para a minha mudança interior. Metaforicamente, posso afirmar, era necessário reconhecer *‘a caverna na qual me encontrava, era preciso enfrentar a luz exterior, mesmo com o ofuscamento inicial’*¹.

¹ Referência ao texto de Marilena Chauí – “Alegoria da Caverna” – Convite à Filosofia.

A pulsão e o desejo do conhecimento, e a possibilidade de me reencontrar como sujeito aprendente foram razões que me mobilizaram com força e convicção.

A vitalidade da juventude de outrora invadia agora a maturidade; temores e inseguranças eram sentimentos experimentados, mas ao mesmo tempo era impossível recuar, pois nessa aventura residia a promessa de viver e sentir um passado não vivido, e de encontrar possibilidades e esperanças de um futuro melhor.

Foi então que no ano de 2001 iniciei o mestrado. O tema que me inquietava e persistia em minhas buscas retratava naquele momento a minha prática na formação continuada dos professores da rede pública, a qual estava relacionada aos fatores de inclusão e exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil.

Essa pesquisa representava ainda uma discussão incipiente na academia, dispondo de poucos referenciais que sustentassem uma teoria assimilável – a olhar o mundo – em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, não só me debrucei incessantemente em literaturas gerais e específicas, estudos históricos, sociais e culturais a respeito de conceitos de ‘normalidade – anormalidade’, estatutos legais, ordenamentos sociais da constituição da escola e da formação de professores, como também procurei conhecer experiências diversificadas na área.

Minha investigação concentrava-se em compreender o que se passava na escola; qual era o campo de tensão nas relações interpessoais que tanto mutilava a ação docente, a atuação do gestor escolar, os alunos, a escola e a comunidade.

Ao estudar os mecanismos legais, os sistemas de ensino, a história da Educação Especial através dos tempos, os processos de formação docente, e ao observar ações, procedimentos e condutas no interior das unidades escolares, vislumbrei a possibilidade de expandir minha análise acerca das situações de exclusão e desigualdade vividas e sentidas na escola, constatando que essa prática não se restringia somente aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas a todos aqueles que, por motivos diversos, não correspondiam aos padrões idealizados pelo imaginário social da instituição escolar/sociedade.

Os profissionais da escola, equipe gestora, professores, demais funcionários, as normas, os conteúdos disciplinares, a organização e a padronização adotada pela instituição

delineavam a exigência de comportamentos lineares e automatizados que as pessoas deveriam apresentar naquele espaço, colaborando para um condicionamento alienante.

O grupo social que compunha esse espaço, formado tanto pelos seus profissionais como pela comunidade circundante, encarregava-se de proclamar quem seriam os eleitos a permanecerem na instituição social denominada ‘escola’, assentindo assim sua saída ou permanência.

Vale lembrar que qualquer instituição é formada e composta por pessoas que possuem ideologias, convicções e defendem seus interesses; nesse aspecto, ‘a instituição escolar’ não foge à regra.

JOHNSON, apud APPLE (2000), indica a falácia que está implicada nesse discurso padronizado da educação:

Esta nostalgia por ‘coesão’ é interessante, mas a grande ilusão é a de que todos os alunos – brancos e pretos, de classe trabalhadora, pobres, de classe média, meninos e meninas – receberão o currículo da mesma forma. O que de fato acontecerá é que ele será lido de modos diferentes, segundo a posição dos alunos nas relações sociais e na cultura. Um currículo comum, em uma sociedade heterogênea, não é uma receita para a ‘coesão’, mas para a resistência e a renovação das decisões. Já que sempre permanece em suas próprias fundações culturais, ele colocará os alunos em seus lugares, não segundo suas ‘habilidades’, mas conforme suas comunidades culturais se ordenam em relação aos critérios definidos como padrões. (p. 67)

A dissertação de mestrado indicava que a investigação realizada na pesquisa não se referia apenas à inclusão e exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, mas também às inúmeras vertentes desse processo, construídas a partir de diversos parâmetros e normas implícitas nas relações sociais de poder.

As contradições observadas denunciavam uma série de procedimentos seculares excludentes adotados como dogmas irrefutáveis, reconhecidos, naturalizados e silenciados pela escola e pela sociedade. Dessa constatação, emergiu o título do trabalho de mestrado:

*Sob o prisma da Inclusão: Desvelando a Exclusão*², com a consciência de que nesse campo muito ainda havia para ser investigado.

A escola passou a ser vista como um campo de contradições, tendo o poder de legitimar a presença de seus membros positivamente, como também de discriminar e se omitir através de posturas, ações e comportamentos de seus membros (D'AGUA: 2003).

Iniciamos o trabalho, realizando uma pesquisa de campo em trinta Unidades Escolares de Educação Infantil que estavam naquele período recebendo alunos com necessidades educacionais especiais. Dessas unidades, elegemos cinco escolas para a pesquisa exploratória, tendo como critério a localização geográfica³. Na terceira fase da pesquisa, diante das observações e reunindo os dados coletados, passamos para a modalidade “Estudo de Caso”.

Nas demais unidades, por ocasião da pesquisa exploratória, percebemos que mesmo havendo a predisposição dos professores e a simpatia de alguns profissionais, as ações ‘inclusivas’ mantinham-se restritas e ‘inexpressivas’ frente às demandas necessárias de mudança. Além disso, à medida que a investigação penetrava em campos mais sutis das relações estabelecidas, evidenciava-se a insatisfação e o incômodo dos participantes, resultando em posturas de distanciamento.

A escolha da unidade para o Estudo de Caso considerou a disponibilidade do gestor escolar em ‘abrir as portas da escola’, para que a pesquisa fosse realizada de uma maneira mais pontual, imergindo profundamente nas questões e relações da unidade escolar e seu entorno.

O resultado desse trabalho *evidenciou a importância do papel assumido pelo gestor da escola*⁴, que efetivamente organizava toda a instituição escolar e seus agentes, de maneira a sustentar o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, seguiu-se um processo de construção entre os profissionais e ‘os seres humanos’ daquele grupo. Posturas, ações, reflexões foram objeto de constantes discussões; repensar o significado da instituição escolar, sua função social e as inúmeras possibilidades de ensinar e aprender foi o objetivo previamente estabelecido por esse grupo. A escuta atenta e a

² Dissertação de Mestrado defendida no ano de 2003.

³ Tendo a pesquisa sido realizada em Osasco, na modalidade de Ed. Infantil, escolhemos escolas que representassem diferentes regiões e populações do Município.

⁴ Grifo nosso.

disponibilidade do gestor da escola certamente foram pontos fundamentais para o movimento contínuo e progressivo da equipe.

Nesse sentido, todas as pessoas que compunham a instituição tinham um papel importante a desempenhar, e todas as questões surgidas eram levadas para conhecimento e reflexão do grupo. A mediação do gestor oportunizou o aparecimento de novas lideranças em diferentes frentes de trabalho coletivo; as pessoas se sentiam partícipes de uma rede de saberes e fazeres complementares e imprescindíveis ao próprio processo de organização da instituição escolar.

O resultado desse trabalho foi sendo construído com o tempo e não foram poucos os conflitos e rupturas entre o próprio grupo. Não obstante, a diferença marcante nesse estudo de caso foi a posição assumida pelo gestor escolar, que participou do processo integralmente, revezando com seu grupo as diferentes posições e mantendo um diálogo aberto diante dos campos de tensão que emergiam com frequência incitados pela mudança ao longo de todo o processo.

Acompanhando essas ações e observando atentamente as ‘novas relações’ estabelecidas nessa unidade, foi possível verificar a diferença qualitativa de um ‘processo de inclusão’. Nesse sentido, entendemos que a figura do gestor é fundamental e fundante para toda a organização escolar; cabe a ele possibilitar a mediação e a interlocução com os demais agentes envolvidos no processo educativo, podendo facilitar esse diálogo como também restringir esse processo.

A possibilidade de construção de um trabalho coletivo, colaborativo na unidade escolar, agregando e valorizando as diferentes competências, pode ser viabilizada a partir de ações, posturas e respeito ao grupo; para tanto, é essencial o reconhecimento da alteridade e, ao mesmo tempo, a compreensão de que a divergência e os posicionamentos distintos serão em muitos momentos objeto de reflexão e discussão conjunta (D’ÁGUA: 2003).

Face às questões surgidas e apuradas no trabalho de mestrado, ficou evidente a complexidade que permeia os processos de inclusão dos alunos na rede de ensino público, em particular os alunos com necessidades educacionais especiais.

Muitas são as vertentes e os caminhos que devem ser trilhados para que o processo de exclusão seja minimizado. Contudo, de uma forma ou de outra, essa construção não pertence

somente à instituição escolar; está implícita na sociedade e em seus mecanismos de socialização. Certamente a escola, como instituição social, torna-se um espaço fértil e promissor para que esse caminho seja trilhado; mas essa organização depende de muitas outras ações, entre elas políticas públicas educacionais, que garantam condições mínimas de acesso e permanência dos alunos que estão ‘à margem do sistema de aceitação social’.

Para isso, os macro e micro sistemas de administração pública devem comprometer-se, dividindo as responsabilidades e compartilhando ações bem sucedidas. Afinal, políticas públicas se materializam através de ações de pessoas que demonstrem compromisso, cumprimento às leis e ordenamentos estabelecidos, e, quando necessário, que incitem novas discussões que garantam sua efetivação mediante as demandas surgidas na realidade.

Nesse sentido, efetivamente, são os profissionais da educação que devem estar à frente dessa empreitada, conclamando os demais segmentos sociais e abrindo pautas que ampliem e aprofundem temas que ainda estão na superficialidade.

A busca de alternativas envolve um posicionamento ético, político e social de todos. Possivelmente, os profissionais que ocupam as gestões educacionais em diferentes níveis sejam os primeiros a serem conclamados com maior urgência. Cabe a eles agregar suas equipes, organizar ações, estruturar projetos e buscar recursos. Em seguida, os demais envolvidos na educação, independentemente de sua posição na ‘hierarquia educacional’. O fundamental é que a instituição escolar seja mobilizada, e seus agentes possam se sentir amparados e acolhidos ‘pelo sistema, pela educação, pela sociedade’, na busca e nos enfrentamentos dos processos, culminando em uma educação verdadeiramente cidadã e inclusiva.

O Problema de Pesquisa

No final dos anos 90, as questões relativas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino passaram a ser tema recorrente nas pautas de discussão entre os profissionais da educação. Todos os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Escolas Especiais, Ensino Profissionalizante e Ensino Superior, com maior ou menor ênfase, foram gradativamente inserindo essa temática nas questões educacionais. Desta feita, abriu-se

espaço para estudos e pesquisas que pudessem acompanhar as diferentes realidades educacionais, registrando processos e experiências que se iniciaram em diversos locais.

Esse campo de estudos passou muito tempo sob a égide da Educação Especial, pautado em concepções advindas da medicina, da psiquiatria da neurologia e da psicologia; os profissionais da educação que se ‘especializavam’ nessas áreas discutiam em seus currículos muitas questões que transitavam na área da saúde em relação às diferentes deficiências. Durante muito tempo, houve a formação de especialistas nas áreas de: Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA), e Deficiência Mental/Intelectual⁵ (DM). Por ser uma discussão mais específica e diferenciada das questões educacionais em relação às demais áreas, de certo modo distanciou os demais profissionais da educação dessa modalidade de ensino.

A partir de pesquisas acadêmicas, como também de políticas públicas educacionais, houve uma retomada acerca dessa discussão; estudos apontavam a possibilidade qualitativa no desenvolvimento e na aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais mediante os processos de inclusão na escola regular. Diante dessa possibilidade, inúmeras questões foram suscitadas pelos profissionais da educação regular que desconheciam esse processo; afinal, por ocasião de seu processo de formação, essa temática não era contemplada em seus currículos.

Concomitantemente a esse celeuma dos profissionais da ‘escola comum’, foi acontecendo paulatinamente o ingresso dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares; a complexidade, e em alguns casos a perplexidade, por parte da escola e de seus respectivos profissionais foi potencializada. Questões de várias ordens surgiram na escola: organização didático-pedagógica, organização do número de alunos por classe, questões de readaptação curricular: conteúdos, metodologias, formas de acompanhamento, avaliação e terminalidade, entre outras.

Por sua vez, os respectivos sistemas de ensino têm buscado alternativas e possibilidades que subsidiem seus profissionais; contudo, ainda são estudos incipientes, que contêm uma multiplicidade de teorias e posicionamentos, revelando a necessidade de discussões ampliadas e aprofundadas, buscando esclarecimentos em seus diversos aspectos.

⁵ Deficiência Intelectual – Nomenclatura utilizada dentro de uma concepção multidimensional do Sistema 2002, segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR. Associação de reconhecimento mundial que estuda essas questões da Deficiência Mental, junto à Organização Mundial de Saúde – OMS.

Transitando por esse campo, observamos algumas informações desencontradas circulando nessas instâncias, que contribuem muito mais para ratificar a perpetuação dos processos excludentes com concepções retrógradas de exclusão, do que para promover momentos de reconhecimento, esclarecimento, discussão, reflexão dos processos implícitos nas situações circunscritas.

Muitas vezes, o debate na esfera educacional se perde na superficialidade. Frequentemente, não se valorizam as ações que se mostram bem sucedidas; porém, exaltam-se as dificuldades encontradas nos processos de inclusão, o que concorre para um afastamento e uma ‘desresponsabilização’ da participação nas discussões.

O paradoxo está presente: de um lado, a alegação mais comum dos profissionais da escola regular, de que seus processos de formação docente não contemplaram a discussão sobre as necessidades educacionais especiais; do outro lado, o discurso de alguns profissionais ‘especialistas’ em Educação Especial, que se apresentam como detentores de profundo conhecimento sobre as questões ‘relativas às deficiências’ e, em alguns casos, mantêm ‘fechado’ seu campo de saber.

Por ser uma temática ainda pouco discutida e de considerável complexidade, exige daqueles que nela se inserem um reposicionamento pessoal e profissional, como também um aprofundamento teórico e uma revisão das concepções de ensino e aprendizagem. De certo modo, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais requer uma ressignificação do papel da escola regular e, conseqüentemente, uma flexibilidade pessoal dos profissionais da educação.

Além disso, a disponibilidade, o desprendimento e o compromisso são aspectos a serem considerados na construção desse processo. Essa é uma das funções da educação atual: formar profissionais que saibam lidar com a pluralidade cultural de nosso país, respeitando e valorizando cada educando segundo suas potencialidades. Afinal, crianças, jovens e adultos advêm de todos os segmentos sociais e carregam marcas subjetivas, culturais e históricas.

Saberes e fazeres estão em pauta; a criação de novas formas de comunicação, de intervenção e de mediação com os alunos, a compreensão dos processos de ensino e o replanejamento das formas de aprendizagem são quesitos básicos e fundamentais para minimamente se discutir a inclusão.

A Educação Especial e a Escola Regular ‘ainda precisam se aproximar’. Mesmo que historicamente os processos de formação tenham seguido trajetórias diferentes, é chegado o momento de uma ‘reorganização, de um olhar mais atento e sensível, da construção de parcerias efetivas e duradouras’. A verdade incontestável não se encontra em pólos separados, inexistente na realidade tangível, mas é relativa e processada a partir de cada caso, de situações pontuais.

Esse hiato tem contribuído sobremaneira para um não aprofundamento nas discussões da temática. Cada um, em sua ‘zona de conforto’, tende a se eximir da interlocução com o outro, limitando os espaços de atuação e dificultando as possibilidades de mudanças concretas na realidade. A instabilidade na educação atual é ressentida por todos; diante dessas questões, decorre a emergência de hipóteses, análises, pesquisas e ações, reconhecimento de boas práticas que possam minimamente sustentar esse momento ao qual estamos submetidos. Ainda nos atrapalhamos com nossos próprios passos, e isso não é um fato isolado da escola regular, mas também da escola especial que se ressentiu dos abalos de sua estrutura organizacional.

A complexidade da sociedade atual é refletida e experimentada na instituição escolar, e não é mais possível discutir educação sem estabelecer laços com o entorno social ao qual as pessoas pertencem. Compreender as necessidades da realidade, realizar estudos e reconhecer diferentes experiências podem colaborar para que os profissionais da educação estejam cada vez mais ‘sensíveis e competentes’ para lidarem com o desenvolvimento humano e suas singularidades, assim como com a diversidade na qual estão constituídas as culturas.

Discutir, repensar, construir, incluir alunos com necessidades *educacionais especiais na escola exige a participação responsável de todos os profissionais da educação, independentemente de sua instância e da atuação na educação*⁶. Afinal, estamos falando de seres humanos que, além de terem seus direitos garantidos pela legislação, merecem de todos os seus semelhantes ‘um olhar e uma escuta’ de respeito à alteridade.

As questões referentes à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular vêm de certa forma interferir numa estrutura estagnada e arcaica que se constituiu na escola durante muitos anos a serviço de uma pequena parcela da sociedade, e

⁶ Grifo nosso.

nos remetem a rever processos seculares de alienação e sujeição nos quais temos vivido sob uma falsa égide de igualdade de direitos.

A dimensão geográfica de nosso país, sua própria constituição, sua concentração populacional não organizada, seu crescimento desordenado contribuem para vivermos e convivermos com uma imensa desigualdade social, diferenças regionais, políticas, econômicas, históricas e culturais, que acabam por imprimir características extremamente peculiares dentro de uma mesma nação.

O discurso da educação está implicado em uma política cultural hegemônica, que não é casual nem neutra, mas indica quem tem o poder e onde ele se concentra na sociedade. Historicamente, o currículo oficial e o conhecimento que deve ser prescrito na instituição escolar são minuciosamente determinados por grupos e por interesses úteis a manobras sociais. Desse modo, veladamente, têm o poder de incluir ou excluir determinados grupos, pessoas ou classes sociais de acordo com os valores sociais e econômicos vigentes.

A educação de um povo não se resume somente às instituições escolares, mas está cartografada em suas mais profundas raízes históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas presentes em todos os segmentos da sociedade. A escola não pode mais ser vista como o único lócus de formação e informação, mas como espaço de excelência, onde o conhecimento poderá ser sistematizado através de sujeitos cômicos de sua responsabilidade profissional, social e fundamentalmente humana.

Na sociedade atual, faz-se necessário reconhecermos as novas e diferentes formas em que o conhecimento se produz, onde se processa e de que modo ele pode acontecer.

Perdemos a noção de ALTERIDADE, ficamos míopes a outras possibilidades. É preciso enxergar que valores e conhecimentos são resultantes de uma sucessão de acontecimentos. Enxergar o outro significa reconhecer o caráter múltiplo da humanidade. Visto de um outro prisma:

Um currículo nacional que valha a pena e seja efetivo também exigiria a criação de uma rede social e intelectual nova que permitisse o estabelecimento de conexões. Por exemplo, o conteúdo e a pedagogia da formação de professores teriam de estar ligados muito proximamente ao conteúdo e à pedagogia do currículo das escolas... 'Tais conexões não existem agora' (O'DAY/COHEN, apud APPLE: 2000, p.59).

A instituição escolar é primordialmente um lugar do estatuto social onde as pessoas, em um dado momento de suas vidas, estabelecem laços secundários, oportunizando e agregando valores que contribuam ao seu ingresso à sociedade de uma maneira menos excludente. Nesse sentido, evidencia-se a importância das relações estabelecidas entre seus pares, a construção do conhecimento significativo, as trocas interpessoais e o reconhecimento da diversidade humana pautados em relações de respeito.

Dessa forma, a escola passa a ser um espaço de construção singular e universal, onde todos os que nela se inserem têm um potencial e um papel a desenvolver. Muitos educadores, por não compreenderem o processo histórico e a contínua mudança social, não percebem a importância de seu trabalho na ação transformadora consciente. Mantêm ainda idéias solidificadas em concepções fatalistas, como se o saber estivesse sob o domínio exclusivo de alguns.

Os conceitos de gestão escolar pautam-se na promoção de todas as possibilidades de mobilização, de articulação, visando colaborar com a consecução efetiva de avanços dos processos socioeducacionais, de acordo com as necessidades de transformação da sociedade e, conseqüentemente, da escola, LUCK (2000). Agregar e valorizar as diferentes competências, privilegiar saberes ímpares, fazer resistência à concentração de poder, à autoridade e a processos de exclusão são ações imprescindíveis ao papel do gestor. O trabalho colaborativo e a sedimentação de uma comunidade de aprendizagem pautada na promoção do conhecimento e na possibilidade de suas diversas formas e manifestações certamente serão diferenciais nos processos de discussão promovidos pela instituição escolar.

Nesse sentido, o papel do gestor torna-se fundamental para que os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais se processem nas escolas regulares. Estar atento a legislações, políticas públicas, programas, e reconhecer sua realidade através de diagnósticos que se sustentem a partir de pesquisas com os professores, pais, alunos, a comunidade e os funcionários certamente serão fatores que subsidiarão o planejamento e a organização do trabalho escolar.

Prioridades poderão ser estabelecidas a curto, médio e longo prazo; parcerias com outras instituições ou segmentos sociais poderão ser buscadas.

Mediante esse contexto, podemos partir dos seguintes pressupostos gerais:

- Embora exista uma multiplicidade de políticas públicas, entre elas, ordenamentos legais que contribuem para a inclusão, os profissionais da educação não transitam com tranquilidade nessa questão;
- Existe a necessidade de uma revisão paradigmática educacional, histórico-social e cultural da função social da escola do passado e do presente na atual sociedade do conhecimento;
- A complexidade do mundo atual requer de todos os profissionais da educação uma revisão paradigmática, conceitual e valorativa, bem como uma revisão de ações e posturas frente ao cotidiano e suas questões.

A postura flexível do gestor e de sua equipe se torna indispensável ao processo de inclusão na escola e na rede social, respeitado o tempo e o momento de cada sujeito que compõe a comunidade escolar. Partindo dessas conjecturas, a presente pesquisa visa responder:

- Que fatores e como as Políticas Públicas Educacionais de Inclusão podem efetivamente contribuir para o acesso, a permanência e o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino?

Atuando nas diferentes modalidades da educação, entendemos que nos dias atuais, as questões relativas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais têm gerado um impasse de grandes proporções nos sistemas de ensino. Em primeiro lugar, pelo desconhecimento sobre o tema e suas possibilidades gradativas de construção; depois, pelo desinteresse e preconceito de muitos profissionais que não acreditam na possibilidade de convivência e aprendizagem através da diferença; e finalmente, por serem ainda questões incipientes e difíceis segundo os paradigmas ‘incutidos na formação docente durante séculos’.

A pesquisa de mestrado evidenciou a modalidade da Educação Infantil, discutindo o processo de inclusão por meio de uma pesquisa exploratória e culminando em um estudo de caso. Nesse sentido, muitas hipóteses surgiram indicando caminhos ainda não explorados nos demais níveis de ensino.

A pesquisa atual tem como escopo aprofundar e afunilar o estudo na Educação Básica – Fundamental I, II e Ensino Médio no que tange aos alunos com Deficiência Mental/Intelectual quanto ao processo de inclusão que tem ocorrido. Entendemos que o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais escapa às ‘normatizações prévias’ desses níveis de ensino, mas pauta-se em outras dimensões, respeitando a singularidade e as potencialidades de cada pessoa.

Diante dessa temática, nossa investigação se deterá nas formas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais referentes à Deficiência Mental/Intelectual, focando as ações e as políticas públicas que têm se sustentado nos sistemas de ensino mediante os processos de acompanhamento e de apoio aos professores da escola regular.

Atuar na educação no presente momento social, histórico e político exige do profissional uma postura fidedigna aos princípios de justiça, equidade e responsabilidade social em que estão intrínsecos a formação do educador e seus múltiplos papéis, independente da área de atuação.

Refletir sobre a escola como instituição social, pensar a sociedade e seus ditames, reconhecer o passado e compreender o presente em seus aspectos histórico, social, econômico e cultural tornam-se pontos categóricos e subjacentes à investigação aprofundada.

Metodologia da Pesquisa

Por um longo período da história da humanidade, as ciências naturais – exatas ou a pesquisa quantitativa responderam ao conhecimento científico fundamentado na quantificação e mensuração, que foram determinadas pela hegemonia e pelo discurso dominante de diferentes épocas, sendo referendadas como práticas paradigmáticas⁷. Seus pressupostos eram

⁷ Termo com o qual Thomas Kuhn (v. *kuhniano*) designou as realizações científicas (ex. a dinâmica de Newton ou a química de Lavoisier) que geram modelos que, por período mais ou menos longo e de modo mais ou menos explícito, orientam o desenvolvimento posterior das pesquisas exclusivamente na busca da solução para os problemas por elas suscitados.

legítimos através de uma formulação e conjunto de princípios estruturados pela matéria. SANTOS (1987).

Contudo, devido à pluralidade de condições e contradições sociais, intelectuais, históricas e econômicas surgidas da própria sociedade, a predominância desse único modo de conhecer ‘a verdade’ começou a ser revista, provocando reflexões epistemológicas sobre o conhecimento científico.

...chegamos aos finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento, isto é, com o conhecimento de nós próprios (SANTOS: 1987, p. 30).

Essas efusões emergiam da própria sociedade que se ressentia de uma compreensão mais humanizada, refletida nas necessidades reais de seus sujeitos. Paulatinamente, foi-se constituindo e se estruturando um outro paradigma científico denominado Pesquisa Qualitativa, que buscava compreender o que emerge do social, tentando ao menos entender, e se possível responder, através de um conhecimento científico legítimo, as questões que permeiam as relações humanas no tecido social, compreendendo que essas relações possuem um caráter mutante, são reversíveis, instáveis e configuradas em um mundo de transformações onde as teorias podem ser provisórias e pontuais.

... as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo, ... as pessoas, gestos, as palavras, ... devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem (LUDKE e ANDRÉ: 1986, p. 12)

A ressignificação de práticas, o repensar histórico e crítico devem abrir espaços através de pesquisas dessa natureza, que possibilitem a interlocução entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa, em que esses agentes se tornem protagonistas dos acontecimentos. Como ratifica SANTOS (1987):

...A importância desta teoria está na nova concepção de matéria e da natureza que se propõe, uma concepção dificilmente compaginável com a que herdamos da física

clássica. Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade, em vez do mecanicismo, a interpretação, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (p. 28)

Acreditamos que a opção metodológica pela abordagem qualitativa possa dar dimensão ao trabalho científico, permitindo, através de uma gama de vertentes, o conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo da realidade que possibilite uma investigação coesa, acatando a realidade atual, mas concomitantemente admitindo a existência de um campo de resistência e contradição que coabita no universo a ser explorado. CHIZZOTTI (1998) afirma:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O Conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa: o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (p. 79)

Segundo LAVILLE & DIONNE (1999), por ser esta uma pesquisa que predominantemente busca compreender o problema e reconhecer alternativas de solução, trata-se de uma Pesquisa Fundamental. A temática se insere na problemática atual da educação e tenderá a aprofundar os enfoques exploratório, descritivo e epistemológico das questões colocadas.

Uma teoria social crítica está preocupada em particular com as questões de poder e justiça e com as vias com as quais a economia, as questões de raça, classe e gênero, ideologias, discursos, educação, religião e outras instituições sociais e culturais interagem para construir o sistema social. A investigação que aspira ser 'crítica' deve estar conectada a uma tentativa de confrontar a injustiça de uma sociedade ou esfera pública particular dentro da sociedade, explicitando o objetivo de trabalhar para a obtenção de um mundo melhor (KINCHELOE/MCLAREN: 2000 p. 281).

Por ocasião da opção metodológica, agregamos três fontes de informações, objetivando apreender o fenômeno de estudo em diferentes dimensões; desse modo, a pesquisa se constituiu em etapas, a saber:

1. Pesquisa Bibliográfica: A partir de um panorama histórico referente às questões da deficiência na história da humanidade;

2. Pesquisa Documental: Mediante a prospecção de declarações mundiais, legislações nacionais e internacionais, leis de diretrizes e bases da educação nacional, resoluções e políticas públicas atuais referentes ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino;

3. Pesquisa de Campo: Espaço circunscrito da Rede Pública de Ensino Estadual de São Paulo que tem apresentado trabalhos relacionados ao objeto de pesquisa, segundo indicação de órgão da Secretaria de Estado que acompanha e implementa tais iniciativas. Para a coleta de dados, foram usados os seguintes instrumentos:

- Visitas em diferentes espaços da rede de ensino;
- Observação direta;
- Entrevista semi-estruturada.⁸

Os informantes da pesquisa constituíram-se basicamente por profissionais que atuam na educação exercendo diferentes papéis nas esferas hierárquicas, como também em modalidades e níveis de ensino diversificados. Como requisitos, os participantes deveriam ter participado de projetos, programas, ou estar atualmente trabalhando com alunos com necessidades educacionais especiais. A amostra de informantes envolveu seis profissionais ligados à gestão pública em diferentes âmbitos: duas professoras especialistas na Educação Especial, quatro professoras de classe regular/Ensino Fundamental Ciclo I e uma professora especialista/ Ensino Fundamental Ciclo II.

⁸ Anexos: 08 - 09 - 10.

Segundo KAPLAN & DUCHON (1988), as principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa. Conhecer tais construções, entender seus pressupostos e sua configuração na atualidade são questões emergentes na educação. Atualmente, carecemos da divulgação de modelos e experiências bem sucedidas nessa área.

No trabalho científico, muitas vezes são fundamentais as etapas complementares à construção da pesquisa, como ratifica SANTOS “... *Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que se é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua perguntada...*” (1987, p. 48)

Sobre a Pesquisa de Campo

Para assegurar a legitimidade da investigação, o campo de pesquisa foi triado a partir de indicações da CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior⁹. Essa Coordenadoria tem como objetivo implementar o Plano de Educação proposto pela Secretaria Estadual de Educação, bem como suas políticas educacionais em sua área territorial de atuação. Tanto a CEI, como a COGSP – Coordenadoria de Ensino da região Metropolitana e Grande São Paulo têm como um de seus escopos viabilizar a consecução de Políticas Públicas Educacionais nos âmbitos das Diretorias Regionais de Ensino espalhadas no Estado de São Paulo.

O acompanhamento das Diretorias Regionais de Ensino – DE – é realizado por meio de visitas às sedes e às escolas e de Orientações Técnicas centralizadas e descentralizadas para os dirigentes de ensino, supervisores de ensino, Assistentes de Planejamento (AP), Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP) e chefes de Seção dos diferentes setores das DE.

A CEI acompanha o plano de trabalho das Diretorias de Ensino. Tem contato direto com os Dirigentes de Ensino e suas equipes de trabalho. Analisa e opina sobre os cursos e projetos em desenvolvimento nas DE, incluindo aqueles que se relacionam com a educação especial. No que tange às questões relativas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, essas são da competência da Coordenadoria de Estudos e Normas

⁹ Órgão Setorial da Secretaria Estadual de Educação. A Coordenadoria de Ensino do Interior compõe a estrutura básica da desta Secretaria.

Pedagógicas – CENP, por meio do Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE¹⁰, oferecendo aos professores especialistas da rede estadual processos e formações continuadas. A CEI tem um estreito relacionamento com o CAPE na execução de seus trabalhos.

Segundo informações do CAPE, a Diretoria de Ensino Regional de Franca, que assiste mais de nove municípios, tem contado, por meio de projetos e participação, com uma equipe de Educação Especial comprometida com as questões relativas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede de ensino estadual, sendo uma das primeiras DE a solicitar a realização do Curso de Libras em sua sede da Regional.

Desse modo, a escolha do campo de pesquisa orientou-se a partir das informações da CEI, órgão estadual responsável pela implementação de políticas públicas educacionais da SEE, incluindo as políticas, ações e programas relacionados ao processo de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Divisão de Capítulos

O **Primeiro Capítulo** traz um panorama histórico das questões relativas aos processos de exclusão cartografados na humanidade em diferentes épocas. Tenta também descrever o percurso do processo da educação especial no Brasil no que tange ao ‘atendimento da pessoa com deficiência’. Nesse sentido, os significados, ações e posturas são registrados por meio de documentos legais e normas estabelecidas. Paralelamente realiza a interface entre os acontecimentos nacionais e mundiais que estão diretamente ligados à construção de novos paradigmas da educação especial, e mais diretamente ao ideário das ações inclusivas e políticas educacionais.

No **Segundo Capítulo**, faz-se uma imersão na ‘Instituição Escolar’, através de teóricos clássicos, como FOUCAULT, BOURDIEU, ALTHUSSER, FREIRE, e outros, instigando a discussão a respeito dos poderes instituídos pela ‘normalização’ e ordenamentos disciplinares: sociais, religiosos e políticos. A cultura e seus discursos são objeto de atenção e reflexão para a compreensão dos mecanismos construídos na escola. Estuda-se a escola como

¹⁰ CAPE – Foi criado em 2001 para oferecer suporte ao Processo de Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Estadual de Ensino.

a organização que tem o poder dúbio de agregar ou desagregar seus participantes através de mecanismos implícitos postos mediante as relações de poder. Os paradigmas educacionais são discutidos e propicia-se a reflexão acerca das políticas públicas educacionais, incluindo a resolução N.º 68/07 do CEE - Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

O **Terceiro Capítulo** se detém no Desenvolvimento da Pesquisa, destacando a opção metodológica escolhida no referido trabalho. O campo da pesquisa é caracterizado, assim como seus atores. A pesquisa de campo é explicitada segundo a voz dos entrevistados. Questões relativas à gestão dos sistemas de ensino em seus diferentes âmbitos são refletidas e relacionadas às possibilidades do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse mesmo capítulo, é apresentada a análise dos dados a partir das suas categorias. Políticas Públicas/ Gestão/ Programas/ Projetos/ Parcerias/ Planejamentos e Adaptações Curriculares compõem o repertório analítico da discussão, repensando formas e possibilidades presentes para a realização do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Considerações Finais é o título da última parte deste trabalho de pesquisa o qual ressignifica o que é estar e ser educador no processo de formação dos demais educadores, conclamando esses profissionais para as suas Responsabilidades e Fazeres mediante os desafios impostos. Concepções sobre a Deficiência Mental/Intelectual são analisadas relacionando as categorias da pesquisa, no que tange aos processos de formação continuada dos profissionais da educação, adaptações curriculares e discussão das políticas públicas. Importa ressaltar que tais concepções trazem em seu bojo possibilidades efetivas de conhecimento, participação na vida social, conquista de autonomia e independência, e progresso significativo aos alunos com necessidades educacionais relacionadas à Deficiência Mental/Intelectual. A finalização deste trabalho traduz a intencionalidade dos profissionais da educação que acreditam e apostam no processo de inclusão.

CAPÍTULO I

Panorama do processo histórico das pessoas com deficiências

1.1 Contextualização Histórica

Quando pensamos nos processos de inclusão e exclusão, é importante salientarmos que essas questões estão presentes na sociedade em diferentes aspectos, como reflexo da tensão dos campos: social, econômico, político, educacional, cultural e histórico. Em seu bojo, representam concepções e intencionalidades de grupos e de poderes legitimados em detrimento a forças opostas. Assim, quaisquer que sejam os processos estudados, certamente seu aprofundamento desvelará pressupostos ideológicos implicados nessas ações que não estão necessariamente explicitados.

Embora as questões referentes à inclusão e exclusão estejam sendo discutidas em diversos segmentos sociais, observamos que em muitos casos, elas ainda são superficiais, o que tem dificultado a compreensão da totalidade desse processo. Logo, sem o legítimo conhecimento, a discussão se torna fragmentada e inconsistente. O campo é ainda pouco explorado e incipiente em suas discussões, carecendo por parte da educação de um olhar mais atento e comprometido com suas raízes.

A abordagem deste capítulo se fundamenta em aspectos específicos relativos às pessoas com deficiências ao longo dos tempos. Nosso enfoque vislumbra os processos que permeiam as questões de inclusão e exclusão, fazendo uma relação e seus contrapontos com a Educação, Educação Especial, Educação Regular e os respectivos sistemas de ensino, no intuito de instigar o leitor a uma reflexão mais aprofundada a respeito do assunto, que não é novo, ingênuo ou casual, todavia carrega marcas legitimadas e ratificadas pela sociedade, incluindo o momento atual no qual estamos inseridos.

1.2 Sucinto relato sobre os diferentes momentos

A história das pessoas com deficiências tem acompanhado a história da humanidade; suas variáveis se relacionam à visão de mundo e à sociedade de cada época. Infelizmente, o ponto convergente em todos os tempos é a presença da tirania e da perversidade nas relações humanas. A visão de homem, sociedade, produção, economia e a religião são questões que demarcam e contribuem para processos de exclusão e até mesmo de extermínio das pessoas com deficiências nas sociedades.

Na Antiguidade, as classes sociais divididas entre ‘nobreza¹¹ e povo’¹² já estabeleciam relações de força e poder através do trabalho. As trocas se efetivavam mediante a oferta de tarefas práticas e braçais dos ‘menos favorecidos’. Nesse caso, as pessoas que não contribuíam para a ‘economia da época’, no caso, os deficientes, eram naturalmente ‘condenados ao abandono ou extermínio’; afinal, nada podiam oferecer àquela sociedade.

KANNER (1964) relatou que *a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes (p. 5).*

Com o advento do Cristianismo e a crença na ‘existência da alma’, a filosofia de vida social passou a se fundamentar em princípios morais cristãos. Nesse sentido, os deficientes, ‘pessoas diferentes’, não poderiam mais ser exterminados, pois ‘todos eram filhos de Deus’; sua sobrevivência agora estava sujeita à ‘caridade dos demais filhos de Deus’. Constituiu-se assim uma demanda de pedintes, mendigos, idosos, crianças abandonadas, pessoas surdas, cegas, deficientes mentais, físicos, todos aqueles que não contribuíam economicamente para a sociedade.

No século XIII, surgiram as primeiras preocupações com ‘cuidados’ para as pessoas deficientes, principalmente aquelas que possuíam ‘bens materiais’, os quais poderiam ser herdados pelas ‘instituições de caridade’ que delas se ocupassem. Importante salientar que esses cuidados estavam relacionados às necessidades básicas de sobrevivência dos deficientes,

¹¹ Que representavam a minoria da população.

¹² Que era a maioria da população.

que não eram considerados humanos, mas uma ‘espécie sub-humana’, uma laia diferente e degradante; muitos deles eram utilizados como escravos.

No período da Inquisição da Igreja Católica, século XV, a Igreja, como detentora de plenos poderes políticos e religiosos, passou a considerar as pessoas com deficiências ‘hereges e endemoninhados’, e muitos eram queimados nas fogueiras. Após esse período, durante a Reforma Protestante, a posição dos religiosos, e conseqüentemente da sociedade da época, não mudou em relação aos preconceitos. As pessoas com deficiências eram consideradas culpadas, marcadas por ‘Deus’, e sua ‘falta’ era sinal de penitência na vida. As causas eram de ‘ordem espiritual para a expiação dos pecados’.

O homem é o próprio mal, quando lhe falece a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos (PESSOTTI: 1984, p. 12).

No século XVI, surgiu uma nova forma de ordenamento econômico, social e político em que a divisão do trabalho e a força eram produtos de valor no mercado. Grandes descobertas em todas as áreas marcaram esse século, e as pessoas com deficiências passaram a ser tratadas (como experimento) pela ‘alquimia, pela magia e pela astrologia’, métodos que antecederam a medicina.

No século XVII, com o despontar da medicina, os fatores sobrenaturais foram repensados e foi aventada a possibilidade da deficiência estar relacionada a questões de déficit do organismo humano. Esses foram os primeiros registros sobre a hipótese de tratamento médico nas questões referentes às deficiências. Esses ‘ensaios’ realizados através de métodos primários e incipientes foram dando pistas para estudos posteriores nesse campo.

No século XVIII, as primeiras hipóteses do desenvolvimento através da estimulação do ser humano começaram a ser cogitadas para o ‘tratamento das pessoas com deficiências’. Essa possibilidade mais tarde traria contribuições para ações relacionadas à educação.

O preconceito e a discriminação têm sempre marcado a história das pessoas com algum tipo de deficiência, fazendo surgir o ‘paradigma da institucionalização’, que consiste no confinamento e reclusão dessas pessoas em instituições destinadas a esse fim. Nesse contexto, incluem-se hospitais psiquiátricos, manicômios, sanatórios; tais instituições eram

geralmente construídas em locais bem distantes das cidades para salvaguardar seus moradores das possibilidades de contato e convívio social com ‘seres repugnantes’.

Vale ressaltar que essa segregação tinha como premissa que as pessoas não deveriam conviver com outras diferentes delas, sob pena de prejudicá-las com seus ‘maus hábitos’. Logo, os pressupostos de ensino, que eram a padronização e normalização de comportamentos, nem eram sequer cogitados para esse grupo.

Todos os esforços da medicina nesse paradigma creditavam a possibilidade ‘de normalizar a pessoa com deficiência’, de forma a ser integrada na sociedade e conviver com as ‘pessoas normais’. Caso isso não fosse possível, seu melhor destino era a reclusão total, com tratamentos medicamentosos, sedativos e choques elétricos: *‘eles devem ser contidos, já que não conseguem ter o mesmo comportamento que os demais’*¹³.

Somente depois de muitos anos, esse paradigma começou a ser contestado por estudos e pesquisas que comprovaram sua ineficiência pautada no caráter de segregação. Além disso, os altos custos que recaíam sobre o ‘Estado’ também eram fatores que implicavam onerosos gastos públicos.

Na educação, esse reflexo se retratou no surgimento das instituições, associações de pais e algumas classes especiais, as quais as pessoas com deficiências poderiam frequentar ‘com seus iguais’.

No século XX, iniciaram-se os movimentos denominados normalização e desinstitucionalização. Assim, as pessoas com deficiências deveriam retornar à sociedade e tentar sua integração em todos os âmbitos sociais. É importante ressaltar que nesse sentido, a sociedade era tida como condescendente em ‘receber essas pessoas apesar de suas deficiências’, e elas poderiam, segundo suas possibilidades, se adequar ao entorno social. A mudança e a busca de inserção deveriam partir do sujeito.

Nessa perspectiva de normalização, alguns serviços eram oferecidos às pessoas com deficiências, supostamente através dos sistemas de saúde ou instituições de caridade, onde elas poderiam ser atendidas para tratamento e acompanhamento terapêutico.

¹³ Grifo nosso.

1.3. Primórdios no atendimento escolar especial no Brasil

Segundo MAZZOTTA (1999), o atendimento escolar especial no Brasil teve início na segunda metade do século XIX. Em 1854, foi fundado no Rio de Janeiro o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, sendo denominado em 1890 ‘Instituto Benjamin Constant’. Posteriormente, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil – FLCB foi instalada em março de 1946, tendo como propulsora desse movimento a professora Dorina de Gouvêa Nowill¹⁴.

Em 1857, foi fundado também o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”; em 1932, consolidou-se seu caráter profissionalizante; em 1951, recebeu a visita de Hellen Keller¹⁵, americana surda e cega, referência importante nos trabalhos dessa área. Somente cem anos mais tarde, em 1957, passou a ser denominado ‘Instituto Nacional de Educação de Surdos’ – INES, que atua até hoje no atendimento de surdos, estimulação precoce, acompanhamento, educação e formação de professores para atuarem com alunos em todo o território nacional.

Em relação à deficiência mental, o atendimento educacional se iniciou na primeira metade do século XX. Sua decorrência está relacionada a trabalhos científicos, publicações e congressos que tratam desse assunto. Aproximadamente em 1950, foram instalados quarenta estabelecimentos de ensino regular federais, estaduais e particulares que atuavam na educação dos deficientes mentais.

Os primeiros atendimentos educacionais a deficientes físicos foram registrados na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo em 1931 e 1932. Em 1943, foi criada a Instituição Especializada ‘Lar Escola São Francisco’ para atender deficientes físicos, a qual mantém parceria com a Escola Paulista de Medicina, sendo considerada um instituto de reabilitação.

1.4 Das primeiras Associações e Institutos no Brasil

1.4.1 Instituto Pestalozzi

¹⁴ Professora Brasileira Deficiente Visual desde os 17 anos.

¹⁵ Educadora, escritora e filósofa americana. Perdeu a visão com menos de dois anos de idade, e em seguida, a audição.

Criado em 1926, inspirado nas concepções da Pedagogia Social do Educador Suíço, Henrique Pestalozzi, especializado no atendimento de deficientes mentais, atua em regime de semi-internato e internato mediante convênios com órgãos federais e estaduais. Esse Instituto foi o responsável pelas primeiras oficinas profissionalizantes para deficientes mentais no Brasil. Em 1980, com inúmeras instituições espalhadas pelo país, foi criada a FENASP – Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi. Foi também essa associação que organizou o primeiro curso de formação para especialização de professores na Deficiência Mental.

1.4.2 APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Fundada no Brasil em 1954, teve sua primeira instalação no Rio de Janeiro, inspirada em uma organização criada nos Estados Unidos em 1950, denominada '*National Association for Retarded Children*' – NARC. Obteve apoio do governo federal e logo se expandiu pelo país. Seus objetivos iniciais eram 'tratar do problema dos excepcionais'. Em 1961, foi criada a APAE – São Paulo, que apresentava relevância na educação dos deficientes mentais. Em 1964, a primeira unidade assistencial foi criada, tendo como objetivo proporcionar a habilitação profissional de 'adolescentes deficientes mentais do sexo feminino'. Em 1967, foi fundada a Clínica de Diagnóstico e Terapêutica dos Distúrbios do Desenvolvimento Mental – CLIDEME, para ambos os sexos em regime de semi-internato. Em 1971, foi inaugurado o Centro de Habilitação de Excepcionais. Contando com uma equipe multidisciplinar para assistência a deficientes mentais, iniciou um setor escolar – Escola de Educação Especial da APAE de São Paulo, atuando também na formação de técnicos especializados. Em 1972, foram implantados os Núcleos de Aprendizagens e Atividades Profissionais – NAAPs.

1.4.3 Instituto Educacional São Paulo – IESP

Fundado em 1954, tinha como objetivo o ensino de crianças com deficiência auditiva. Nesse período, os professores tinham apenas a formação do curso Normal e alguns eram pais de alunos. Em 1969, o Instituto foi doado à Fundação São Paulo, mantenedora da PUCSP, atualmente conhecida como DERDIC – Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação, passando também a atender, em regime de clínica, crianças e adultos,

tornando-se uma referência em atendimentos especializados de fonoaudiologia, audiocomunicação, estudos e pesquisas (MAZZOTTA: 1999).

1.4.4 AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa

Criada em 1950, realiza atendimento especializado a deficientes físicos não sensoriais e a pessoas com paralisia cerebral. Em 1979, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP propôs alterações, e a AACD passou a ter um caráter de suporte e ‘suplementação escolar’, estabelecendo parcerias com escolas estaduais e municipais.

Em relação aos Institutos e Associações acima mencionados, vale ressaltar que eles se destacam como os primeiros espaços nos quais as pessoas com deficiências foram atendidas no Brasil. A sucinta apresentação relaciona-se tão somente às características datadas historicamente sobre o processo de cada instituição/associação na época de sua criação. A presente pesquisa não tem como escopo a análise dessas estruturas na atualidade, mas, compreendendo a dimensão de suas representações e respectivas ações no passado e na atualidade em meados do segundo milênio, encontram-se elencados seus respectivos sites.¹⁶

Ao observarmos o processo histórico da Educação Especial no Brasil, é possível percebermos que na maior parte da sua trajetória, as concretizações se deram por meio das organizações de pais e familiares, das próprias pessoas com deficiências, de modelos internacionais e de proposições de profissionais da área. O ‘Estado’ muitas vezes se eximiu dessa responsabilidade no que tange a concretizações e planejamentos de efetivas políticas públicas; sua participação em vários momentos se restringiu a incentivos fiscais, doações de bens e patrimônios, promovendo parcerias e estabelecendo legislações. Fica explicitado que seus reais precursores estavam sem dúvida vinculados à sociedade civil, aos deficientes e suas famílias e, em alguns momentos, a representações internacionais. Essa condição veio a ser alterada de maneira significativa a partir da Constituição Brasileira de 1988.

¹⁶ Instituto Pestalozzi de São Paulo – <http://www.pestalozzisp.org.br> – APAE – <http://www.apaesp.org.br> – DERDIC – <http://www.derdic.org.br> – AACD <http://www.aacd.org.br>

1.5 Do aparecimento das primeiras Legislações sobre a Educação Especial

Embora o atendimento escolar especial no Brasil venha se realizando desde 1854, somente em 1961, após 107 anos, essa questão apareceu na legislação educacional. A Lei N.º4024/61, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem um título dedicado à Educação dos Excepcionais, a saber:

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, *a fim de integrá-los na comunidade.*

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

No texto legal acima, está posto o princípio da integração e da participação de alunos com necessidades educacionais especiais da rede pública de ensino.

Essa concepção educacional fundamenta-se na possibilidade dos alunos se integrarem às escolas ‘apesar de suas dificuldades’. As considerações a despeito dessa concepção se abalam, quando a responsabilidade da ‘adaptação’ recai totalmente na pessoa do aluno. Nesse aspecto, a escola que aceita alunos com necessidades educacionais especiais é *considerada condescendente em receber um aluno com essas características tão diversificadas dos demais*, não tendo compromisso algum de rever seus pressupostos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a escola integra o aluno com necessidades educacionais especiais; contudo, se ele não se juntar aos demais, deverá ser retirado da escola regular, podendo, em alguns casos, voltar à escola especial ou à classe especial ou, em casos mais extremos, sua vida escolar estará encerrada.

Após dez anos de vigor, instituiu-se a nova Lei N.º 5692/71 que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e destaca outras providências. No que se refere às deficiências e

à necessidade de tratamento especial, passa ao Conselho de Educação a normatização e as organizações referentes a essas questões:

Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

No corpo total da Lei, encontramos somente o artigo 9.º que indica com precisão onde os *‘alunos com deficiências...’* deverão buscar respaldo. Inexiste da parte do legislador qualquer envolvimento ou proximidade com as questões que emergem dessa natureza. Se fizermos um paralelo político e histórico com a época, facilmente compreenderemos as prioridades elencadas na referida legislação, enfatizando quase que exclusivamente a formação para o trabalho e as demandas de mercado.

Na época, havia se constituído junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP um *‘Grupo-Tarefa de Educação Especial’*, para elaborar um projeto com propostas para a Educação Especial no Brasil. O relatório desse Planejamento colaborou para a criação no Ministério da Educação e Cultura, em 1973, do *“Centro Nacional de Educação Especial”* – CENESP, contando inclusive com a participação de um especialista norte-americano em Educação Especial (MAZZOTTA: 1999).

Art.2º. O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1.º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial.¹⁷

¹⁷ Extraído do Regimento Interno do CENESP.

Nesse documento, foi também registrada a necessidade de formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos na área da Educação Especial. Interessa ressaltar que a primeira e a segunda diretoras desse Centro eram da área da saúde, sendo uma psicóloga e a outra médica, ratificando as implicações e as relações de poder que a medicina detinha sobre a educação, principalmente nas questões relacionadas às deficiências. Deixando a esfera educacional em segundo plano, as possibilidades de ensino e aprendizagem ficavam distanciadas das pessoas que freqüentavam esse espaço. O saber médico tornava-se soberano em detrimento ao saber educacional.

Essa condição vem ratificar os paradigmas de integração consolidados na Educação Especial por todos esses anos. Subsiste a concepção de que as pessoas com deficiências devem ser ‘tratadas, treinadas’ a partir de comportamentos desejáveis, renegando, mesmo que inconscientemente, possibilidades de ensino, de aprendizagem, portanto, de desenvolvimento.

Em 1986, através do Decreto n.º 93.613, foi criada a Secretaria de Educação Especial – SESPE, junto ao Ministério da Educação e Cultura, e a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE, subordinada ao Ministro de Estado Chefe do Gabinete Civil da Presidência da República, tendo como objetivo a ampliação das atividades de prevenção e de atendimento e a efetiva integração social das pessoas com deficiências. Segundo MAZZOTA (1999), essa Coordenadoria, subsidiada por estudos anteriores, apresentava quatro Programas de Ação:

- a) Conscientização;
- b) Prevenção de deficiências;
- c) Atendimento às pessoas portadoras de deficiências;
- d) Inserção das pessoas com deficiências no mercado de trabalho.

Esse plano registrava a necessidade de tratar as questões relativas à deficiência na esfera de políticas públicas sociais e não só de medidas educacionais, e ao mesmo tempo colocava a necessidade de construir referenciais para a Educação Especial. Os princípios expressos em tais documentos pautavam-se ainda na ‘metodologia diferenciada do ensino regular’, nas concepções de ‘normalização e integração’ e direcionamento de alunos com deficiências para instituições especializadas, o que implicava a prática de uma educação

segregada. SASSAKI (1997) denuncia em maior dimensão o que está subjacente à concepção de integração/ inserção:

Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, do clube comum, etc. Pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas não-deficientes. Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum etc. *Esta forma de integração mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa* (p.34-35)

Somente a partir da Constituição Brasileira de 1988, os primeiros reflexos de uma possível mudança foram oficialmente promulgados através do Capítulo II, Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 208, § III: *“O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: § III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”*. Sem dúvida, esse foi um dos marcos significantes que sinalizou e indicou probabilidades de mudança. Questões relacionadas ao Capítulo III *Da Seguridade Social*: *“... habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida social”*; *“... garantia de um salário mínimo de benefício à pessoa portadora de deficiência...”*. No Capítulo IV, *Da Família, da criança, do adolescente...* através do Artigo n.º 227, *“... a educação é estabelecida como um direito, que deve ser assegurado pela família, sociedade e Estado...”* Ainda previa a criação:

...de programas de prevenção e atendimento especializado para portadores de deficiência física, sensorial ou mental... e a integração do adolescente portador de deficiência mediante treinamento para o trabalho, a convivência e o acesso aos bens e serviços coletivos com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos ...

Outro documento de extrema importância foi elaborado em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o qual agrega pontos importantes para as pessoas com deficiências, entre eles:

Art. n.º 54 “ É dever do Estado, assegurar à criança e ao adolescente: Inciso, III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Com a mudança político-administrativo-partidária do país em 1990, a SESPE foi extinta, e a Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb passou a responder pela Educação Especial.

Mais uma vez, o ‘poder político’ é manifestado em detrimento aos processos anteriormente construídos; em alguns casos, não existe sequer por parte dos governantes um mínimo conhecimento das proposições que estão em pauta, tampouco do processo de estudos e pesquisas realizados pelos profissionais envolvidos, culminando em dado projeto.

Não é, pois, de se estranhar que a educação em sua totalidade ainda se ressinta de políticas públicas e de um estatuto que ao mesmo tempo reconheça os processos históricos, sociais e culturais de construção, avaliando desempenho, resultados e efetividade, e garanta a continuidade daqueles que demonstram resultados eficazes por meio da realidade educacional. Somente em 1992, diante de novo reordenamento político, a SESPE foi reativada pelo então Presidente da República.

Certamente essa instabilidade foi sentida na consecução de ações, programas e planejamentos, além de desestabilizar grupos de profissionais, e principalmente os alunos com deficiências que estavam nos respectivos sistemas de ensino. A oscilação e a falta de organização sistemática e contínua interferem significativamente, marcando a ausência de políticas efetivas para a Educação Especial e seus processos de transformação.

Em 1992, o CORDE definiu a “*Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*”, *norteando-se também pelos princípios de normalização, integração, individualização, simplificação e interiorização* (MAZZOTTA: 1999, p. 110), recebendo apoio do Departamento de Educação Supletiva e Especial da SEESP. Em decorrência dessas

ações, abriu-se a discussão sobre a inserção e inclusão de disciplinas envolvendo ‘as necessidades educativas especiais’ nos currículos do segundo e terceiro graus.

Essa foi uma importante conquista para a Educação Especial que finalmente se tornou uma matéria de pauta e discussão na academia e no processo de formação dos demais profissionais. Além disso, iniciou-se uma articulação entre políticas públicas governamentais, com espaços legitimados de pesquisas, estudos e construção de novos conhecimentos. Em 1993, professores universitários foram convidados a participar dessa discussão. Nesse mesmo ano, o ‘Plano Decenal de Educação para Todos’, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura, já refletia uma visão pró-ativa na construção de estratégias de ensino para atender especificamente o aluno com necessidades especiais. Essas ações foram brevemente refletidas em medidas pontuais através da portaria N.º 1.793/94, que determina:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “*Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais*”, prioritariamente nos cursos de *Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas*.¹⁸

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos Aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

1.6 Discussão de Políticas Educacionais Inclusivas

Em 1990, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial de ‘Educação Para Todos’. No final do ano de 1993, foi publicada pela Secretaria de Educação Especial a ‘Política Nacional de Educação Especial – PNEE’. Embora tenham sido registrados esforços para a mudança paradigmática no que tange à visão estagnada do processo de desenvolvimento das pessoas com deficiências, esse documento era constituído de recortes que fragmentavam e se interpunham a um processo de discussão mais dinâmico, permeado

¹⁸ Grifo nosso.

por contradições conceituais, axiológicas¹⁹, pressupondo mais uma vez um atendimento dicotomizado dos alunos com deficiências e acentuando a intervenção terapêutica, assistencialista e segregadora na área da educação.

A Lei N.º10.098 de 1994 estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida, e tomou outras providências em seu artigo primeiro, anunciando:

Art. 1.º... mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Nesse aspecto, caracterizaram-se medidas pontuais para as pessoas com deficiências, promovendo uma maior inclusão nos espaços públicos e particulares, como também possibilitando a utilização de bens e serviços constituídos na sociedade. A partir dessa medida, mesmo que de forma embrionária, observaram-se providências a fim de adaptar espaços e promover maior circulação das pessoas com dificuldades de locomoção.

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos. Desse encontro nasceu a “Declaração sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”. O Brasil, sendo um dos participantes, tornou-se um país signatário, o que implicava realizar e constituir políticas públicas que sustentassem as premissas do documento acordado.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º9394/96, a Educação Especial foi considerada uma modalidade da Educação Escolar, corroborando com os princípios apregoados na Constituição de 1988 quanto a organização e ordenamento jurídico²⁰. A possibilidade de inclusão dos alunos com deficiências na rede regular de ensino era então mais enfaticamente explicitada no corpo da lei, colaborando para avanços significativos no que tange a essa discussão, apontando questões relacionadas a:

¹⁹ Fundamentos nas concepções de: normalização, integração e individualização.

²⁰ Anexo 01.

- a) Acesso a todos os níveis da Educação Escolar;
- b) Discussões curriculares: métodos, técnicas, recursos;
- c) Discussão sobre aceleração e promoção para os demais níveis de ensino;
- d) Discussão sobre a terminalidade: conclusão e certificação dos alunos com necessidades especiais na rede de ensino;
- e) Formação inicial em serviço e permanente dos professores que atuam com alunos no processo de inclusão;
- f) Promoção de ações educativas voltadas para a inserção das pessoas com deficiências no mercado de trabalho;
- g) Parceria entre a Educação Especial e a Educação Regular na construção de parâmetros que contemplem as necessidades do alunado;
- h) Ampliação de atendimento nas escolas regulares aos alunos com necessidades educativas especiais;
- i) Acesso igualitário a todos os bens, serviços e programas sociais.

Em termos de políticas públicas inclusivas, a LDB N.º 9394/96 trouxe inúmeras contribuições e possibilidades de discussão em relação à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais:

- a) Permitiu o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais a todos os níveis de ensino, alavancando uma nova fase na educação; afinal, durante muitos anos, a suposição foi de que esses alunos não tinham competência para ingressar nas escolas regulares. Em muitos casos, freqüentavam inicialmente a Educação Infantil, e em seguida, eram encaminhados para as Escolas Especiais onde passavam suas fases infantil, juvenil até a vida adulta. Durante muitos anos em nosso trabalho, conhecendo e visitando Escolas Especiais ou Classes Especiais, era comum encontrarmos alunos na maturidade, com mais de 40 anos.

b) Possibilitou repensar currículos, metodologias, tempos escolares, estratégias, formas de avaliação, dirigindo um novo olhar para a educação e para seus profissionais. Possibilitou também a discussão sobre a promoção para outros níveis de ensino e a terminalidade, e uma reflexão mais aprofundada sobre cada pessoa e sua condição na vida escolar. Nesse sentido, a escola deixou de ser o único e exclusivo espaço social de inclusão, e de certo modo responsabilizou outros segmentos sociais por essa questão.

c) Chamou a sociedade e seus demais espaços à responsabilidade para com seus cidadãos e divulgou os benefícios sociais com maior ênfase; a educação profissional e a área econômica começaram a se mobilizar em relação às questões arquitetônicas de acessibilidade, objetivando o livre trânsito e acesso de pessoas com deficiências nos locais públicos e privados, nos transportes, vias públicas, etc. O mercado de trabalho se viu envolvido nessas questões e, mesmo que timidamente, realizou alguns movimentos.

d) Os professores de escola regular, diante da demanda dos alunos com necessidades educacionais especiais, sentiram necessidade de conhecer melhor as questões relativas à inclusão e aos processos de ensino e aprendizagem. Muitos buscaram informação e formação para compreenderem os alunos que estudavam em suas classes. Esse movimento se expandiu em alguns casos aos demais profissionais da educação regular.

Essas medidas envolviam, além da sociedade como um todo, a reorganização imediata dos respectivos sistemas de ensino, especialmente a Educação Especial. Diante de seu quadro de profissionais com formação especializada, essa modalidade, segundo a legislação, deveria transitar por todos os demais níveis de ensino, com o intuito de subsidiar e esclarecer os demais profissionais ‘sem a especialização’. Contudo, parece-nos que essa questão não ficou tão evidenciada e esclarecida para muitos profissionais da educação especial, e infelizmente

observamos em vários momentos um campo de força, onde invariavelmente assistíamos a ‘competições de saberes e fazeres’.

Nesse caso, cada um em seu próprio território passou a defender seu espaço, a educação e o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; saiu do campo do aluno e passou a ser uma questão ideológica; muitas facções foram compostas e variavam de um extremo ao outro. Algumas defendiam a inclusão irrestrita imediatamente; outras não aceitavam e não acreditavam nessa possibilidade; outras, ainda, tentavam uma possível mediação, de sorte que, nesse sentido e mediante essa luta ideológica relacionada ao poder ‘do conhecimento’, mais uma vez os alunos com NEE foram os mais prejudicados. Se antes, em tese, tinham um porto seguro, (Escola Especial ou Classe Especial), agora estavam divididos entre campos divergentes.

Embora o campo legal estivesse sustentado por leis e possibilidades, a realidade ainda não deveria ser construída a partir das pessoas, dos profissionais, dos pais, dos alunos e da sociedade. Esse foi e está sendo sem dúvida nosso maior desafio na atualidade, mesmo depois de onze anos de LDB.

Em 1997, o decreto N.º 2.208 complementou as orientações sobre a qualificação profissional de todos os educandos e conclamou as demais instituições educacionais que se ocupavam dessa tarefa para a inclusão das pessoas com deficiências em seus programas de formação, considerando as potencialidades e as possibilidades de cada sujeito, independentemente da formação escolar ‘regular’. Esse decreto ratificou a possibilidade de inserção das pessoas com deficiências no mercado de trabalho. A questão da ‘escolaridade formal’ foi flexibilizada; assim, cada pessoa deveria ser respeitada e incluída no mercado de trabalho de acordo com sua competência.

Na Grã-Bretanha, em 1999, pela “*Assembléia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL*”, elaborou-se a “Carta para o Terceiro Milênio” como mais uma implementação afirmativa para que todos os países membros apoiassem e constituíssem políticas públicas que efetivamente sustentassem a Declaração dos Direitos Humanos, proclamando:

...Os direitos humanos básicos são ainda rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram muitos dos 600 milhões de crianças, mulheres e homens que têm deficiência... “... Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade...”; “... No Terceiro Milênio, nós precisamos aceitar a deficiência como uma parte comum da variada condição Humana...” ; “... No século 21, nós precisamos estender este acesso que poucos têm para muitos, eliminando todas as barreiras ambientais, eletrônicas e atitudinais que se anteponham à plena inclusão deles na vida comunitária. Com este acesso poderão advir o estímulo à participação e à liderança, o calor da amizade, as glórias da afeição compartilhada e as belezas da Terra e do Universo.

A Carta para o Terceiro Milênio vislumbra em termos de sociedade a busca cada vez maior do respeito ao homem e sua natureza. A sapiência do homem é conclamada para a simplicidade da vida humana, desde que respeitadas as leis da natureza e da diversidade. Ela demarca uma possibilidade de ressignificação das relações humanas, e de certa forma alimenta a esperança de projetos alicerçados em um mundo melhor.

O início do século XXI foi marcado por muitos movimentos que promoviam e possibilitavam a discussão dos processos de inclusão. A exemplo dessa afirmação, podemos pontuar:

A Convenção Guatemala, que se realizou através do conselho permanente, organizada pelos Estados Americanos, resultou na “*Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*” e foi firmada em 28 de maio de 1999. Nessa ocasião, todos os acordos, convenções, assembléias anteriores que se referiam às pessoas deficientes foram resgatados e conclamados, salvaguardando e reiterando todos os direitos adquiridos.

Em Quebec, Canadá, 2001, foi aprovada a “Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão”, referenciada à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 em seu artigo n.1.º “*Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos. A Declaração de Montreal veio reiterar o empenho dos países para as questões relativas à inclusão:*

O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável.

1.6.1 Dos Progressos e Avanços

Uma das necessidades educacionais especiais que mais tiveram avanços foi a dos deficientes visuais – Cegos / ou visão Subnormal. Afinal, como já mencionamos, no Brasil, eles foram os primeiros a serem atendidos. A escrita em Braille foi inventada na Segunda Guerra Mundial por Louis Braille, soldado americano que no campo de concentração codificava mensagens para não serem identificadas pelos inimigos. Posteriormente, essa codificação foi adaptada, tornando-se uma das formas de comunicação dos deficientes. Em 1999, foi composta pela portaria n.º 319 a ‘Comissão Brasileira do Braille’, em caráter permanente junto à Secretaria de Educação Especial.²¹

Em relação aos Surdos, também houve avanços significativos. O Brasil oficializou a Língua Brasileira dos Sinais como a Segunda Língua Nacional, através da Lei N.º 10.436²². Essa lei trouxe importantes contribuições para as pessoas surdas, pois estabeleceu a difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS em todos os espaços sociais, públicos e privados, responsabilizando a sociedade civil pelo apoio, incentivo e propagação dessa ‘nova cultura’.

Os espaços acadêmicos e as instituições federativas foram conclamados a construir processos que possibilitassem o ensino e a aprendizagem de LIBRAS. Em termos de formação de Intérprete²³, dispomos, na própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através do CAPE, de cursos de formação, bem como de outros cursos em centros de formação públicos, filantrópicos e particulares.

No ano de 2001, foi criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD, pelo decreto N.º 3.952, ligado ao Ministério da Justiça. Em seu artigo n.º 2, definia-se como:

²¹ Anexo 02.

²² Anexo 03.

²³ Profissional que aprende a LIBRAS e trabalha como intérprete junto e/ou para a comunicação de pessoas surdas e ouvintes (escolas, espaços públicos /privados, empresas, etc.)

... órgão colegiado, integrante da estrutura básica do Ministério da Justiça, compete propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos sociais e étnicos afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância.

Diante dessa medida, podemos inferir as questões que estavam sendo refletidas no entorno social em relação aos processos de inclusão, quer seja na sociedade e seus segmentos, quer seja na escola nos processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. O Ministério da Justiça aparece como aparato legal e compromissado com as questões da inclusão. Ainda em 2001, duas importantes medidas foram tomadas no país no que se refere aos processos de políticas públicas e intencionalidade de inclusão na educação brasileira: o primeiro foi o Plano Nacional de Educação – PNE N.º10.172/01, e o segundo, o Parecer N.º17; a possibilidade de inclusão se tornou mais concreta e exequível, pois esse documento era mais diretivo e pontual nas orientações para a realização desse processo, referendando o PNE e apresentando dispositivos legais que aventavam a reflexão sobre as concepções adotadas durante muito tempo na Educação Especial e sugeriam aprofundamentos acerca das possibilidades de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino.

Em 2004, foi lançado pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão o documento intitulado: “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, segundo a Secretária de Educação Especial:

O documento...apresenta um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos...são considerações que traduzem os paradigmas atuais e defendem o acesso universal à escolaridade básica através da transformação da escola em um ambiente de convivência respeitosa, enriquecedora e livre de qualquer discriminação (2004, p. 4).

Nesse documento orientador, são tratados aspectos jurídicos e pedagógicos e processos de mudanças nas organizações escolares; práticas de ensino, metodologias e avaliação compõem a discussão a partir de subsídios teóricos. A origem desse documento,

aliada a todo o processo de construção que vinha se desenvolvendo através de leis específicas, ações, parcerias, programas, estudos e pesquisas, convalidaram certamente a importância do processo de inclusão na sociedade brasileira e demarcaram uma nova era constituída de possibilidades e avanços.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais não significa que a escola deva ter práticas específicas ou atendimento individualizado, mas que tenha ferramentas, instrumentos e fundamentalmente pessoas que acreditem que todos os alunos têm limites que devem ser respeitados. Descobrir e explorar essas capacidades constituem o maior desafio da escola / profissionais que lutam pela inclusão.

Conforme afirma MRECH (1985), nos Estados Unidos, os primeiros ensaios de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares foram discutidos em 1975, sendo criada a Lei Pública N.º 94.142 que preconizava a criação de projetos e programas.

No Brasil, pelo próprio panorama explicitado, essas discussões são recentes. Ao discutirmos questões relativas à inclusão educacional, estamos revendo paradigmas e concepções cristalizadas durante a história da educação. Portanto, considerar e respeitar o ‘tempo de cada um’, oportunizando a constituição do momento histórico, temporal e de conhecimento torna-se imperativo para se obter respeito e credibilidade nos meios educacionais, sociais e acadêmicos.

CAPÍTULO II

O PODER DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR:

INCLUSÃO X EXCLUSÃO

2.1 Do surgimento da Instituição Escolar e seus Discursos

Quando falamos sobre o surgimento da escola, um questionamento interessante para a compreensão dessa situação talvez nos reporte à história do aparecimento dessa instituição, ou seja: A escola sempre existiu, ou foi instituída em uma determinada época? Para essa questão, CASTORIADIS (1982) responderia: “*A escola é um artefato humano, construído criado pela sociedade assim como a própria sociedade e o Estado o são*”. A educação sempre existiu na história da humanidade, mas não a escola; na verdade, a escola pode ser considerada um elemento constituído em determinada época da sociedade para responder às necessidades priorizadas pelo aparelho estatal. Alguns de seus objetivos precípuos estavam diretamente relacionados à normalização, ordenação, adequação, padronização de comportamentos homogêneos e disciplina.

A instituição escolar não é um mero instituído, mas, em um determinado momento histórico, ela se tornou uma engrenagem essencialmente funcional e necessária para a manutenção da sociedade. Portanto, é uma criação social da humanidade que possui objetivos e atende a mecanismos necessários às demandas e regulamentos, operando inúmeras significações e determinações que correspondam às exigências sociais de acordo com o momento histórico, cultural e político. Os valores instituídos nesse espaço geralmente são consolidados por representantes do grupo social que está no poder estatal; em seus discursos, fazeres e determinações, expressam uma linguagem e uma língua específica construída por meio de uma determinada cultura que de certo modo foi legitimada pela sociedade.

Essa íntima relação entre a instituição escolar e a sociedade torna-se propulsora de uma linguagem e de um discurso dotados de poderes que acabam por representar a ideologia e o capital cultural dominante. A linguagem enquanto construção humana faz referência a um campo simbólico singular; trata-se de uma construção sócio-histórico-cultural datada. Segundo BOURDIEU, (1975) a escola, como uma instituição social, tem uma função

específica e importante na constituição de uma sociedade, colaborando para o ordenamento social de seus membros. Essa função não se limita à educação de crianças e jovens, mas pode também ser observada na formação de adultos, sendo constituída por inúmeras facetas apresentadas em diferentes e distintas escalas. A palavra e o discurso nesse caso têm o poder de libertar ou subjugar os diversos grupos envolvidos no entorno social.

Podemos observar em muitos espaços, por exemplo, que a própria cultura instituída em algumas escolas colabora para sustentar a reprodução ideológica de um sistema político, econômico, cultural e social; dessa forma, muitos profissionais ‘incorporam essa conduta’ como se fosse algo estandardizado para toda a educação. Nesse caso, a postura profissional é travestida de um comportamento formatado a priori, desconsiderando muitas vezes a singularidade e a especificidade das comunidades nas quais estão se inserindo. Seus discursos, posturas e ações ficam aquém das necessidades pontuais almejadas pelo grupo, não se apropriando às vezes do ofício de professor, de oportunizar momentos de reflexão, de avaliação, ou mesmo de construção do conhecimento.

A pura transmissão do conhecimento, a qual figurou como modelo pedagógico em muitos momentos de nossa formação acadêmica, é carregada de conteúdos disciplinares que imprimem marcas na formação dos sujeitos que pertencem a esse agrupamento. Como bem afirma FOUCAULT (1987):

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar a sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente...Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’...ela define como se pode ter o domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’...ela dissocia o poder do corpo; faz dela uma relação de sujeição estrita ... digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada... (p. 119)

Os discursos e os regimentos da escola estão muito mais relacionados à eficiência, ao controle e à padronização de comportamentos. Os papéis exercidos pelos profissionais da escola se mostram seccionados; cada um se isola em seus fazeres, não tendo a oportunidade de reconhecer o outro, ou de compartilhar idéias, propostas e ações. A instituição escolar passa a reproduzir com eficiência uma ‘hierarquia’ de poderes e funções distribuídas entre aqueles que dela participam. *“Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um define o lugar que ocupa na série, e pela distância que os separa dos outros”*. FOUCAULT (1987 p. 125)

Essa configuração da estrutura da escola de certo modo delimitou os espaços entre a escola regular e a escola especial, ou dito de outra forma, ‘alunos normais e alunos anormais’²⁴. A escola regular possuía objetivos prévios e sistematicamente planejados de ‘formação de cidadãos que pudessem ser úteis às demandas sociais’. Já a escola especial surgiu mediante as demandas trazidas pelas famílias das pessoas com deficiências. Historicamente, como já foi citado, essa concepção de institucionalização estava mais ligada à área da saúde, sendo que seus princípios se pautavam em alguns casos na visão de atendimento, de apoio, e não necessariamente em concepções educacionais.

Essas marcas foram durante anos cartografadas até mesmo nos processos de formação dos profissionais da educação, que poderiam se tornar especialistas em sub-áreas de acordo com a especificidade da deficiência²⁵. Todos esses indícios foram demarcando um território onde ‘normais e anormais’ lutavam por espaços, alguns tentando incessantemente o ingresso na escola especial, outros tentando o reingresso na escola regular.

O discurso da educação passou muitos anos sob a égide dessas concepções educacionais: escolas diferentes para pessoas diferentes, escolas iguais para pessoas iguais. Na educação, o discurso se estabeleceu pelo princípio tido como ‘normalidade’. FOUCAULT (1987) ainda exemplifica essa questão, fazendo uma relação direta com a educação:

O ‘Normal’ se estabelece com princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação de escolas normais...As marcas que significam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos

²⁴ Referência usada durante muitos anos para nomear alunos com necessidades educacionais especiais.

²⁵ Professores de Deficiência Visual – DV – Professores de Deficiência Mental – DM – Professores de Deficiência Auditiva – DA.

acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares... o poder da regulamentação obriga à homogeneidade... (p. 153-154)

Nesse sentido, chamamos a atenção para aqueles que, por diversos motivos, ‘fogem a tais normas ou a padrões prévios de homogeneidade’; para eles, a escola, em muitos momentos, foi um espaço de segregação.

A diversidade regional e a dimensão geográfica de nosso país contribuem para um aumento significativo da multiplicidade de formas de ser e estar no mundo, pelas diferentes culturas, etnias, raças, costumes, eficiências e deficiências. As singularidades na diversidade são aspectos que merecem atenção. Se outrora, por diversos motivos, esses aspectos passaram despercebidos ou não foram tema de estudos, na atualidade, não podem mais ser desconsiderados, seja pelas instituições que se ocupam do ensino e da aprendizagem, seja na constituição de políticas públicas que sustentem tais realidades como concretas em nossa sociedade.

Segundo CASTORIADIS (1982), nós não estamos no mundo como seres humanos genéricos/comuns. Temos linguagem e uma língua (não somos idênticos), há diversidade de laços, de constituição física, anatômica, psíquica e outras. A linguagem se constitui a partir da construção da experiência e da subjetividade, estrutura modos de vida de grupos específicos, relaciona-se com o poder, a tecnologia e a ideologia, produzindo conhecimento, relações sociais e outras formas culturais concretas, concorrendo assim para diferentes significados, práticas e leitura de mundo. Desse modo, tem o poder de privilegiar, como também de silenciar pessoas e deslegitimar certas práticas, valores e grupos que não correspondem às regras impostas, corroborando com diversos processos de exclusão. Como descreve FREIRE, apud GIROUX, “...a cultura também é uma arena de luta e contradição, e não existe uma cultura no sentido homogêneo. Pelo contrário, existem culturas dominantes e subordinadas que expressam diferentes interesses e operam a partir de terrenos de poder diferentes e desiguais” (1997, p. 153).

A linguagem educacional representa uma proposição específica, estruturada nas relações sociais, políticas e ideológicas que demarcam um território opressor e alienante da sociedade capitalista. As formas de linguagem usadas pelo professor espelham os saberes que

são transmitidos aos alunos, determinam a posição e espaço que o sujeito possui na instituição escolar, podendo ser um espaço de acolhimento e reconhecimento, ou de rejeição e desconsideração. Pensar na instituição escolar é pensar em suas representações, reconhecendo o que está implicitamente subjacente ao seu entorno constituído por pessoas e suas relações interpessoais. As relações de poder, explicitadas ou não, traduzem uma matriz de múltiplos aspectos que consolidam processos de inclusão ou exclusão, regulando com maestria o lugar de cada sujeito na sociedade.

2.2 A Força do Discurso e as Relações dos Aparelhos Ideológicos do Estado

ALTHUSSER (1985), filósofo francês, estudioso das obras e idéias marxistas, traz em suas reflexões contribuições bastante significativas em relação à escola, seus poderes e suas relações que ainda hoje podem ser reconhecidas como referenciais importantes da história das sociedades instituídas que nos precederam, colaborando para uma imersão focal nos acontecimentos atuais, quando se refere à escola como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado:

...aprende-se na escola as ‘regras’ de bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que esteja ‘destinado’ a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo... “... diremos que a reprodução da força do trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente, isto é, uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante... perfeito domínio... por parte dos agentes da exploração e repressão, de modo a que eles assegurem também ‘pela palavra’ o predomínio da classe dominante” (1985 p. 58.).

Segundo o autor, no período pré-capitalista, a sociedade tinha como mecanismos de manutenção vários aparelhos ideológicos, entre eles a Igreja, a qual, além do poder de Estado e do poder Religioso, detinha sob sua égide grande parte da cultura, controlando assim a educação e sua difusão. Como Aparelho Ideológico legitimado pela sociedade vigente, a Igreja estava envolvida nessa ‘missão’ que era naturalmente aceita e ratificada pela família.

Cabia, pois, aos representantes dessa instituição, os sacerdotes, assegurar a educação das crianças e jovens das comunidades existentes. Com as mudanças dos ordenamentos sociais e econômicos, a Igreja, que se cobrira de amplos poderes durante séculos, via-se obrigada a ceder espaço às exigências que a sociedade fazia.

O Aparelho do Estado necessitava reorganizar-se, dotando-se de micro-organizações de maneira a se completar e se equiparar aos interesses econômicos existentes. Ressurgia, desse modo, uma nova organização na sociedade com a divisão e a distinção de classes sociais. Diferentes discursos começavam a se inserir nos poderes anteriormente instituídos; a palavra de ordem passou então a ser a produção e a força de trabalho.

Dentro dessa análise, a escola também pode ser considerada um ‘aparelho ideológico do Estado’; afinal, todas as crianças passam por essa instituição, e a cada uma é reservado um espaço que pode ser de acolhimento ou repressão, segundo as expectativas dos que nela se imantam do poder ou as possibilidades demonstradas por cada sujeito. As marcas singulares e pessoais inscritas em cada sujeito tornam-se simbólicas, podendo contribuir como instrumentos de ascensão ou repressão e alienação social.

Por meio do Aparelho Ideológico Escolar – AIE, a inculcação ideológica se faz de maneira totalitária, pelas diversas manifestações da linguagem e do discurso proferido. Nesse caso, os profissionais da educação são autorizados pela família a conduzirem as crianças e jovens através de seus conhecimentos e saberes. São eles os encarregados de produzir e reproduzir a ideologia dominante da escola universal, colaborando para o ‘ingresso adequado’ dessas pessoas à vida social. Eles têm em suas mãos o arbítrio de incluir as pessoas que serão úteis à sociedade e excluir os que não correspondem às necessidades vigentes. Nesse aspecto, mais uma vez, as pessoas com deficiências, em diversas ocasiões, foram postas à margem de qualquer processo de inserção social, até mesmo do trabalho; afinal, muitos não correspondiam qualitativamente às necessidades de produção que o mercado exigia:

... Trata-se da Escola... “Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais ‘vulnerável’, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar os saberes contidos na ideologia dominante...” “Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra ‘na produção’: são os operários ou pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude

escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo o tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semidesemprego intelectual, seja para fornecer além dos ‘intelectuais do trabalhador coletivo’, os agentes da exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia...” “...Cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe...” (ALTHUSSER: 1985, p. 79).

A partir da Revolução Francesa e do despontar dos interesses da burguesia, essa instituição foi abalada, pois esse momento histórico exigiu uma retomada de força do poder diante da saturação da organização vigente; os instituintes, através de ações intencionais pautadas na racionalidade e no imaginário social, processaram mudanças, segundo CASTORIADIS (1982): “... *os homens tentam pensar o que fazem e saber o que pensam...*” (p.14), como uma forma de reorganizar as engrenagens do tecido social.

A primeira revolução industrial trouxe mudanças nas relações de produção, quando a sociedade necessitava, para sua manutenção, da divisão do trabalho braçal. A burguesia, através da propriedade, e o proletariado, por meio da mão-de-obra, constituíram-se em classes e subclasses no entorno social. As relações de força e poder assimétricas e perversas eram representadas pela submissão e violência explícita ou simbólica. ENGUITA (2004), nesse sentido, as pessoas com deficiências que contribuíssem com mão-de-obra poderiam ser úteis às necessidades econômicas, mesmo estando em subclasses: ‘retardados, aleijados, dementes, excepcionais, doentes, etc.’, a partir dessa ocasião, poderiam ‘ser aproveitados’.

Com o advento da globalização, que tem provocado mudanças nas relações sociais e econômicas, a sociedade novamente passa por momentos de instabilidade em que avanços e retrocessos acontecem muitas vezes de forma concomitante. As relações existentes na atualidade são repletas de desafios e imposições, de maneira a implementarem modelos e organização de forma homogênea. Nesse tipo de relação, os países mais abastados economicamente detêm o poder econômico e ditam as normas mercadológicas. Não obstante, a educação como fonte de conhecimento passa também a ser mercadoria de troca; a sociedade passa a ser reconhecida como ‘Sociedade do Conhecimento / da Informação’. Paralelamente, as Tecnologias de Informação e Comunicação tornam-se produtos que agregam valores substanciais ao novo ordenamento social.

Nos países subdesenvolvidos, que apresentam ainda inúmeras necessidades básicas relacionadas à saúde, educação, falta de acesso ao mercado de trabalho, essa fenda se torna ainda maior e o distanciamento entre classes e subclasses é reiterado permanentemente. Mais uma vez a educação, que é o assunto em pauta, se distancia das necessidades impostas por essa organização econômica e sofre o aumento das desigualdades de oportunidades.

Se para os alunos ditos ‘normais’ esse hiato se manifesta, essa condição se agrava para os alunos com necessidades educacionais especiais que, além de questões fundamentais para seu desenvolvimento físico, intelectual e social, em sua maioria pertencem às camadas populares menos favorecidas, enfrentando dificuldades ou sendo privados do acesso aos direitos básicos para sua sobrevivência e crescimento. O acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação se torna ainda mais distante; de certo modo, inaugura-se mais uma variação da exclusão, desta vez ratificada pela desigualdade social e pela pobreza. ABRANCHES (1987) define essa fenda em sua afirmação:

...Pobreza é destituição, não marginalidade e desproteção. Destituição dos meios de sobrevivência física; marginalização no usufruto dos benefícios do progresso e no acesso às oportunidades de emprego e consumo; desproteção por falta de amparo público adequado e inoperância dos direitos básicos de cidadania, que incluem garantias à vida e ao bem estar. (p. 16)

O acúmulo de capital, o ganho e os lucros são ações intencionais; para tanto, utilizam-se mecanismos como a subordinação e a alienação da classe operária. As ‘classes operárias’ precisam ser ‘domesticadas’ em função da sustentação do tipo de economia vislumbrada pela burguesia dominante. ALTHUSSER (1985) ratifica: “... *Todos os aparelhos ideológicos do Estado quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista*”. (p.78). O ensino e a aprendizagem são importantes aspectos que acabam por delimitar o poder explicitado ou não, como sugere ALTHUSSER (1985):

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que em grande parte são reproduzidas as relações de produção de uma formação

social capitalista, ou seja, as relações entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), onde os professores, respeitosos da ‘consciência’ e da ‘liberdade’ das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos ‘pais’ (que por sua vez também são livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes libertárias (p. 80)

No entanto, o modelo de escola, instituído pela sociedade e seus instituintes, continuou ancorado na padronização cultural homogênea: branco, patriarcal, capitalista, judaico-cristão, concorrendo assim para ratificar e intensificar as diferenças em um sentido negativo, promovendo com isso uma gama de injustiças e um maior distanciamento na sociedade, em suas instituições e nos grupos minoritários. Estudos culturais e suas implicações ratificam essa situação vivenciada na instituição escolar:

A educação está profundamente implicada na política cultural. O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE: 2000, p. 53).

A escola, o currículo, os conteúdos, as disciplinas e seus agentes sorrateiramente passam a ser os principais no controle e divisão dos sujeitos em determinadas camadas sociais. Vale salientar que esse emaranhado de questões se imbrica e se camufla de tal forma que passa despercebido pela população, sendo naturalizado e aceito como um ordenamento lícito à sociedade. O ‘poder de incluir ou excluir pessoas’ está de certo modo atrelado ao acesso, à permanência e à forma de saída das pessoas dessa instituição. Muitos não têm sequer a possibilidade de ingresso nesse espaço, sendo invariavelmente ‘descartados’. Embora esse

discurso pareça ser de séculos passados, nos dias de hoje ainda vivemos processos discriminatórios e excludentes na sociedade e infelizmente em muitas instituições escolares.

A eficiência e a deficiência são aspectos extremamente valorizados na sociedade atual; ‘responder positivamente e adequadamente’, segundo as expectativas do grupo, pode garantir o acolhimento das pessoas ou a segregação. Nesse aspecto, coexiste uma supervalorização do desenvolvimento nos aspectos cognitivos / intelectuais de cada sujeito; estar ‘conectado em todos os circuitos da rede social’ é um referencial importante para o pertencimento em grupos e subgrupos. Os valores implicados tornam-se fundamentais para a construção de uma determinada sociedade, como esclarece GOMEZ (1998):

Convém levar em consideração que as diversas fontes de influência e de transmissão de informação no mundo pós-industrial contemporâneo desenvolvido não têm como objetivo o desenvolvimento cognitivo da criança, mas servir aos múltiplos interesses econômicos, sociais, políticos ou religiosos que os controlam...”...“os esquemas de pensamento que a criança desenvolve nas sociedades de mercado atuais são o reflexo das influências culturais mais diretas, imediatas e onipresentes e que normalmente respondem às forças e interesses da propaganda e publicidade a serviço de forças que controlam o mercado. (p. 63)

Os discursos da democracia e da cidadania estão ameaçados, já que seus pressupostos passam por momentos de instabilidade. Etimologicamente o sentido da palavra ‘democracia’ (‘demos’ – povo) tem sua origem na cultura grega, aproximando-se dos conceitos: *‘governo do povo, sistema político que atenda os interesses populares, políticas públicas comprometidas com a igualdade ou com a distribuição equitativa de poder entre as pessoas pertencentes a essa comunidade’*. Não obstante, a palavra ‘cidadania’ (‘civitas’) origina-se do latim, *‘como condição de pessoa que como membro de um Estado tenha direitos que lhe permitam participar da vida política’*. Sendo assim, ambos conceitos se relacionam e a discussão de um está atrelada ao sentido do outro.

Com frequência, a escola se distancia da significação real e prática para a maior parte da população. Afinal, as questões tratadas e discutidas nesse espaço não correspondem à realidade de vida da maioria dos sujeitos, passando a ser espaços de desprazer, representando apenas a obrigatoriedade. Essa marca impressa muitas vezes pela escola inscreve sua

ineficiência e demonstra a incompletude de seus ideais de justiça e equidade social proclamados por ocasião de seu surgimento, suscitando insatisfação entre muitos educadores, comunidade, alunos e pensadores.

Os estudos culturais começam a ser considerados importantes para a compreensão da escola e, portanto, de seus respectivos currículos. O multiculturalismo existente na instituição escolar passa a ser reconhecido como aspecto importante diante da complexidade e da especificidade que o contexto escolar representa. Pensar o currículo de forma linear e prescrevê-lo antecipadamente ao reconhecimento da comunidade escolar parece não mais responder com eficiência e eficácia aos objetivos previamente estabelecidos pelos seus agentes. Ainda destacado por FELDMANN (2005): *“A questão... não se expressa apenas no debate das diferenças conceituais, mas também na necessidade de situá-las como processo histórico, como condição da realidade do nosso mundo”*. (p.10)

A formação de uma cultura e identidade nacional está impregnada de condicionantes, com metas e funções específicas ligadas diretamente ao poder político, ao momento histórico, social e cultural, que podem ou não ser explicitadas. A educação não é uma ‘entidade neutra’, mas um conjunto de conhecimentos, saberes e fazeres legitimados por pessoas/grupos carregados de intencionalidade. Os saberes e as relações estabelecidas na instituição escolar representam interesses e têm uma identidade própria; podem, portanto, construir um caminho para a democracia, autonomia e participação, ou podem objetivar caminhos opostos. ENGUITA (2004) explicita essa questão evidenciando o surgimento da escola e sua função:

.... A escola nasceu como uma instituição decisivamente de assimilação, uniformizadora, uma máquina de fabricar súditos ou cidadãos, mas, em todo caso, iguais, com uma única cultura comum, compreendidos nesta linguagem, as crenças, a identidade, os valores, as diretrizes de conduta, etc. O pressuposto que se oculta por trás do trabalho da escola, que fica bastante patente por metáforas sobre a ilustração, a missão, a civilização, a modernização, etc., é que existe uma cultura, a boa, diante da qual todas as demais, na melhor das hipóteses, não são mais do que aproximações acompanhadas por insuficiências ou por desvios e, na pior, alguma forma de barbárie (p. 50, 51).

Por ser um espaço público e um direito subjetivo de todos os cidadãos, a escola pode se tornar um espaço privilegiado para a interação, onde pessoas de diferentes grupos, diversas formações culturais, que trazem em suas raízes valores e princípios diversificados, se entrecruzam e de certo modo podem expressar seus laços identitários. Como lócus de agrupamento humano carregado de intencionalidade, torna-se um espaço de contradições em que a diversidade e a pluralidade cultural estarão postas, não necessariamente expostas e evidenciadas. A representação desses sujeitos e sua identidade passarão necessariamente pelas crenças e valores impregnados no espaço escolar. Assim, em muitos casos, a cultura escolar significa:

... a cultura dos grupos dominantes na sociedade: da etnia majoritária, da classe alta, dos homens, dos estrados já educados, etc, embora passada pela peneira eficaz desse grupo social que tem na cultura sua principal posse – as novas classes médias funcionais em geral e os professores em particular...”
“A cultura escolar continua sendo a cultura com maiúscula, mas já não se reprimem – ou tenta-se não fazê-lo, ou acredita-se não fazê-lo – as manifestações de outras culturas... trata-se simplesmente de evitar a recusa do outro... mas sem o menor esforço para compreendê-lo. Seja como for, ainda se atribui à cultura escolar e própria uma posição de superioridade (ENGUIITA: 2004, p. 51).

A escola como formadora de vínculos pode ter uma ambivalência: agregar pessoas em determinados grupos identitários e, ao mesmo tempo, segregar sujeitos/pessoas que pertencem a grupos minoritários e que não têm circulação/acesso ‘livre’ ao grupo de maior pertencimento.

É a partir desse contexto e das relações nele estabelecidas que surge o “... *pluralismo cultural fundamentado nos princípios de tolerância e de respeito às diferentes culturas, não como abstrações coletivas, mas como uma condição da dignidade das pessoas que as possuem e que se sentem identificadas com elas*” (SACRISTÁN: 2002, p. 189)

Uma das funções da instituição escolar é a de acompanhar as mudanças sociais mediante as demandas de sua comunidade, reconhecendo e refletindo sobre os múltiplos fatores que compõem essas transições; questões culturais, históricas, políticas, econômicas, éticas, morais passam necessariamente pelos ‘bancos escolares’. Em muitos locais, a escola é

o único espaço social constituído; portanto, é lócus de discussões, construções e reflexões; este fato está atrelado às possibilidades de reconstrução e de negociação. Nesse sentido, concordamos com GOMEZ (1998):

A cultura não é um conjunto de determinações e normas precisas; é, antes de mais nada, um conglomerado aberto de representações e normas de comportamento que contextualizam a rica, mutante e criadora vida dos membros de uma comunidade e que vai se ampliando, enriquecendo e modificando precisamente como consequência da vida inovadora daqueles que atuam sob o guarda-chuva de sua influência (p. 60, 61).

O reconhecimento da alteridade, do direito, a construção da cidadania torna-se um dever moral e ético de todos aqueles que se dizem profissionais da educação. “*Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições precise de falar a ele*”²⁶ (FREIRE: 1996, p. 127, 128).

O exercício da convivência, o desenvolvimento da escuta faz parte do respeito ao ‘outro’. O ser humano é marcado pela diferença, pela singularidade; é a partir desse pressuposto que podemos contemplar a beleza e a riqueza da pluralidade contida na sociedade. Um sistema democrático somente se sustenta pautado nos direitos de seus cidadãos, e a escola pode ser o lócus onde é possível a coexistência, *em igualdade, dos diferentes*²⁷.

Nesse sentido, o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser repensado e reavaliado pelos respectivos sistemas de educação. Para que de fato esse processo aconteça, é fundamental que possamos entender a educação como algo dinâmico, não estático e não concebido previamente. Cada ser humano apresenta em sua constituição potencialidades e dificuldades. A diferença deve ser compreendida como um atributo da humanidade. Comprometer-se com o processo de inclusão não significa igualar os diferentes, mas respeitar as possibilidades e as dificuldades que são constituintes de nossa espécie.

²⁶ Grifo nosso.

²⁷ Idem.

Processos de mediação e novas competências são medidas imprescindíveis à consecução dessas metas; planejamentos, construção de parcerias com demais segmentos sociais certamente estreitarão a compreensão de todos aqueles que se disponibilizam ao envolvimento e à crença das reais possibilidades de acordo com cada realidade, como exemplifica MAZZOTTA (1993), estudioso renomado e legitimado pelos seus estudos e ações na educação, que em suas ponderações descreve a escola em sua unicidade, sua singularidade, respeitando essencialmente os que dela fazem parte:

A Unidade Escolar ou a Escola deve ser estruturada de modo a compor um conjunto de recursos que garantam a atividade – meio coerente com a atividade-fim. 'Atualmente, o pensamento educacional tem apontado para a direção da elaboração de um currículo "especial" para cada escola, no sentido de que cada uma configura uma realidade específica, determinada pela combinação dos fatores internos e externos que atuam na sua organização e funcionamento. Tal currículo deve ser "especial", no sentido de que deve ser elaborado para atender às necessidades únicas de cada escola do sistema de ensino, em função das reais necessidades de seus alunos, e não para atender categorias ou tipos idealizados de alunos'.

Considerar as diversas comunidades, reconhecendo a existência de espaços para propagar seus diferentes conhecimentos, suas formas de ser e estar no mundo, confrontar idéias, expor diferentes modos de pensar, refletir em conjunto, interagir com pessoas talvez sejam ações a que a escola e seus profissionais ainda precisem se dedicar.

Uma educação que se diga emancipadora deve ser pautada em princípios democráticos, visando à autonomia, à liberdade e possibilitando movimentos que incidam à construção da verdadeira e autêntica postura cidadã.

2.3 Paradigmas Educacionais: currículo/ conteúdos/ atividades x aprendizagem significativa

Em 1970, no Brasil, a Teoria Crítica começava a ser discutida por teóricos, entre os quais destacamos um de nossos maiores expoentes, o Educador PAULO FREIRE, que dedica muitas de suas pesquisas e estudos para ‘desvelar a opressão realizada na instituição escolar’.

Sua busca está alicerçada na libertação e humanização dos sujeitos. Segundo FREIRE (1987), a situação de opressão é inaugurada no ato de violência, que parte primeiramente do poder; sua intenção é a transformação de tudo que o cerca em processo de submissão e subjugação, buscando o pleno domínio de tudo e reduzindo os oprimidos a “objetos/ coisas”. Esta concepção fundamenta-se no materialismo da existência. Logo, “*Humanizar-se, subverter-se, e não ser mais*” (FREIRE: 1987, p. 46)

Com as primeiras discussões em torno da Teoria Crítica como fonte de currículo, surgiu a exigência de se pensar na orientação político-filosófica pautada em um paradigma dinâmico-dialógico, com um enfoque ‘praxiológico’²⁸.

Nesse sentido, positivamente apareceu a preocupação com atos /envolvimento políticos necessários para transformação social, requerendo de seus ‘supostos agentes’ uma ação pró-ativa, um envolvimento maior que ultrapassasse os muros escolares.

Através da história das legislações e da articulação da composição curricular refletida em seus pressupostos, podemos inferir a intencionalidade e o direcionamento dado à educação, de maneira a responder muito mais quantitativamente às necessidades do ‘mercado’ do que propriamente a uma qualificação no processo de formação do cidadão. Como afirma APPLE (2000),

O conceito de hegemonia refere-se a um processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõem sua liderança sobre grupos subordinados. Um dos elementos mais importantes que essa idéia implica é o de que o bloco de poder não tem de se basear na coerção... Em vez disto, baseia-se na ‘obtenção do consenso’ em relação à ordem dominante, criando um guarda-chuva ideológico sob o qual podem se abrigar grupos diferentes, que normalmente poderiam não concordar na totalidade com os outros. A chave para isso é se chegar a um compromisso, de tal forma que esses grupos se sintam como se suas preocupações estivessem sendo ouvidas (daí a retórica ser essencial neste processo), mas sem que os grupos dominantes tenham de abrir mão de sua liderança em relação às tendências gerais da sociedade (p. 43).

²⁸ Houaiss - Ciência ou teoria epistemológica que estuda as ações humanas, o comportamento e suas leis, induzindo conclusões operacionais - www.houaiss.com.br

Os princípios da Lei de Diretrizes e Bases n.º 4024/61 determinavam um currículo fixo, planejamento e controle das atividades educativas, embora na prática essas medidas não se materializassem. Respondendo às demandas econômicas e capitalistas da sociedade da época, o currículo dava ênfase à formação profissional: agrícola, industrial e comercial.

Na lei 5692/71, ficou estabelecido que os currículos de 1.º e 2.º graus teriam um núcleo comum em âmbito nacional e uma parte diversificada, com vistas a atender às peculiaridades locais e às diferenças individuais dos alunos. Segundo as determinações legais que se seguiram, as disciplinas deveriam ter uma seqüência, um ordenamento de forma a possibilitar um processo contínuo de aprendizagem. Observamos que esses aspectos visavam a um maior controle por parte do Estado nas questões educacionais ao inserirem um currículo de ‘esfera nacional para todos’.

A idéia de um currículo oculto, velado e interdito nos currículos escolares, começava a ser desvelada como mais um artifício usado pelos sistemas de educação formal com o objetivo de socializar os alunos para os preceitos políticos e econômicos pautados no poder das relações instituídas APPLE (2000). Essa suposição, aliada à idéia de um ‘currículo nacional’, ao ‘conteudismo’ explicitado e massificado nos livros didáticos usados com freqüência na maioria das escolas, contribuiu para o acirramento de conflitos e tensões das práticas de alienação sociocultural e dominações sociais embutidos na perspectiva curricular.

Nesse sentido, podemos afirmar que na escola, a prática dos professores tem dedicado atenção especial à disciplina que fragmenta o saber e à ‘atividade’; na maioria das vezes, suas discussões se pautam no modo de ensinar; suas preocupações na sala de aula estão mais relacionadas a estratégias, métodos e procedimentos do que ao conteúdo, aos alunos ou aos objetivos desse conhecimento para os alunos.

A ‘disciplina’ passa a ser um produto de parcelas do ensino, uma forma especializada do conhecimento, o que dificulta a apreensão do todo. Essa divisão colabora para estilhaçar e mascarar os objetivos gerais aos quais a escola serve e também reconhecer que tipo de ser humano está sendo ‘formado’ ou, melhor dizendo, formatado para responder com eficiência e eficácia aos interesses sociais regulados por grupos dominantes que exercem e controlam o poder do conhecimento nos âmbitos sociais, econômicos, políticos e culturais (SACRISTÁN: 1998).

Em educação, como acontece no estudo de outros fenômenos psicológicos e sociais, isso costuma acontecer com frequência. E, no caso do ensino aconteceu: a atividade, seus agentes e seu contexto desligaram-se em muitos casos dos conteúdos aos quais servem”... “Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam”... “Quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo. Dito de outra maneira: a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca...” “...Mas seu valor real é alcançado precisamente, em relação ao conteúdo que comunicam (p. 120).

Reconhecer essa estrutura organizacional, observar a generalidade e a especificidade do conhecimento são questões em debate na atualidade para que se transite nos meandros da ação educativa. Conclamar os profissionais da escola a participarem de momentos coletivos em que teoria e prática possam ser avaliadas é um processo vital para o amadurecimento individual; no entanto, requer desses pares uma responsabilidade e um compromisso com seu ser profissional; além disso, demanda a mediatização de outros ‘atores educacionais’ que se subsidiem e se organizem para sustentar a possibilidade de tais ações empreendedoras. O gestor escolar e sua equipe são os reais mobilizadores que podem efetivamente dar sustentação e consistência à construção e mudança do ambiente educacional, assegurando desse modo a promoção equitativa de acesso e permanência para seus alunos. Essa concepção passa necessariamente pela compreensão de que os problemas da educação são de responsabilidade da coletividade e não são de exclusividade do governo, mas devem ser discutidos coletivamente, repensando formas, alternativas e necessidades para sua solução (LUCK: 2000).

Nesse sentido, muitos papéis são ressignificados, as gestões educacionais em todas as suas dimensões são direta ou indiretamente conclamadas para que esse escopo seja alcançado. Como afirma GOMEZ (1998), o foco muda substancialmente de acordo com a concepção de ensino que se tenha:

O ensino é uma atividade prática que se propõe a dirigir as trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre novas gerações. Compreender a vida na sala de aula é um requisito necessário para evitar a arbitrariedade na intervenção...” “... a vida da aula se deriva de

maneira mais ou menos direta uma forma típica de atuação. Por isso, não se pode separar os modelos de compreensão e os modelos de intervenção. O professor/a, os alunos/as, os administradores e todos que participam do processo educativo intervêm condicionados por um modo de pensar mais ou menos explícito sobre os fenômenos educativos. (p.81)

Há de se considerar ainda que os conteúdos são relativos à idade, ao nível de ensino e aos determinantes socioculturais, entre outras questões, ratificando que a aprendizagem está diretamente ligada a determinada época da vida do sujeito, seu desenvolvimento e à significação atribuída a cada fase.

A polêmica entre os estudiosos de currículo gira em torno da necessidade de que as ações e práticas desenvolvidas na escola se tornem significativas, contribuindo positivamente na vida dos estudantes para uma formação cidadã. Influenciados por uma pedagogia libertadora e humanística, os profissionais da educação, ainda que incipientes, vêm refletindo sobre práticas competitivas, opressoras e excludentes tão comuns na escola. GRAMSCI, apud ARROYO (2000): *“A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais perante a cultura...”*²⁹

Discute-se a importância de os conceitos teóricos se tornarem reflexões e práticas no cotidiano escolar. De certa forma, as idéias marxistas perpassam as discussões e reflexões entre os educadores no que concerne à ‘práxis’, à possibilidade de uma construção identitária a partir dos valores pessoais, fazendo o reconhecimento consciente e crítico das políticas educacionais, sua intencionalidade e suas implicações no social.

Esse estado de contradições e mudanças contínuas contribui para uma desestabilização de paradigmas, concorrendo para a construção de um ‘modelo educacional’, matriciando novas formas de relações de força e poder.

Segundo SACRISTÁN (1998), é essencial passar da aprendizagem significativa para a aprendizagem relevante, de forma que esta possibilite retorno à vida cotidiana, experiencial, efetivando respostas concretas para a existência do ser humano, contribuindo em suas relações sociais.

²⁹ Grifo nosso.

Nesse intento, é preciso criar espaços de conhecimento, de diálogo, de significado compartilhado entre todos os agentes que circulam, mediam e objetivam esse labor. Essa perspectiva parte da crença ‘reconstrucionista’ em que as múltiplas realidades, as diferentes culturas, as relações intersubjetivas e os valores individuais possam fazer parte de uma ‘nova construção social’.

A significação é um processo social de conhecimento. Toda a teorização corrente sobre a escola, a educação, o ensino, a pedagogia, a aprendizagem, o currículo, constitui um conjunto de discursos, de saberes que, ao explicar como essas coisas são, as institui (COSTA: 2005).

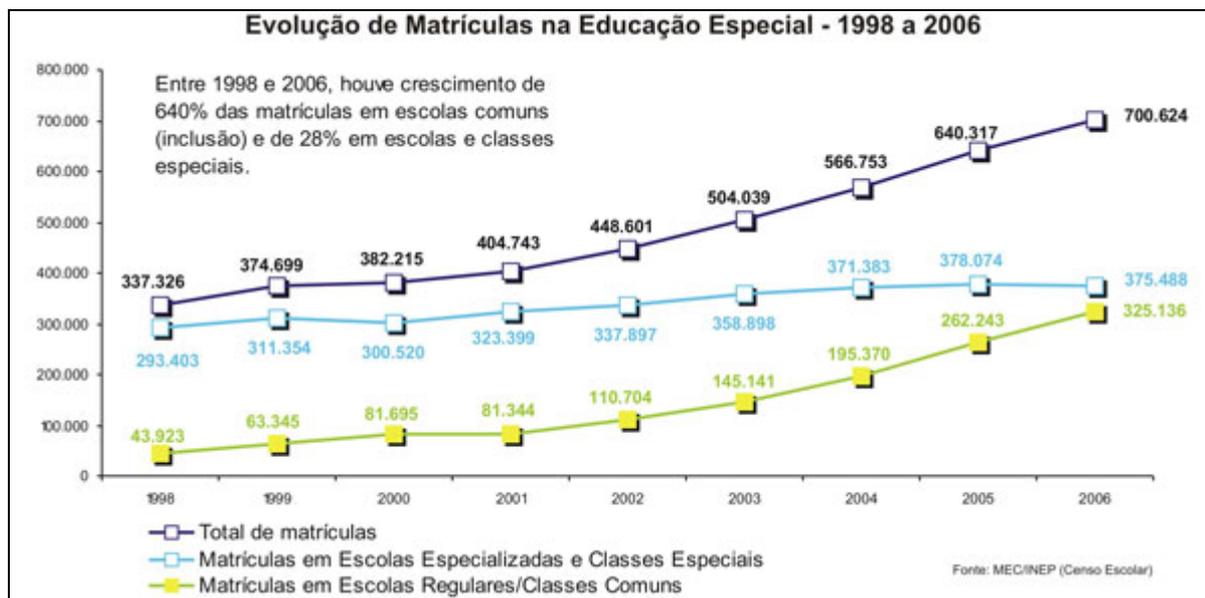
2.4 Reconstruindo Ações por meio de Políticas Educacionais

Nos últimos dez anos, mediante as demandas educacionais referentes ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, inúmeros movimentos de órgãos governamentais têm sido anunciados apontando políticas públicas, programas, como ações de organizações não governamentais, tendo como escopo a democratização e acesso das questões relacionadas à inclusão. Toda essa movimentação pode ser verificada em nível Municipal, Estadual, pelas respectivas Secretarias Estaduais, e Nacional, através do Ministério da Educação.

Os respectivos sistemas de ensino, através de seus setores específicos, vão configurando inéditas possibilidades de enfrentamento das questões que ainda suscitam dúvidas, ou que não foram devidamente exploradas nas discussões educacionais. Muitos profissionais de diferentes áreas do conhecimento passaram a se interessar por essa temática; observamos com freqüência a realização de encontros, simpósios, eventos os quais têm como mote esse enfoque.

O índice de alunos com necessidades educacionais especiais freqüentando as escolas regulares tem crescido e se acentuado, o que demonstra de certa forma uma maior conscientização dos benefícios do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento que essa possibilidade instaura a todas as pessoas que vivem e convivem em uma sociedade que traz informações e conhecimentos a todo o momento.

O gráfico abaixo, retirado da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação, demonstra a evolução das matrículas nas escolas regulares do país:



Na tentativa de exemplificarmos melhor a relação das políticas públicas, a organização abaixo se refere às diferentes esferas da hierarquia educacional brasileira:

2.5. Governo Federal – Ministério de Educação

Atualmente, o Ministério da Educação tem em seu organograma a configuração Secretaria, que atua nas questões relativas à inclusão de pessoas deficientes na sociedade. Apresentar esses espaços e divulgar sua dimensão certamente ampliarão as perspectivas inclusivas que estão em pauta nas políticas públicas educacionais da atualidade.

2.5.1 Secretaria de Educação Especial – SEESP – MEC

A Secretaria de Educação Especial – SEESP, localizada no Ministério da Educação, tem como atribuições organizar e sustentar a construção de políticas públicas educacionais que possam subsidiar os demais sistemas de ensino do País. Para os profissionais da Educação, gestores, professores, e demais agentes educacionais, independentemente do nível

de ensino em que atuam, conhecer a estrutura dessa Secretaria e suas possibilidades pode ser considerado um fator decisivo por ocasião do ingresso de um aluno com necessidades educacionais especiais em suas respectivas unidades escolares e/ou classes.

A seguir, destacaremos alguns programas que essa Secretaria tem oferecido para os demais sistemas de educação:

a) Educação Inclusiva Direito à Diversidade: Esse programa desenvolve a formação de profissionais da educação através de processos de formação de multiplicadores. O foco desse programa é a disseminação dos pressupostos conceituais e legais sobre o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para isso, gestores e educadores passam por processo de formação, visando à transformação das escolas em espaços inclusivos. Para que haja a participação do município, este deve se inscrever mediante um termo de adesão e se constituir em município pólo, agregando demais redes de ensino a esse processo de formação.

O termo de Adesão ao Programa garante apoio financeiro para que o município realize o processo de formação com os multiplicadores de sua rede de ensino para os municípios de sua área de abrangência. Além disso, é oferecido o material didático que será utilizado durante o processo de formação, com uma organização modular. Como discriminado na tabela a seguir, os módulos temáticos são trabalhados em seminários nacionais, obedecendo a uma ordem crescente, nos quais esses grupos se encontram e rediscutem o processo de inclusão em seus respectivos sistemas de ensino.

MÓDULOS TEMÁTICOS	
	Fundamentos e Princípios da Educação Inclusiva
	Inclusão: Um Desafio para os Sistemas Educacionais
	Valores e Paradigmas na Atenção às pessoas com Deficiência
	Diversidade Humana na Escola
	Concepções, Princípios e Diretrizes de um Sistema Educacional Inclusivo
	Referenciais Nacionais para Sistemas Educacionais Inclusivos: Fundamentação Filosófica, o Município, a Escola e a Família
	Escola e Família: Um Compromisso Comum em Educação
	Educação Infantil no Sistema Educacional Inclusivo
	Orientações e Marcos Legais para a Inclusão
	Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental
	Tecnologias Assistivas no Processo Educacional
	Surdocegueira: Processo de Ensinar e Aprender
	Educação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação
	Inclusão de Alunos Surdos/Deficiência Auditiva
	Inclusão de Alunos Cegos/Deficiência Visual
	Inclusão de Alunos com Autismo

Diante do rol das temáticas citadas acima, que constituem objetos de estudo para a formação dos profissionais da educação, é possível observarmos a abrangência e a complexidade das questões relativas à inclusão. Trabalhar com a diversidade implica reconstruir e revisar paradigmas e concepções cristalizadas durante séculos em nossa cultura escolar.

b) Apoio Pedagógico e Técnico aos Sistemas de Ensino: A Secretaria de Educação Especial, dando ênfase ao processo de formação continuada, oferece subsídios teóricos, materiais instrucionais, atividades práticas e publicações didático-pedagógicas³⁰ aos profissionais interessados em agregar valores e conteúdo ao processo de inclusão. Essa capacitação abrange as diversas áreas do conhecimento relacionado às diferentes deficiências e a possíveis formas de inclusão.

c) Sala de Recurso: Caracteriza-se por um espaço na escola regular onde são disponibilizados recursos pedagógicos, materiais e equipamentos diversos. Visando ao processo de inclusão de todos os alunos da escola, essa sala não se caracteriza somente pelo atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, mas a todos aqueles que por diversos motivos precisam de outras oportunidades e estímulos para que se realize o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse espaço, normalmente existe a presença de um professor especialista, que fica à disposição para o atendimento individualizado dos alunos e/ou de pequenos grupos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

d) Projeto de Informática na Educação Especial – PROINESP: Apostando nas diferentes formas de ensino e aprendizagem, esse programa insere as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A produção do conhecimento é ampliada tanto para os professores quanto para os

³⁰ Anexo 04- Relação das publicações oferecidas pela SEESP.

alunos; novas estratégias e formas de trabalho são construídas. A partir do censo escolar que demarcou as escolas que estão trabalhando na perspectiva da inclusão, estas foram contempladas com laboratórios de informática e equipamentos tecnológicos. Para que esse objetivo fosse alcançado, foram oferecidos aos professores e gestores processos de formação e capacitação para o uso das TICs.

e) Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE: Esse fundo se destina ao repasse e assistência financeira aos municípios ou Diretorias Regionais de Ensino que apresentem Projetos Educacionais sustentados por princípios e valores que promovam a emancipação dos alunos com necessidades educativas especiais, assim como visa à sua autonomia e à construção da cidadania. Para essa feita, existe um termo de adesão que descreve detalhadamente as etapas que deverão constar nos respectivos projetos. Uma vez comprovada a veracidade das informações, o detalhamento das ações planejadas é autorizado para sua realização mediante um acompanhamento permanente de órgão do setor público.

Ao analisarmos a organização dessa Secretaria, observamos a escassez de programas e projetos que discutam mais diretamente as questões de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais relacionadas à ‘deficiência mental/intelectual’. Apesar da discussão aparecer em eixos temáticos, ainda se ressenete de um maior aprofundamento no que tange aos processos de ensino, aprendizagem, avaliação e permanência nas escolas regulares. As demais deficiências, como a cegueira, a surdez e a física, parecem ter mais subsídios e instrumentos que colaborem mais precisamente com o processo de inclusão na rede escolar e no âmbito social.

Verificamos ainda outros projetos, programas e ações desenvolvidos pela Secretaria de Educação Especial – SEESP, direcionados para as demais necessidades educacionais especiais; contudo, como não se configuram fundamentais para a presente análise, optamos por registrar somente os que fossem relevantes ao objeto de estudo.

2.6 Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE - SP

O trabalho investigativo que me instigou, suscitando inúmeras questões e buscas, pautou-se inicialmente na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil, resultando no fruto do trabalho da minha dissertação de mestrado. Contudo, embora naquela ocasião, tenha me deparado com inúmeras dificuldades relacionadas à temática investigada, esse fator de certo modo continuou a povoar minhas inquietações. Mesmo diante de minhas limitações, afinal não faço parte da rede estadual de ensino, a necessidade de compreender como essa dinâmica vem ocorrendo na escola regular foi mobilizada por forças maiores para encarar esse desafio. A aposta consistiu primeiramente no ser humano e depois no profissional/professor.

A Secretaria de Educação de São Paulo compõe um ‘macro sistema educacional’; afinal, estamos falando do maior Estado do Brasil. Estudando sua configuração, notamos que alguns órgãos se destacam objetivando o pleno funcionamento dessa engrenagem. Para este estudo, serão relacionados somente os setores que são referências para a compreensão da pesquisa.

a) Coordenadoria de Educação do Interior – CEI – Responsável por 611 municípios divididos em aproximadamente 62 Diretorias Regionais de Ensino espalhadas no interior do Estado de São Paulo. Qualquer que seja o contato da Diretoria Regional, passa necessariamente pela CEI que, de acordo com a demanda, emite seu parecer ou encaminha ao setor de competência.

b) Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP – Setor responsável pela Formação de Professores, elaboração, execução e normatização dos modelos curriculares, como também pelas diretrizes a serem implementadas. Como é um órgão que se constitui mediante concepções de gestão participativa, inclui em sua pauta de discussão representantes de cada órgão da SEE, incluindo a CEI. Cabe ainda a essa coordenadoria a implementação de projetos específicos da SEE, bem como a homologação de outros projetos específicos das Diretorias de Ensino.

b.1) Em 2001, foi criado o Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, que é subordinado diretamente à CENP. Sua missão é subsidiar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Estadual de Ensino. Além disso, promove:

– Gerenciamento, acompanhamento e suporte às ações regionais de educação especial nos processos de formação continuada, na provisão de recursos e na articulação das escolas com a comunidade, procedendo a orientações e encaminhamentos;

– Acompanhamento de 89 Diretorias Regionais, envolvendo Supervisores de Ensino, Assistentes Técnicos Pedagógicos – ATPs e 1300 professores especializados³¹;

– Oferecimento periódico de Oficinas Técnicas – OT aos professores das Salas de Recursos e aos que estão em classes especiais, trabalhando com alunos com necessidades educacionais especiais em regime de transição para a classe comum da escola regular.

Segue depoimento da atual Coordenadora desse espaço de formação:

A equipe pedagógica do CAPE é composta por doze profissionais, sendo dois psicólogos, um fonoaudiólogo, um terapeuta ocupacional e oito pedagogos especializados, ou seja, com habilitação nas diversas áreas das deficiências. O trabalho desses profissionais é realizado conforme planejamento anual e aprovado pelo coordenador da CENP e Gabinete da Secretária. Esse planejamento contempla orientação técnica aos profissionais das Diretorias Regionais de Ensino, isto é, supervisores de ensino, assistentes técnicos pedagógicos, coordenadores pedagógicos, professores especialistas (que atuam nos Serviços de Apoio Pedagógico Especializados, que podem ser sob a forma de Classe Especial ou Sala de Recursos (a maioria) e professores das classes regulares para subsidiar o processo inclusivo dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula). O CAPE além das ações centralizadas, cursos e orientações técnicas, assessora as Diretorias de Ensino na elaboração de projetos, que visam ações descentralizadas. Uma dessas ações é o curso de LIBRAS que está sendo realizado na maioria das Diretorias

³¹ Professores que têm a formação em Pedagogia com a especialização em DM, DV ou DA.

de Ensino. Para a realização desse curso, basta que a DE elabore o projeto, conforme já orientado, e o envie ao CAPE, para a devida aprovação, após análise. O CAPE também possui um setor de produção e reprodução de material em Braille, que de acordo com as necessidades é enviado às Unidades Escolares.

Conforme a descrição da Secretaria Estadual de Educação, observamos que existe uma movimentação direcionada para o processo de inclusão de alunos na Rede Estadual de Ensino; para esses profissionais especialistas estão sendo oportunizados processos de formação continuada. A classe especial nesse caso é mantida na escola regular e tem como objetivo realizar o processo de transição desses alunos para a classe comum. Nesse caso, cabe aos professores especialistas iniciar um processo de inclusão paulatinamente, dando subsídios e orientando os professores da classe regular. Estes ainda têm como responsabilidade um trabalho de apoio e suporte aos demais professores que ainda não tiveram experiências com alunos incluídos com necessidades educacionais especiais.

Do mesmo modo, observamos uma maior diversidade de materiais para alunos com necessidades educacionais na deficiência visual e auditiva³², como também, em alguns casos, na deficiência física, quando se relacionam mais a adaptações arquitetônicas e de acessibilidade no espaço físico das unidades escolares.

A deficiência mental/intelectual ainda continua carecendo de discussões e aprofundamento em suas questões básicas do processo de inclusão desses alunos nas classes comuns.

2.6.1 Conselho Estadual de Educação: Resolução N.º 68 de 19 de julho de 2007

O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo – CEESP foi criado em 1963. É um órgão normativo, deliberativo e consultivo do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, vinculado tecnicamente ao Gabinete do Secretário da Educação.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, mediante as necessidades de normatizações, deliberações e aplicações em seus sistemas de ensino, por meio da CEI –

Coordenadoria do Ensino do Interior, da COGESP – Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo, da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, do CAPE – Centro de Apoio Pedagógico, subordinado ao CENP e do FDE – Fundo de Desenvolvimento da Educação, realizou uma série de estudos relacionados às necessidades normativas do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular. Esses estudos foram repassados ao CEE – Conselho Estadual de Educação, resultando na resolução n.º 68/2007 que, segundo informações do CAPE, contou com a participação de todos os setores acima mencionados. A referida Resolução – *Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino*. Delibera:

Art.1.º: A educação, direito fundamental, público e subjetivo da pessoa, na modalidade especial, é um processo definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Art. 2º – A educação inclusiva compreende o atendimento escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e tem início na educação infantil ou quando se identifiquem tais necessidades em qualquer fase, devendo ser assegurado atendimento educacional especializado.

A educação como um direito público e subjetivo coaduna com os Princípios Constitucionais Brasileiros a possibilidade de a educação especial e seus profissionais apoiarem, subsidiarem e acompanharem a construção de uma proposta pedagógica na escola regular, contemplando os princípios para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. O processo de inclusão vem de certo modo ressignificar o papel do profissional especialista, que anteriormente na modalidade da educação especial restringia sua atuação ao atendimento dos alunos em suas respectivas classes especiais.

A possibilidade de intervenção, orientação, mediação desses profissionais especialistas na escola regular com os demais profissionais da educação carrega em sua estrutura a

³² No caso do DV – Sistema Braille de comunicação, livros falados, etc. No caso do DA – cursos de LIBRAS e formação de intérpretes para atuar junto aos professores de classe comum.

disseminação de conhecimentos, saberes e fazeres que até então ficavam restritos à modalidade da educação especial.

Implicitamente, a probabilidade de processos de formação continuada e em serviço está implicada nesse movimento; afinal, os profissionais da escola regular, que em muitos casos não tiveram acesso algum a discussões sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, poderão ter essa oportunidade. O atendimento educacional especializado passa pelo reconhecimento das necessidades educacionais e não necessariamente por um ‘saber fazer do domínio dos especialistas’. Evidentemente, de acordo com a natureza das necessidades educacionais especiais, serão necessárias formas de comunicação, equipamentos e apoio extra classe; contudo, ainda assim, os profissionais da educação especial, ou mesmo outros profissionais que se interessem por esses conhecimentos mais específicos poderão adquiri-los em cursos de aperfeiçoamento.

Art. 4º – O atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer, preferencialmente, nas classes comuns do ensino regular.

Parágrafo único – As escolas que integram o sistema de ensino do Estado de São Paulo organizar-se-ão para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, de modo a propiciar condições necessárias a uma educação de qualidade para todos, recomendando-se intercâmbio e cooperação entre as escolas, sempre que possam proporcionar o aprimoramento dessas condições.

Os princípios de colaboração, troca, intercâmbio estão declarados no corpo da resolução, se ainda residia alguma dúvida em relação ao trabalho de parceria entre a modalidade de educação especial e a escola regular; essa questão parece estar esclarecida. Observamos na prática que em muitos locais e por determinados profissionais, existia e persistia, mesmo com discussões pontuais sobre as demandas do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, um campo de tensão entre as duas modalidades de ensino. Em muitos casos e com a ausência de posicionamentos das gestões escolares, cada grupo de profissionais da educação mantinha-se em ‘seu porto seguro’.

Mesmo que ‘veladamente’, o distanciamento comprometia o pleno desenvolvimento do processo de inclusão. Alguns profissionais deliberadamente seguravam seus alunos com necessidades educacionais especiais na escola ou classe especial. Outros, da escola regular,

em alguns casos, resistiam ao processo de inclusão, sob alegação de que esses alunos não se beneficiariam da convivência e das formas de ensino e aprendizagem da escola regular.

Talvez pela própria indefinição de políticas públicas pontuais e específicas em relação a esse processo, essa condição tenha se perdurado durante tanto tempo.

Outras considerações importantes legitimadas na referida resolução:

- a) Distribuição ‘ponderada de alunos com necessidades educacionais especiais’ nas várias classes;
- b) Possibilidade de classificação e reclassificação nas séries de acordo com o desenvolvimento;
- c) Flexibilização curricular, metodologias diversificadas, recursos didáticos, formas de avaliação, etc;
- d) Processo de capacitação aos professores da classe comum;
- e) Participação da família, da comunidade e de todos os agentes que possam colaborar para um maior desenvolvimento;
- f) Serviços de apoio especializado: Por meio das salas de recursos, os alunos que apresentam dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem têm a oportunidade de freqüentar essa sala, a partir da organização e do planejamento dos professores da classe comum e do professor especialista, em horário diverso ao que estiver matriculado;
- g) Do professor itinerante: O professor especialista poderá, mediante a solicitação do professor de classe comum, acompanhar o aluno durante o período de aula, para que em conjunto, os profissionais possam avaliar quais seriam as medidas mais adequadas que contribuiriam no processo de desenvolvimento desse aluno.

A escola regular tem a oportunidade de abrir suas portas para ‘todos os alunos’; deixa de ser um espaço que durante muitos anos se restringiu ao acesso de alguns por conta da

natureza de sua concepção de ‘normalidade e homogeneidade’ e passa a ser repensada como espaço da diversidade, da diferença. A proposta pedagógica é flexibilizada; formas de organização, métodos, estratégias, processos de avaliação podem ser repensados e reorganizados. A família é conclamada a estar nesse espaço escolar, colaborando, aprendendo, compreendendo e observando mais seus filhos. Evidentemente, a possibilidade desse processo de gestão escolar não é algo novo ou inédito; há muito se discute com as respectivas equipes gestoras a necessidade e a veemência da democratização da escola pública; muitos já deram saltos qualitativos e são apresentados como referenciais em seus processos de construção coletiva. De qualquer modo, a escola e todos os seus profissionais são novamente requisitados para esse processo.

Ainda a título de ilustração, em termos de políticas públicas pontuais, os artigos abaixo descrevem e esclarecem questões que perduraram durante muito tempo nas discussões sem a devida atenção; agora, contudo, são explicitadas e traduzem em seu bojo a intencionalidade do legislador em consonância com as necessidades da realidade escolar. São eles:

Art. 11 – As disposições necessárias ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deverão constar de projetos pedagógicos das unidades escolares ou das instituições responsáveis, respeitadas as demais normas do sistema de ensino.

Art. 12 – Aplicam-se aos alunos com necessidades educacionais especiais, os critérios de avaliação previstos pela proposta pedagógica e estabelecidos nas respectivas normas regimentais, acrescidos dos procedimentos e das formas alternativas de comunicação e adaptação dos materiais didáticos e dos ambientes físicos disponibilizados aos alunos.

Parágrafo único – Esgotadas todas as possibilidades de avanço no processo de escolarização e constatada significativa defasagem entre idade e série/ano, é facultado às escolas viabilizar ao aluno, com severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla, grau de terminalidade específica do ensino fundamental, certificando-o com o termo de conclusão de série/ano, acompanhado de histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando.

Art. 13 – A preparação profissional oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais, que não apresentem condições de se integrar aos cursos de nível técnico, poderá ser

realizada em oficinas laborais ou em outros serviços da comunidade, que contêm os recursos necessários à qualificação básica e à inserção do aluno no mercado de trabalho.

A instituição escolar, mesmo diante de dificuldades e condições precárias, vem sendo repensada como espaço de conhecimento, reconhecimento e socialização. As concepções pedagógicas e os ideários políticos, sociais e históricos que regeram durante muitos anos um modelo de escola padronizado têm sido repensados na atualidade. Chegamos ao final do século XX abalados pelos ordenamentos sociais que vieram em decorrência da globalização e seus princípios. Em determinados momentos, o aumento da desigualdade foi tão abrupto que os profissionais da educação sentiram-se órfãos e solitários tamanha a fenda da escola e da realidade.

O início do novo século armazenava consigo algumas promessas, entre elas a ‘inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais’. Longe de afirmarmos que essa promessa se concretizou, é inegável que esforços estão sendo realizados para o seu cumprimento.

Pensar em uma Proposta Pedagógica da escola regular que contemple aspectos relacionados às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiências é na atualidade um diferencial qualitativo. A escola tem como missão oportunizar de todas as formas o acesso de seus alunos à sociedade. Entretanto, muitos deles, por razões diversas, não atingirão essa meta. Entender essas limitações e compreender que esse não será o fator determinante do fracasso ou da infelicidade na vida dessas pessoas já é um ganho.

Sem dúvida alguma, na sociedade do conhecimento, reconhece-se que os ‘saberes, as informações, as tecnologias, os conhecimentos’ são instrumentos importantes para minimamente acompanhar as mudanças que ocorrem cada vez mais rapidamente.

Se a proposta da inclusão é aceitar as pessoas apesar de suas diferenças, entendendo que todos temos limites, e que também deve ser oportunizado aos alunos com necessidades educacionais especiais seu processo de terminalidade escolar, pois afinal chegaram até onde lhes foi possível, ao mesmo tempo ampliando suas possibilidades para a inserção em outros espaços sociais, a educação poderá se tornar menos excludente. Caberá, portanto a nós, pesquisadores, profissionais da educação entender com profundidade: *“A escola não pode tudo...mas sem a escola a mudança não é feita” (FREIRE).*

2.7. Participação dos Profissionais de Educação

A título de informação, ressaltamos que são poucos os profissionais da educação, independentemente das instâncias gestoras, que conhecem e usufruem os programas oferecidos pela Secretaria em âmbito Nacional.

Embora a educação seja um processo contínuo ao longo da vida, ao adentrarmos, tanto as diferentes instâncias como as instituições escolares, é possível observarmos que grande parte dos profissionais da educação são ‘capturados’ pela emergência do cotidiano; em muitos casos, passam muito tempo respondendo exclusivamente às urgências das demandas surgidas.

Essa condição de certo modo indica que a educação e seus profissionais ainda não ocupam um espaço estruturado e organizado a que têm direito. Talvez a própria cultura educacional tenha tratado muitos desses profissionais como executores, e de certo modo ‘tarefeiros’. Pesquisas, teorias, análises, informações, dados, conhecimento transitam com vagar em alguns espaços educacionais. Embora sejam informações de domínio público, poucos são os profissionais que ‘tiram proveito’ delas para favorecerem e/ou alimentarem sua prática.

Ao mesmo tempo, percebemos uma movimentação dos órgãos governamentais da educação com o intuito de possibilitar um maior acesso à rede de informações através de programas, projetos, ações que estão sendo implantadas ou implementadas; no entanto, estando dentro da realidade escolar, notamos ainda certo distanciamento mediante as inúmeras possibilidades oferecidas.

Em alguns momentos, parece-nos que ‘as pessoas da educação’ ainda não se sentem profissionais de uma área de campo específico e fundamental para o processo de emancipação social.

O discurso pedagógico moderno incentiva a mediação, a relação e a troca, aproximando sistema, professor e aluno. Todos devem se relacionar de maneira harmônica, respeitando o tempo de cada um e possibilitando uma interlocução construtiva e singular.

A função do professor será facilitar o surgimento do contexto de compreensão comum e trazer instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer esse espaço de conhecimento compartilhado, mas nunca substituir o processo de construção dialética desse espaço, impondo suas próprias representações ou cerceando as possibilidades de

negociação aberta de todos e cada um dos elementos que compõem o contexto de compreensão comum (GÓMEZ: 1998, p. 64).

Em nosso meio, é comum ouvirmos as pessoas se referirem ao tecido social como: “A Sociedade do Conhecimento e da Informação”. Essa denominação indica o modelo de relações e necessidades que o mundo globalizado requer dos sujeitos. A qualificação para a ciência e tecnologia e a necessidade do aperfeiçoamento constante são referenciais imprescindíveis nas relações educacionais da contemporaneidade.

CAPÍTULO III

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

3.1 Da Opção Metodológica

Como o escopo desta pesquisa é compreender de que forma estão acontecendo os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio, e entendendo que esse é um contexto amplo e complexo, o posicionamento do pesquisador foi de apreender a realidade educacional em sua totalidade, reconhecendo a inclusão dos alunos em suas diferentes necessidades educacionais. No entanto, somente no contato com a realidade pesquisada, foi possível ter a dimensão das inúmeras facetas que se entrelaçam e constituem uma rede de tramas de relações diversas.

Durante a realização da pesquisa de campo, a preocupação com o processo foi maior do que com o produto. A seriedade em apurar como as questões se manifestavam no cotidiano do sistema, nas diferentes instâncias e como os diversos atores participavam dessa ação foram pontos emergentes da pesquisa.

Nesse aspecto, a posição do pesquisador tornou-se parte integrante do processo de conhecimento; as informações, as observações em campo, as interpretações foram compondo o repertório e o trajeto da pesquisa. À medida que se adentrava o campo de investigação, novas e inéditas proposituras foram se delineando, e aprofundamentos mesmo não planejados anteriormente se constituíram como imprescindíveis.

Desse modo, a pesquisa de campo e a modalidade qualitativa mais uma vez se mostraram inerentes à temática, pois pressupunham um contato direto, atento e minucioso das questões a serem averiguadas, como explicita LIEBSCHER (1998):

Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social... Normalmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento

importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas. (p. 668-690)

Nesse sentido, a pesquisa teve uma abordagem descritiva em relação à coleta e organização dos dados, delineando padrões e construção de categorias que pudessem ser legitimadas a partir das demais etapas circunscritas no processo de averiguação das pesquisas bibliográficas e documentais que compuseram o presente estudo.

Na triangulação de dados e das demais abordagens citadas, foi possível empregar procedimentos interpretativos, extraindo desse repertório as seguintes categorias de análise:

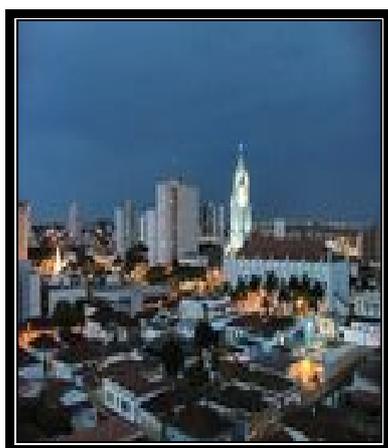
- Reconhecimento de Políticas Públicas que fazem interface ao processo de inclusão na atualidade;
- Processo de Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: apoio/acompanhamento dos profissionais da educação especial;
- Gestão: programas /projetos /planejamentos x intencionalidade.

Essas categorias serviram para sustentar a compreensão do fenômeno, aproximando-o dos significados construídos na realidade subjetiva da educação a partir de um processo socialmente construído e datado, tendo como seus protagonistas sujeitos da sua história (WILDEMUTH: 1993).

Os marcos nos quais deteremos a pesquisa se iniciam em meados do ano de 2003, por ocasião da mudança do Dirigente de Ensino Regional.

3.2 Do cenário da Investigação: Reconhecendo a Realidade Educacional

A cidade de Franca está localizada a nordeste do Estado de São Paulo, a 401 km da capital. Segundo dados do IBGE, sua população estimada em 2007 é de 334.221 habitantes.



Vista da cidade



Igreja de São Sebastião

A Diretoria de Ensino da Região de Franca – DE tem sob sua responsabilidade mais nove municípios, sendo eles: Cristais Paulistas – Itirapua – Jeriquara – Patrocínio Paulista – Pedregulho – Restinga – Ribeirão Corrente – Rifaina – São José da Bela Vista³³, os quais recebem todas as orientações educacionais da Secretaria de Estado da Educação por intermédio dessa Diretoria de Ensino Regional.

O quadro abaixo caracteriza os dados de atendimento educacional da Diretoria de Ensino da Região de Franca e as cidades de sua abrangência:

³³ Anexo 05 - Dados do atendimento educacional das cidades que compõem a Diretoria de Ensino Regional de Franca.

Dados Consolidados da DE	
Atendimento	Total de UE's
Ensino Fundamental – 1ª a 4ª	24
Ensino Fundamental – 5ª a 8ª	37
Ensino Médio	39
Curso Normal	0
Educação Especial	12
Educação Infantil	0
Educação de Jovens e Adultos Presencial – Ensino Fundamental	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial – Ensino Fundamental	27
Educação de Jovens e Adultos Presencial – Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial – Ensino Médio	27
CEES	0
Centro de Ensino de Línguas	1
Educação Profissional	0
Escolas Vinculadas	3
Total geral de UE's:	63³⁴

3.2.1 Retrato da Educação Especial

Do documento intitulado “Retrato da Educação Especial 2007”, realizado pela Diretoria de Ensino – DE e encaminhado ao Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, em 29 de julho do corrente ano seguiram-se as informações: A Diretoria de Ensino Regional de Franca possui 12 escolas com atendimento do Serviço de Educação Especial nas áreas de Deficiência Mental (DM), Auditiva (DA) e Visual (DV); neste ano, um total de 257 alunos

³⁴ Nota: O Total Geral de UE's não inclui CEES. Fonte: Cadastro de Alunos e Cadastro de Escolas.

estão sendo atendidos em classes especiais e SAPE³⁵. Das 12 escolas mencionadas, observamos que em 09 escolas existiam Classes de Educação Especial na área da Deficiência Mental/ Intelectual, como também Salas de Atendimento Pedagógico Especializado SAPE / Salas de Recursos, que dispõem de materiais, equipamentos especializados e acessórios para as diferentes demandas dos alunos.³⁶

No presente estudo, também será caracterizada uma unidade escolar da Diretoria de Ensino Regional, a qual atende em seus dois períodos alunos com necessidades educacionais especiais e comporta 03 SAPE: para DM – DA – DV e 02 salas especiais de DM.

3.2.2 – Caracterização de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental – Ciclo I – com Classes Especiais / SAPE e sua Gestão

A E.E. “Jerônimo Barbosa Sandoval” está situada à Rua Dr Manoel Nicácio, nº 425, Vila Nicácio, Distrito da Estação e localiza-se a Noroeste da cidade de Franca. Vila Nicácio é considerado um bairro central, com boa infra-estrutura: ruas asfaltadas, luz elétrica, saneamento básico; possui comércio diversificado e algumas empresas de calçados. Atende crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que denominamos Ciclo I (1º ao 4º ano de escolarização) e a modalidade de Educação Especial com as salas para DM (Deficiência Mental) – Classe Regular e SAPE, DA (Deficiência Auditiva) e DV (Deficiência Visual), contando no ano letivo de 2007 com um total de 562 estudantes. Da Educação Especial:

Modalidade	Manhã	Tarde
DM	15	-
DA (SAPE)	08	-
DM (SAPE)	-	11
DV (SAPE)	-	15
TOTAL	23	26

³⁵ Anexo – 06 -Sape – Sala de Apoio Pedagógico / Salas de Recursos.

³⁶ Máquina Braille – Regletes (DV) / materiais didático-pedagógicos concretos, etc.

Essas classes contam com materiais específicos para uso das Salas Especiais, como máquina Braille, lupas, jogos pedagógicos, dicionário em LIBRAS, CD-ROM com histórias em LIBRAS, etc. Nessa unidade escolar, existe 01 classe de DM e uma sala de apoio – SAPE – (DA) no período da manhã. Na sala de DM, estão matriculados 15 alunos com idades variadas; a professora acompanha o desenvolvimento desses alunos para que possa inseri-los nas classes regulares da escola. O especialista que atua na sala de recursos acompanha os alunos já incluídos nas classes regulares, apoiando os professores, fornecendo materiais necessários e recebendo alunos de outras escolas para atendimento especializado em Braille e/ou reforço. As demais salas de recursos – SAPE do período da tarde (DM e DV) funcionam da mesma forma que a sala de recursos da manhã.

Quanto ao corpo docente, a escola conta com 27 professores. As professoras que atendem a Educação Especial são devidamente habilitadas para atendimento a alunos portadores de deficiência visual (01), auditiva (01) e mental (02).

A Equipe gestora da escola é composta de: 01 Diretora³⁷, 01 Vice-Diretora³⁸ e Professor Coordenador Pedagógico³⁹; os demais membros da equipe são compostos por: 01 Secretário de Escola; 04 Agentes de Organização Escolar; 02 Agentes de Serviço Escolar; 01 Merendeira.



Foto atual da Escola/2007

³⁷ 21 anos de trabalho no serviço público.

³⁸ 30 anos de trabalho no serviço público.

³⁹ 20 anos de trabalho no serviço público.

3.3 Dos atores da Pesquisa

Conforme já explicitado na proposta investigativa, participaram da pesquisa 13 profissionais que atuam em diferentes esferas da Educação Pública Estadual: 02 profissionais da Secretaria Estadual de Educação, 02 profissionais da Diretoria Regional de Ensino de Franca, 01 profissional da Gestão Escolar na função de Diretor de Escola do Ensino Fundamental Ciclo I, 01 profissional da Gestão que atuou na função de Coordenadora Pedagógica de Escola Estadual Ciclo II e Ensino Médio⁴⁰, 01 Professora Especialista da sala de Recursos – SAPE, 01 Professora Especialista de sala de DM, 03 Professoras de Classes Regulares do Ciclo I, 01 Professora de Classe Regular – Educação de Jovens e Adultos – EJA e 01 Professora Especialista em Língua Portuguesa que atua no Ciclo II e Ensino Médio.

3.3.1 Da Dirigente Regional

Militante na educação profissional há mais de 30 anos, passou por todos os níveis e cargos da rede de ensino, incluindo a docência acadêmica. Assumiu a Diretoria de Ensino Regional de Franca no ano de 2003. Antes de seu ingresso, compunha o quadro de Supervisores Educacionais⁴¹ dessa mesma Regional. No Estado de São Paulo, exige-se desse profissional uma gama de atividades que possam imprimir um elo entre as unidades escolares e os respectivos sistemas, como descrito abaixo:

No estado de São Paulo, o grupo de Supervisão deve incumbir-se da orientação, do acompanhamento e controle do processo educacional da rede pública e particular de ensino, mantendo assim, o caráter de unidade do sistema educacional. [...] A elaboração e avaliação dos programas e projetos dessas políticas públicas das Secretarias de Educação visando acesso e permanência a uma escola democrática de qualidade, requer fundamentalmente a participação dos Supervisores. (MATHEUS, et. al. Acesso em fev., 2006)

⁴⁰ Na época em que atuou, foram realizados processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

⁴¹ Supervisor de Educação.

Tendo construído uma carreira profissional solidificada, já detinha uma visão macro do sistema de ensino, participando com proximidade das gestões nas unidades escolares. As necessidades e as questões vivenciadas na realidade escolar eram de seu conhecimento, reconhecendo também os demais profissionais que compunham essa rede. Na ocasião de sua nomeação, realizou algumas mudanças administrativas na sede da Diretoria e foi aos poucos planejando outras mudanças.

Segundo seu relato, a Educação Especial na Diretoria de Ensino Regional de Franca não tinha ainda uma estruturação organizacional. As classes especiais, as salas de recursos, como também os professores especialistas estavam restritos aos espaços das escolas públicas da região, carecendo de acompanhamentos mais pontuais e planejamentos por parte da Diretoria. Durante muitos anos, esse trabalho ficou sob a responsabilidade das respectivas equipes gestoras das escolas e do acompanhamento de um supervisor de ensino, que não necessariamente se familiarizava com as questões da educação especial.

Quando questionada sobre o que lhe chamou a atenção para essas questões, declarou que, ao se tornar Dirigente, teve acesso aos dados da educação especial: idade dos alunos matriculados, tempo que freqüentavam a mesma classe, e esses fatos lhe chamaram a atenção indagando-se:

– *“O que a escola estava de fato oferecendo a esses alunos?”*

A partir do segundo semestre de 2004, uma vice-diretora de uma das escolas da rede estadual, graduada em Pedagogia com habilitação na área da deficiência mental, pós-graduação, e professora efetiva de classe especial, foi convidada a prestar serviços junto à Diretoria de Ensino, na função de Assistente Técnico Pedagógico – ATP na área de educação especial. Inaugurava-se naquele momento a possibilidade de uma ‘nova fase na educação e nos processos de inclusão’. Segundo seu relato, o setor de Planejamento da Diretoria já havia iniciado alguns estudos sobre a demanda da educação especial em parceria com um supervisor de ensino e o ingresso dessa profissional habilitada seria fundamental para uma nova organização.

A proposta estruturava-se em algumas etapas:

a) Reconhecimento da rede física:

– Quais eram os alunos com necessidades educacionais especiais?

– Quais eram suas necessidades educacionais especiais?

– Há quanto tempo estavam naquela escola?

– Qual a idade desses alunos?

b) Reconhecimento da Equipe Gestora e Professores Especialistas:

– Como a Equipe Gestora entendia e se relacionava com a Educação Especial?

– Qual era o trabalho, o planejamento, o acompanhamento, as estratégias e as formas de avaliação (permanência/ terminalidade) dos alunos incluídos nas classes regulares?

c) Replanejamento e Reorganização mediante a demanda.

De posse desses dados, a ‘equipe regional: Diretora de Ensino, Supervisor de Ensino, Setor de Planejamento, Assistente Técnica Pedagógica’ consideraram a premência de uma reorganização de classes especiais e salas de recursos na rede de ensino estadual. Como afirma:

“De fato, a construção foi... decisiva em 2004 – Prof. Arnaldo, supervisor substituto...e o trabalho da ATP Maria Lúcia... Por conta da militância e do compromisso que assumiram...esse trabalho transcendeu o aspecto técnico e administrativo ... a ATP teve muita resistência por parte do corpo de supervisão...mas contamos com apoio do setor de planejamento...”

(depoimento da Diretora Regional-julho/07)

Segundo a Diretora Regional, um cuidado que tiveram durante todo esse processo foi de que ele fosse realizado de forma democrática e participativa; diante dessa posição, a equipe tratou de levantar critérios que validassem a intencionalidade e o respeito para com todos os que estivessem envolvidos:

1. Todas as mães ou responsáveis pelos alunos foram chamados / ouvidos (quando não compareciam, a equipe organizava um cronograma de visitas para essas pessoas); aproximadamente 300 famílias;
2. A localização geográfica (da residência do aluno) foi considerada; havia alunos que atravessavam a cidade para freqüentar a classe especial / sala de recursos;
3. A postura da equipe gestora foi decisiva para a permanência, inclusão ou retirada da (sala especial / recursos) educação especial nas respectivas unidades.

Segundo a Diretora de Ensino, nas reuniões e encontros com essa população, percebia-se o processo de exclusão social que haviam sofrido, em muitos casos, pela resistência em irem à escola para participarem desse processo de reorganização; essa postura relacionava-se ao discurso ‘desconfortável ao qual estavam habituados, tratando-se da vida escolar de seus filhos’:

“As mães...desses alunos já sofreram também um processo de exclusão...então foi um processo de resgate desses pais...desses alunos...tínhamos alunos de 40 anos...na classe especial. Contudo, quando elas perceberam que não queríamos fazer mal a esses alunos e qual era nossa real intenção, elas começaram a colaborar...Em seus relatos afirmavam: – ‘Meu filho está há 10 anos nessa classe’!...Formavam hábitos de ir à escola...”

(depoimento da Diretora Regional-julho/07)

A partir da coleta de dados e das informações sobre a educação especial, e considerando as demandas trazidas pela população, a Diretoria de Ensino Regional de Franca realizou a reorganização dessa modalidade nas escolas regulares.

3.3.2 Da Assistente Técnica Pedagógica – ATP

A ATP responsável pela Educação Especial da Diretoria Regional de Franca atua na educação desde 1986. Iniciou seu trabalho na modalidade da Educação Infantil em uma escola particular, como assistente de professor, tendo nessa época seus primeiros contatos com alunos que apresentavam comprometimentos cognitivos, casos psiquiátricos, autismo e outros problemas. Segundo seu relato, como as mantenedoras da escola particular tinham formação na área da psicologia e se interessavam por essas questões, passaram a oferecer com periodicidade aos professores e assistentes grupos de estudos sobre formas de abordagem e trabalho com essas crianças.

Todos os alunos dessa escola eram agrupados segundo a idade cronológica, não havendo qualquer processo diferenciado no atendimento. As discussões nesses encontros versavam sobre as formas diferenciadas e alternativas que poderiam facilitar o processo de construção do conhecimento e de socialização entre todos os alunos. Questões como a rotina, registro do trabalho, observação, diálogo e troca compunham a dinâmica de formação em serviço oportunizada por essa instituição.

Quando do ingresso na universidade, sua opção foi Pedagogia, realizando inicialmente a habilitação na Deficiência Mental – DM. Em 1992, foi contratada para trabalhar na rede pública municipal de Franca, como auxiliar de uma professora especialista em Deficiência Visual – DV. Desse modo, segundo seu relato, teve a oportunidade de aprender a conviver com pessoas com essa deficiência, até porque a professora era DV.

No ano de 1993, por meio de concurso público municipal, efetivou-se como professora especialista da municipalidade e foi convocada a prestar serviço na APAE de Franca.

Tendo como referencial o trabalho construído com alunos com Deficiência Mental, sua experiência na escola particular e obtendo resultados satisfatórios em relação aos processos de ensino e aprendizagem, iniciou o trabalho na APAE seguindo os mesmos moldes: propiciando atividades significativas e resgatando as respostas através da construção da escrita. As

atividades eram realizadas com todos os alunos e quase todos os trabalhos eram realizados com material concreto. Afirmou que mesmo com as dificuldades dos alunos que já estavam na instituição há muitos anos, saberes e fazeres começaram a ser mobilizados pelos alunos, bem como seus comportamentos imprimiram mais autonomia. Como explicita abaixo:

“Na educação especial, o movimento era diferente, diferentes estratégias e construção de novas formas de trabalho, e muita vontade de ver resultados... com o tempo eles respondiam como eles podiam fazer, talvez não da forma esperada, mas da forma possível.

Cada um tem seu limite e cada um é capaz dentro de suas possibilidades, de entender que essa é sua possibilidade...se não consegue falar, mas está compreendendo... ter paciência e investir mais no tempo...às vezes na mesma atividade... eles são capazes até um ponto. Depois vemos quais as demais possibilidades que poderão aparecer a partir desse movimento”

(relato da ATP – Julho/07).

Embora o Estatuto das APAES seja orientado a partir da Federação Nacional dessa instituição no Brasil, cada unidade organiza seu próprio regimento, em concordância com a missão dessa organização, definindo qual é o tipo de atendimento e quais são os pressupostos sobre a forma de atender pessoas com deficiências na região na qual estão inseridas. Na época, a APAE de Franca se caracterizava mais pelo atendimento terapêutico do que propriamente pelas questões relacionadas à educação.

Desse modo, a depoente reconhece que seu trabalho se mostrou ‘inadequado para os princípios que pautavam essa unidade naquela ocasião’. Segundo a depoente, ela fora alertada para que mudasse de postura; embora insatisfeita com as orientações da instituição, terminou o ano letivo com seus alunos, conseguindo em alguns casos o processo de alfabetização. No ano de 1994, foi convocada a assumir classe especial na rede de ensino através de concurso público o qual havia realizado pleiteando o cargo de professor especialista em DM; nessa ocasião, solicitou sua exoneração do cargo efetivo da municipalidade. Segundo seu relato: *“Mesmo não tendo naquela época muito claro isso, hoje entendo que... poucas pessoas se afinam com a educação especial; as pessoas não têm muita paciência”*.

A classe especial na qual se efetivou localizava-se em uma Escola Estadual na cidade de Pedregulho, na zona rural, a 53 km de distância de Franca, e funcionava em um espaço de uma ‘usina’. A escola atendia o Ensino Fundamental Ciclo II pela manhã, e à tarde, Ciclo I (1.^a a 4.^a série e a classe especial de DM). Segundo a depoente, os alunos só ingressavam nessa classe especial depois de concluírem o Ciclo I. Assim, as idades de seus alunos variavam entre 12 e 16 anos. O critério para ser aluno dessa classe estava relacionado às dificuldades de aprendizagem e não necessariamente a questões relacionadas à deficiência mental.

Por ser uma professora bem jovem, seu perfil era diferenciado dos demais professores da classe especial que já haviam trabalhado nessa escola, e por estar iniciando sua carreira no magistério, afirma ter sido um período bastante difícil, ora por iniciar processos de aprendizagem distintos⁴² dos demais professores, ora por se opor aos critérios de mensuração no processo de avaliação, propondo a realização de relatórios individuais de acompanhamento dos alunos. Em sua opinião, essa metodologia corresponderia mais ao processo de aprendizagem de cada aluno.

Afirma também que nessa época não havia nenhum acompanhamento da Educação Especial por parte da Diretoria de Ensino. Para realizar suas atividades e seus projetos de trabalho, utilizava recursos próprios para a aquisição dos materiais. Lembra que planejava com antecedência as atividades para que pudesse organizar os materiais que iria utilizar:

“As estratégias iam mudando até que eles conseguissem aprender... tentava muito...mostrava os resultados... até que eu consegui mostrar meu trabalho à diretora...e ela finalmente acreditou. A partir dos resultados com esses alunos... começaram a participar dos demais projetos da escola...os projetos dos dentistas começaram a ser atendidos. Costumava visitar a casa deles...conversar com os pais... comemorar os aniversários...Percebi que os pais também precisavam de orientações sobre: higiene, limpeza, asseio...entendia que se eles aprendessem, poderiam melhorar a qualidade de vida de seus filhos...eram pessoas da zona rural...muitos não tiveram acesso à escola...

Na escola também tentava... a construção de um trabalho com os professores...para que pudessem perceber as potencialidades

⁴² Trabalhava a partir de projetos e de aprendizagens significativas aos alunos.

de cada um daqueles alunos...Foi difícil...mas no último ano eu tinha acesso livre aos espaços da escola...”

(relato da ATP – Julho/07).

A depoente acredita que aos poucos e com muita paciência foi construindo o trabalho com esses alunos, e que esse processo foi percebido pelos demais membros da escola. Observa que permaneceu nessa unidade durante cinco anos. Relembra as dificuldades, mas ressalta os avanços:

“É possível trabalhar na rede estadual...tendo essa movimentação da escola, do diretor, dos pais e também houve uma professora de ciências que aprendeu a olhar o trabalho e se apaixonou... percebeu esse movimento e se envolveu nessa perspectiva. Realizamos um trabalho de parceria para usar os laboratório: ...eu ensinava os alunos dela com dificuldade...e ela me acompanhava com sua turma e mais meus alunos no laboratório...trabalhávamos juntas...os alunos estavam juntos...”

(relato da ATP – Julho/07)

Em 1999, assumiu a vice-direção de uma Escola Estadual com 2600 alunos na periferia de Franca a partir de um convite. Essa escola atendia Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. Relata que a proposta de trabalho era que realizasse acompanhamento junto aos alunos que apresentassem problemas de aprendizagem. Como a parte pedagógica e a relação com alunos com dificuldades sempre foi para ela um trabalho prazeroso, afirma ter aceitado e imediatamente buscado parceria com a Coordenadora Pedagógica da Escola.

Relata que uma professora de Língua Portuguesa também se interessou em participar desse trabalho. Desse modo, iniciou trabalhos nas salas de aula junto com a professora, observando os alunos e suas questões. Aos poucos, um trabalho de apoio foi planejado de acordo com as necessidades de cada grupo em concordância com os respectivos professores. A direção da escola encarregava-se de chamar as famílias para dar as orientações necessárias.

Com o tempo, essa escola passou a receber alunos com necessidades educacionais especiais: alunos com paralisia cerebral, deficiência auditiva e deficiência mental foram

incluídos nas classes regulares. O trabalho de acompanhamento e suporte aos professores, alunos e famílias foi se constituindo em meio a dificuldades, aceitações e rejeições.

Segundo a depoente, a Supervisora Educacional dessa escola na época era a então atual Dirigente de Ensino, e mesmo não tendo contato direto com ela, era atendida em suas solicitações por intermédio da Diretora da Escola.

Em 2004, iniciou seu trabalho na Diretoria de Ensino Regional, como Assistente Técnica Pedagógica – ATP para responder e reorganizar as questões relacionadas à Educação Especial da Diretoria. Relata que um projeto de reorganização foi elaborado em conjunto a partir das demandas, sendo solicitada a ela a colaboração e implementação de ações pontuais, tais como:

Reorganização da Educação Especial nas Escolas Regulares:

- Levantamento das habilitações dos professores especialistas;
- Levantamento das escolas que estavam atuando com classes especiais;
- Levantamento do trabalho didático-pedagógico que estava sendo realizado; questões curriculares (conteúdos, estratégias, formas de avaliação, etc.);
- Levantamento das necessidades de materiais, equipamentos, acessórios, etc;
- Levantamento de interesse em temáticas: aprofundamentos e estudos teóricos.

De posse desses dados, todos os professores especialistas (professores que atuavam em classes especiais ou salas de recursos) da Diretoria de Ensino Regional de Franca foram chamados a compor uma equipe que tinha como meta organizar parâmetros, planejamentos e ações que pudessem subsidiar os demais professores da escola regular no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa organização, resultou no ano de 2005 uma série de encontros e reuniões com todos os professores da rede de ensino regular.



Formação Continuada de Professores



Formação Continuada de Professores

Os professores dos diferentes níveis de ensino da rede estadual foram convocados a comparecer à Diretoria Regional onde seriam realizados encontros para Orientações Técnicas que versavam sobre as temáticas levantadas por ocasião das pesquisas realizadas no ano anterior. Temas como:

- a) Conhecimentos e subsídios teóricos sobre as deficiências e suas características;
- b) Metodologias de trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais;
- c) Processo de Inclusão – Classe especial / Classe regular;
- d) Formas / processos de ‘discussão com professores das classes regulares’;
- e) Organização de acompanhamento dos alunos inseridos nas classes regulares;
- f) Salas de Recursos (O quê? Para quem? Para quê? Quando? Como?);
- g) Trabalho dos professores especialistas junto aos professores de classes regulares.



Formação Continuada de Professores

Segundo a depoente, nesses encontros com os demais professores especialistas em áreas da Educação Especial, ficaram definidas algumas proposituras que visavam atender à legislação vigente ao mesmo tempo em que pudessem inovar práticas dentro da Diretoria de Ensino Regional:

- 1) As Escolas que tivessem duas Classes Especiais transformariam uma delas em Sala de Recursos;

2) O professor da Sala de Recursos deveria estar disponível para atender qualquer aluno com dificuldades de aprendizagem, desde que fosse em acordo com o professor da classe regular e em período contrário ao que estivesse matriculado;

3) A existência da Classe Especial na Escola Regular se justificaria para que os alunos pudessem realizar o processo de transição para a classe regular;

4) Dependendo da idade cronológica dos alunos com necessidades educacionais especiais, estes poderiam ser incluídos na Educação de Jovens e Adultos – EJA, desde que acordado com a família e professores que iriam recebê-los;

5) Os alunos com necessidades educacionais especiais que fossem inseridos no Ciclo II do Ensino Fundamental (5.^a a 8.^a série) seriam acompanhados pelos professores das Salas de Recursos, assim como pelos seus respectivos professores;

6) A Assistente Técnica Pedagógica responsável pela Educação Especial e pelo processo de Inclusão poderia ser chamada pelas Equipes Gestoras das unidades escolares a qualquer momento para orientações, acompanhamento ou processos de formação junto aos professores, pais ou funcionários;

7) Os Professores Especialistas sempre que possível estariam realizando formações e capacitações por meio do Centro de Apoio Pedagógico – CAPE na capital do Estado;

8) A partir da demanda dos profissionais da DE, poderia ser solicitada à CEI a presença de profissionais do CAPE para realizarem processos de formação, cursos ou Orientações Técnicas na sede da Diretoria de Ensino Regional de Franca.

3.3.3 Da Gestora Escolar

A gestora dessa unidade atua na educação há 21 anos. Sua formação inicial foi em Letras, cursando depois Música e posteriormente Pedagogia. Atualmente, está prestes a defender Dissertação de Mestrado pela PUC – SP na temática que envolve a “Participação”. Atua também como professora universitária na cidade. Em seu depoimento, relata que sua primeira experiência em gestão foi como coordenadora pedagógica de uma outra unidade escolar e afirma ter se identificado muito com a natureza do trabalho pedagógico com o qual tem afinidade. Quando do seu ingresso na gestão, por ocasião de concurso público, afirma ter hesitado em assumir a direção da escola devido às incumbências burocráticas e administrativas. Contudo, com o tempo, conseguiu construir um trabalho coletivo com os demais membros da equipe gestora delegando e compartilhando essas ações. Esses pressupostos relatados pela diretora são dialogados por LUCK (2000): *“...um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos”* (p. 16)

Participando com assiduidade de cursos de formação de professores e principalmente de gestores oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado, e realizando aprofundamentos e pesquisas acadêmicas, vislumbra inúmeras possibilidades de atuar na gestão escolar de maneira abrangente transitando em todas as esferas, desde a comunidade escolar, entendida como alunos, professores, pais, funcionários de apoio, equipe, até as diferentes esferas educacionais.

No que tange às questões relativas ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, afirma que participação, trabalho colaborativo, construção coletiva são aspectos fundamentais para uma formação mais humanizada e compreensão desse processo:

“Ter essas salas especiais e de apoio é uma conquista...primeiro no sentido humano de aprendizado...de como conviver com essas crianças...e não foi só minha... Mas da comunidade de modo geral...você... saber como lidar com uma pessoa que não enxerga, saber lidar com uma criança que não ouve , ou uma criança que tenha problemas mentais...é

isso...uma conquista para todos. Nesse sentido, a equipe de modo geral é muito acolhedora... desde os professores...alunos ...até a funcionária que faz a merenda...”

(Relato da gestora da escola/ setembro/07)

Em suas reflexões, afirma que a escola está mudando, que existe por parte de todos um olhar mais atento ‘ao outro’. As aulas de educação física acontecem coletivamente, o recreio é conjunto, todos participam dos passeios, tem sido um processo de crescimento e amadurecimento desse grupo; repensar a forma de organizar a unidade escolar tem sido uma preocupação constante.

Ressalta que tem em sua unidade quatro professores especialistas e que realiza processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares, recebendo também nas salas de Recursos – SAPE alunos de outras unidades escolares. Em seu depoimento, compreende que muito ainda há que se fazer para a efetiva construção desse processo. No papel de gestora, percebe a necessidade de estar presente e junto aos seus parceiros, como descreve:

“Em relação à equipe... sobre a participação... a primeira coisa que coloco para meus professores é que eles nunca vão me ver falando uma coisa em que eu não esteja à frente. Tudo o que a gente organiza na escola eu estou sempre com eles... O que percebo aqui da minha equipe é que eles sabem que podem contar comigo e isso...é importante não só para o processo de inclusão, mas de participação, de concretização das ações...é uma questão de apoio que nossos professores percebem... em relação ao que a escola promove. Não decido nada sozinha... tudo o que a escola decide...decidimos e fazemos...juntos”.

(Relato da gestora da escola/ setembro/07)

Em seu depoimento, afirma que no início da nova gestão da Diretoria de Ensino Regional, foi feito um levantamento dos alunos que estavam matriculados nas classes especiais, e muitos estavam com a idade muito avançada, principalmente os da classe de DM. Os gestores escolares foram orientados em reuniões com a Diretora Regional, para que participassem desse replanejamento em suas unidades, revendo cada caso com os respectivos professores especialistas e, diante dos resultados obtidos, realizassem um replanejamento com

seu grupo, respeitando as condições de cada educando. Caso fosse necessário, deveriam organizar encontros/ reuniões chamando os pais daqueles que já estavam há muitos anos na mesma classe, para analisar conjuntamente se eles seriam melhor atendidos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA ou até mesmo em espaços profissionalizantes.

Segundo a gestora, mediante essas possibilidades e assentimento dos pais, houve algumas tentativas junto à prefeitura⁴³ e empresas da região para o ingresso desses alunos ‘adultos’ no EJA, no trabalho ou na formação profissionalizante, mas essas ações não foram bem sucedidas. Primeiro, porque as salas de EJA funcionam no período noturno e muitos alunos apresentam uma dependência medicamentosa que traz impedimentos em relação ao período de sono; por outro lado, os espaços procurados não oportunizaram acesso imediato. Dessa forma, a equipe da Diretoria de Ensino e as respectivas equipes de gestão escolar reavaliaram esse processo e estenderam o desligamento dos alunos da escola, oportunizando aos pais um tempo maior para ingressarem seus filhos nos espaços sociais.

Segundo o depoimento da gestora, fica evidenciado que para ela as questões relativas à DV estão bem resolvidas em termos de inclusão; as questões de DA estão em processo de construção a partir dos diversos recursos e da presença do intérprete; contudo, as questões relativas ao processo de inclusão do DM caracterizam-se como as mais complexas e exigem um processo urgente de readaptações curriculares, como prevê a legislação.

Quando indagada sobre como ocorre a escolha do professor da escola que irá receber o aluno da classe especial no processo de inclusão, ela afirma que essas questões são pautas recorrentes dos HTPC⁴⁴. Os professores especialistas participam desse encontro e quando necessário, discutem e orientam os demais colegas. Existe um acompanhamento individualizado nas classes regulares que recebem esses alunos, até que o processo de inclusão esteja totalmente concluído, ou seja, quando alunos e professores estabeleceram vínculos e conseguem caminhar juntos.

O processo de transição da classe especial para a classe comum somente ocorre quando os pais, a equipe da gestão, o professor especialista e o professor da classe comum se reúnem, discutem e entendem que essa será uma boa medida para o aluno.

⁴³ Onde existe um órgão o qual atua com alguns cursos profissionalizantes.

⁴⁴ Horário de trabalho pedagógico – reunião que acontece semanalmente nas escolas estaduais.

Segundo ela, existe um período de adaptação para que se possa validar ou não esse processo, sendo da responsabilidade de todos os envolvidos. Ressalta também que em alguns casos, o preconceito e a discriminação são questões trazidas pela família: o fato de não aceitarem a deficiência em seus filhos, ou projetarem seus preconceitos no ‘outro, no caso na escola’. Alguns pais precisam ser chamados para conversas, com professores ou equipe gestora, na tentativa de ajudá-los a conviver com as limitações de seus filhos e orientá-los para possíveis atendimentos terapêuticos na área da saúde.

Em seu relato, evidencia a importância de ter participado de processos de formação no CAPE em São Paulo, assim como com os demais membros da equipe gestora, destaca o acompanhamento e as visitas periódicas da ATP da Diretoria de Ensino Regional responsável pela Educação Especial como fatores decisivos para o acompanhamento e encaminhamentos desse processo.

Quando questionada sobre a posição dos demais gestores no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, afirma ser ainda um processo em construção; entende que as pessoas precisam acreditar na possibilidade de desenvolvimento e investir nesse aluno, caso contrário esse movimento não acontece. Lembra também que em determinada ocasião, como a unidade escolar recebia e realizava o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares, houve um aumento significativo dessa demanda, e percebeu-se que muitas escolas estaduais passaram a indicar essa unidade para os pais que buscavam esse processo. Ainda tem sido complexo:

“É difícil a aceitação dos (gestores)...compreender que a inclusão é um caminho sem volta...As coisas acontecem de forma processual...reuniões por ciclos...Percebo...em relação à acessibilidade...os gestores se preocupam...acham que é importante...temos um ganho...Agora falar em sala de aula...em ensino...e aprendizagem...em discutir essas questões e de estar com colegas... não temos caminhado como gostaríamos...”

(Relato da gestora da escola / setembro/07)

Diante desses fatos registrados, na secretaria escolar, a gestora procurou a ATP responsável pela Educação Especial e foram buscar orientações junto à Diretora de Ensino Regional. Segundo a gestora, nesse momento, mais uma vez a predisposição e a compreensão

do processo de inclusão na rede estadual ficaram evidenciadas por parte da Diretora de Ensino, que prontamente fez as orientações e sustentou algumas medidas que a gestora deveria tomar. Ao mesmo tempo, organizou estratégias junto à ATP para solucionar essa questão com os demais gestores das unidades escolares.

Quando inquirida sobre o papel da equipe gestora, afirma ser fundamental; cabe a essa equipe implementar na unidade escolar as políticas públicas e dar acesso e toda a infraestrutura que garanta a efetividade das ações. Caso contrário, cria-se uma postura impeditiva que não valoriza, descarta e desconsidera os apoios que a própria rede tem.

Em determinado momento da entrevista, a gestora faz questão de registrar que acredita e tem acompanhado o desenvolvimento de muitos alunos com necessidades educacionais especiais; inclusive alguns alunos mudaram de escola para ascenderem ao Ciclo II do Ensino Fundamental.

No entanto, existem alguns casos de alunos que ingressam na classe especial, e mesmo sendo oportunizado um trabalho diferenciado, as questões especiais desses alunos são de tal ordem, que fogem ao trabalho do professor especialista; parecem ser da ordem da saúde. Nesse caso, solicitam a presença da ATP responsável pela Educação Especial, que fica um tempo na classe junto com os alunos e professor, e optam por registrar as condições/comportamento/ reações dos alunos, subsidiando relatórios contundentes que sustentem a presença e avaliação de profissionais da saúde. Afirma que no desenvolvimento social e nas relações com os demais, observam-se ganhos; porém, em alguns casos, dado o comprometimento, os avanços são mínimos nos aspectos cognitivos/ intelectuais.

3.3.4 Professora de Classe de Recursos – SAPE

Formada em Pedagogia com habilitação em DM, atua em classe de alunos com necessidades educacionais especiais há 25 anos. Segundo a depoente, optou por essa área por gostar de trabalhar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Tem muita paciência e gosta de diversificar as formas de ensino. Atuava na classe especial (DM) quando, por meio de uma resolução da Secretaria Estadual, sua classe passou a ser Sala de Recursos –

SAPE. Essa sala tem como objetivo atender os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na sala regular.

Por participar dos HTPC, das reuniões, e estar em contato com os professores, quando os professores precisam de apoio, solicitam a presença dessa profissional na classe para que ela possa observar o aluno e verificar quais são suas dificuldades. Como critério de atendimento, visita primeiro as 4.^a séries do Ensino Fundamental Ciclo I e, mediante as dificuldades encontradas, convoca os pais desses alunos, solicitando que os tragam na escola em período diverso ao que estão matriculados. Esse trabalho tem a duração de duas horas, três vezes por semana. Segundo a professora especialista, pode ser realizado em grupos de três alunos, ou em alguns casos, o trabalho se inicia individualmente.

Explica que sempre que se depara com esses alunos, sua primeira medida é conhecer um pouco mais de cada um e de sua realidade, que para ela são elementos fundamentais na efetivação de vínculos. Segundo ela:

“Quando avaliado... vejo o que precisa ser trabalhado...se é a parte de memória, sei que vai precisar ter muita repetição nisso... às vezes eles não atendem ordens simples... Ex: – Pega o caderno? Eles não entendem...não compreendem precisam ser trabalhados olho no olho...Não é porque ele não está se desenvolvendo, é porque não está compreendendo as ordens da professora... algumas vezes ...porque não conhece as letras...Preciso saber o que está acontecendo... nas atitudes...no comportamento ...Então eu largo o caderno...e começo no lúdico...com jogos...com material concreto... e eles sentem prazer...quando descobrem que podem ler...escrever...eleva a auto- estima...Eles vêem que têm capacidade e então deslancham...”

(Professora Classe de apoio – Sape- setembro/07)

Afirma que o processo de acompanhamento que vem sendo realizado pelo CAPE em São Paulo é excelente; as Orientações Técnicas – OT vêm refletindo a prática e a necessidade da sala de aula. Refletir como avaliar os alunos, como fazer relatórios; acredita que ainda existe muita confusão entre os professores que confundem distúrbios de comportamento com distúrbios de aprendizagem; essas questões têm sido pauta nas discussões em grupo. Por outro lado, também afirma estar acontecendo um trabalho incansável por parte da Diretoria de

Ensino e da ATP responsável pela Educação Especial; todos os especialistas estão sendo muito cobrados. Quando alguns realizam o processo de inclusão em outras escolas ou em outros níveis (Ciclo II, EJA, Ensino Médio), é exigido que façam o acompanhamento desses alunos, verificando como estão, se de fato estão freqüentando a escola ou não, como os professores estão trabalhando, se precisam de orientações. Segundo ela, esse trabalho só funciona se estiverem unidos, presentes e estudando as diferentes possibilidades.

Quando inquirida sobre o que acredita ser o diferencial nesse trabalho, expõe:

“...O diferencial eu acho que é o vínculo afetivo...a professora da classe regular tem muitos alunos... não dá conta... O menino quer chamar atenção...a família é descomprometida...Eu, como tenho menos alunos...posso dosar atendimento...posso investigar porque ele está assim...a família...quer sair totalmente da responsabilidade...”

“Tenho um recurso ótimo que se chama computador...uso todos os dias...Eles amam...Como sei que gostam muito e eles precisam de outras coisa... Afinal estou preparando para quê? Para enfrentar um curso regular...vou expandindo as possibilidades de aprendizagem...trabalho, alfabetização, textos... fazemos reescrita dos textos...um dia fazemos um trabalho...outro mudamos...no computador...trabalho com limites...e combinados...acordos...dá certo...vejo os resultados...”

(Professora Classe de apoio – Sape- setembro/07)

Explicita em seu relato: *“A meu ver, o que é DM? Eu quero saber o que é. Eu não sou neurologista. O meu objetivo é saber o que ele precisa aprender...ele está na quarta série e ele precisa aprender...meu objetivo é que ele possa ter todas as chances...”*

Segundo seu relato, acredita ser possível e viável o processo de inclusão, mas para isso, é necessário o comprometimento do professor com o aluno; ratifica que infelizmente existem alguns profissionais que não conhecem seus alunos, não têm interesse e observa um descaso; nesse sentido, a inclusão é muito difícil, não pelos alunos, mas pela escola, pelos professores.

Quando realizam a inclusão, iniciam um trabalho lento a partir do perfil do professor, do seu comprometimento. Para assegurarem o processo, aguardam sempre a atribuição de classes e só depois, quando sabem onde os professores ficaram, escolhem a classe que o aluno será

incluído e começam o trabalho de preparação. Esse trabalho consiste basicamente em aproximar o professor dos alunos com necessidades educacionais especiais, realizar atividades em conjunto com a classe regular, participar das reuniões, dos HTPC e discutir questões do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos de acordo com ‘seu tempo’. Os professores sabem que têm apoio, que não ficarão sozinhos. Ela diz a eles: *“Eu estou te dando um tesouro...cuida dele com carinho, porque eu vou vir te cobrar”*.

3.3.5 Do professor da Classe Especial – DM

Professora formada também há 25 anos, atua na Educação Especial, tendo Pedagogia com habilitação em DM. Relata que durante sua trajetória na classe especial, vivenciou progressos e avanços significativos de seus alunos. Para a consecução desses objetivos, utiliza-se de inúmeros recursos, incluindo os tecnológicos; em sua sala, os alunos utilizam o computador com frequência, além das outras tecnologias. Suas estratégias de trabalho são realizadas em diversos momentos, em duplas ou em pequenos grupos, e seus alunos participam de atividades com outras turmas da escola regular. As visitas entre as turmas tornaram-se rotina, e semanalmente realizam passeios pela vizinhança com alunos de outras séries, como também assistem a filmes em parcerias.

Acredita na necessidade de entrosamento com a gestão da escola e sente-se apoiada em seus empreendimentos. Ao lado de sua sala existem vários canteiros de hortaliças que são cuidadas e depois consumidas pelos alunos.

Quando do processo de inclusão de seus alunos para classes regulares, relata que inicia com antecedência um processo de ‘formação e informação’ com seus pares; muitos alunos de sua classe são encaminhados para o EJA. Nesse caso, os pais são antecipadamente preparados e os alunos vão aos poucos realizando visitas a esses espaços, relacionando-se com o grupo e os professores. Alguns professores do EJA também têm vínculos com a escola, o que torna o contato mais fácil.

Segundo a professora, o perfil do professor de escola regular para atuar no processo de inclusão passa necessariamente pela sensibilidade e afetividade com que lida com todos os seus alunos.

No primeiro semestre deste ano, foi realizado pelo Rotary Clube da Cidade um ‘Concurso de Redação’ no qual poderiam participar alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental e alunos de Classes Especiais. O primeiro prêmio⁴⁵ foi para um dos alunos da classe dessa professora. Segundo ela, esse aluno tem doze anos, não escreve, mas tem um repertório rico de idéias e construção de histórias; assim, a proposta do trabalho ocorreu em parceria: esse aluno dava as idéias principais, os demais realizavam suas inferências e ela era a escriba do texto coletivo. A premiação aconteceu na sede da instituição, com o comparecimento dos pais desse aluno, seu irmão, da gestão da escola e da ATP responsável pela Educação Especial.



Alunos da classe especial – DM

⁴⁵ O primeiro prêmio foi uma Bicicleta que o aluno da classe especial ganhou.



Alunos da classe especial – DM



Alunos da classe especial – DM e Professora

3.3.6 Da professora de Classe Regular – Relato 01

Graduada em Pedagogia com habilitação em administração escolar e DM, com curso de pós-graduação em Psicopedagogia, atua há 20 anos na educação, incluindo trabalhos na gestão escolar.

Em seu depoimento, deixa claro que acredita no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum, e devido à sua formação, não tem dificuldades em trabalhar essas questões. Como atua no EJA em outra instituição da cidade, também realiza esse trabalho de inclusão. Entende que os alunos com DM precisam de um tempo maior para a realização de seu processo de aprendizagem, assim como as formas de ensino devem ser diversificadas. De modo geral, a convivência desses alunos pelo processo de inclusão agrega valores de solidariedade e respeito ao outro e a todos do grupo. *“...A inclusão do DM... é possível...precisam de um tempo maior...o professor tem que ter essa capacidade de discernimento e flexibilidade no processo de ensino...”⁴⁶*

Ressalta que a falta de discussão desse tema e das questões relativas às deficiências colabora para que os professores da classe comum apresentem resistência em receber alunos com necessidades educacionais especiais. Outro fato que menciona é o número excessivo de alunos por classe, o que dificulta um acompanhamento mais pontual por parte do professor. Contudo, afirma que não é a formação acadêmica que estabelece definitivamente a competência para o sucesso do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mas a capacidade de aceitação, a dedicação ao trabalho sério e a sensibilidade.

3.3.7 Da professora de Classe Regular – Relato 02

Graduada em Pedagogia e em Direito, atua na educação há 20 anos. Quando indagada sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, ela afirma:

⁴⁶ Relato professor classe regular n.º 01.

“Grande desafio...é difícil...colocá-lo no meio das crianças... é difícil para eles... saem de uma sala pequena e vão para uma sala grande... com número maior de alunos... A receptividade deles é muito importante... converso com a classe antes...é importante serem bem recebidos...para isso existe um período de adaptação...”

(Relato professora classe regular n.º 02)

Segundo seu relato, a professora da classe especial está sempre por perto realizando o acompanhamento; quando tem dúvidas, recorre a ela e recebe as orientações. Tem programado atividades em conjunto sempre, e este é um diferencial importante. *“Tudo o que conseguimos é em longo prazo...então trabalha-se muito tempo com eles...tenho outros alunos diferentes...e não consigo...chegar perto deles...Então peço ajuda...à professora da classe especial...quando a diferença é muita”*.⁴⁷

Afirma que o trabalho seria mais efetivo se houvesse uma equipe de especialistas que pudessem assessorar o professor da classe regular, pois muitas dúvidas aparecem e são complexas; outro fator ratificado pela professora é mais uma vez o número excessivo de alunos por classe. Ratifica que a expectativa do professor e a ansiedade são fatores que atrapalham e dificultam o processo, como narra a seguir:

“A professora da classe especial passa o aluno para nossa classe dizendo como ele vai conseguir acompanhar... dentro da possibilidade dele... ela faz uma orientação...dá dicas e idéias de como organizar o trabalho...com uma orientação...Assim...quando ensinava... e ele respondia e me surpreendia...você percebe e vê que ele está entrosado ... que consegue crescer...nesse momento é muito bom...vale a pena...”

(Relato professora classe regular n.º 02)

Segundo seu relato, mesmo que na atualidade a tentativa seja compreender a diversidade, o trabalho na educação culturalmente está atrelado às questões da uniformidade e das respostas que o professor implicitamente espera de seus alunos. Desse modo, o trabalho com inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em alguns momentos

⁴⁷ Relato da professora 02.

potencializa a cobrança do professor em seu trabalho com todos os outros alunos. Ele sempre espera mais e acredita; quando essa realidade não é concretizada, ele sofre, como relata:

“Os que vão ficando para trás é um sentimento misto...por que com esses cinco eu não consegui...? Aquele um...você dá uma atenção maior...São esses os que coloco no reforço...que dou atividade diferenciada...então, em todo o processo...na hora de produzir texto...não produzem o texto...mas fazem frase...O que eles conseguem...! Vem minha cobrança...o ano que vem eles vão para outra série...eu queria que não sofressem tanto...eu queria que eles fossem...com mais...falo muito com os pais...sobre isso... é uma questão minha”.

(Relato professora classe regular n.º 02)

Ainda afirma que trabalhar com a inclusão e com alunos com necessidades educacionais especiais possibilitou:

“Reconhecer...as características deles só acontece mediante a convivência...antes não sabia...essa experiência só é possível...quando estamos juntos...ainda precisamos de mais esclarecimento...de processos de formação continuada...de apoio... por parte do Estado...”

(Relato professora. classe regular n.º 02)

3.3.8 Da professora de Classe Regular –Relato 03

Formada no magistério e graduada em Pedagogia, leciona há 05 anos no Ensino Fundamental Ciclo I. Segundo o depoimento da professora de segunda série, pela idade cronológica, sua aluna deveria estar cursando a quarta série do Ensino Fundamental. Quanto ao ingresso da aluna em sua classe, advinda da classe especial, relata que no início foi um pouco complicado, não tinha tido experiências com alunos incluídos e não sabia se teria condições de acompanhá-la no processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, sua aluna consegue acompanhar a classe, desempenhando as mesmas atividades que os demais. Afirma que seu comportamento é bastante tranquilo; é uma criança meiga, seu relacionamento com os demais acontece de forma espontânea, embora segundo a professora, ela tenha mais

afinidades com alguns alunos, assim como todas as demais crianças. Quando inquirida sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, conclui:

“Tenho em classe outros alunos que me dão muito trabalho, apresentam dificuldades de aprendizagem e também de comportamento; assim nesse processo, começamos a refletir sobre o que é de fato considerado ‘alunos especiais’. Com o tempo e convívio ...aprendemos a lidar com eles ...a conversar e interagir. Embora saiba que com ...ela ainda precise organizar ações que promovam mais a ‘nossa interação’...ela tem um comportamento tímido e a comunicação oral é algo que preciso buscar para que possa colaborar em seu processo de inclusão”.

(Relato professora classe regular n.º 03)

Reafirma que as dificuldades de aprendizagem da aluna são as mesmas que os alunos da segunda série apresentam: estão relacionadas às questões de ortografia, que são comuns nessa fase da escrita. Entende que a presença dela na classe é muito importante para os demais alunos, o convívio, a troca, a experiência é fundamental. Afirma que essa experiência despertou seu interesse em querer entender melhor as questões relativas à deficiência e ao processo de inclusão, e que se sente mais segura, pois tem o apoio da gestão e dos demais colegas professores especialistas que estão na unidade escolar.



Alunos da classe regular – Inclusão



Alunos da classe regular – Inclusão

3.3.9 Da professora de Classe Regular – Relato 04

Atuando no magistério há 20 anos e tendo a formação em Pedagogia, diz ser a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais uma experiência válida e gratificante em sua carreira. A aluna incluída, vinda da classe especial, tem uma imensa vontade de aprender e é muito esforçada e persistente; gosta muito de estar em contato com os demais alunos da classe. Suas relações interpessoais são regulares e dinâmicas, tem o aspecto social muito bem resolvido. No processo de aprendizagem, em alguns momentos que a aluna apresenta dificuldades, a professora relata que promove formas alternativas e metodologias diferenciadas, organizando pequenos grupos para que essas questões possam ser revistas.

A aluna faz uso de medicamentos e em alguns dias, apresenta um comportamento mais apreensivo; nesses dias, segundo a professora, é importante perceber e respeitar o que está acontecendo, sem potencializar essa situação, tentando minimizar e dispersar essa tensão emocional. Participa de todas as atividades com os demais alunos, incluindo aulas de educação física com o professor dessa área.



Alunos da classe regular – Inclusão



Alunos da classe regular – Inclusão

3.4 Da Coordenadora Pedagógica – Escola Estadual – Ciclo II e sua Gestão

Com formação em História, Geografia e Pedagogia, essa professora atuou como coordenadora pedagógica em uma escola da rede estadual que atendia Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Atualmente está afastada da rede estadual, atuando somente na rede municipal da cidade. Seu relato inscreve-se à época em que recebeu na escola estadual alunos com necessidades educacionais especiais no Ciclo II, quando fazia parte da equipe gestora da unidade escolar.

Quando inquirida sobre o processo de inclusão desses alunos no Ciclo II, a professora relata que quando iniciou seu trabalho na escola, essa unidade já atendia um aluno DM e estava sendo um processo difícil junto aos professores.

Como tem experiência em outros níveis de ensino, afirma que no Ciclo II o processo de inclusão é mais complexo, pois os alunos passam por muitos professores no mesmo dia de diferentes áreas do conhecimento e o tempo de aula é de cinquenta minutos ou, em alguns momentos, no máximo de uma hora e meia quando existe a dobra de aulas. Nesse sentido, entende que tanto para o aluno como para o professor, o tempo de convívio é restrito e essa questão limita as possibilidades de interação professor-aluno. Outro fator não menos importante, segundo sua opinião, é a falta da presença de um professor especialista⁴⁸ na unidade escolar para dar suporte aos alunos incluídos e professores.

Relata que na época, a vice-diretora tinha formação e experiência na educação especial e esse foi o diferencial qualitativo ao processo. Muitos professores da unidade apresentaram resistência em aceitar os alunos com necessidades educacionais especiais nas salas e achavam difícil lidar com eles; o tempo de contato não colaborava e a sala com muitos alunos também era um complicador. Nesse caso:

“O professor especialista (diferentes áreas do conhecimento) tem mais dificuldade, fica 50 minutos...ele fica pouco tempo com os alunos... depois vai embora...Assim precisamos nos reunir mais, conversar mais...a rotina é diferente...um

⁴⁸ Refere-se a professores especialistas na Pedagogia com habilitações nas deficiências.

compreende, o outro não...um organiza a classe... o outro não aceita a organização do espaço...

(Relato da Coordenadora Pedagógica – Ciclo II)

Segundo seu relato, a possibilidade de construir um trabalho junto a esses professores veio a partir da intervenção da vice-diretora que propiciou parceria nos trabalhos com a coordenadora pedagógica. Essas ações se iniciaram a partir de planejamentos de encontros, reuniões, discussões de casos e também nos HTPC dos professores. Essa organização incluía reuniões com pais e orientações para um acompanhamento mais próximo a seus filhos. Nessas discussões com professores sobre os casos, as formas de intervenção, de conduta com os alunos em classe e com os demais alunos, alguns professores se identificaram mais e colaboraram com o processo de compreensão dos demais. O professor que era orientador de uma das classes teve um papel diferenciado:

“...o professor de Educação Física ... se envolveu mais com a classe e conseguiu mais avanços...era orientador... Nos HTPCs, ele compartilhava com os demais professores das classes que estava dando certo, as estratégias que ele usava para agregar a turma... tentava orientar os demais professores em relação às características daquele grupo de alunos, para que os professores conseguissem trabalhar...e se organizar...ele gostava da turma...tinha uma identificação...”

(Relato da Coordenadora Pedagógica – Ciclo II)

Segundo seu relato, o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é possível quando a equipe gestora da escola compreende esse trabalho e possibilita aos demais professores espaços de interlocução. Nesse caso, a presença da vice-diretora, que tinha experiência e acreditava na possibilidade de inclusão, foi o diferencial, influenciando e garantindo um apoio até mesmo ao seu trabalho como coordenadora. Além disso, o trabalho de formação continuada com o grupo de professores é essencial; discutir as possibilidades reais de ensino e aprendizagem, as mudanças curriculares, as formas de avaliação e de terminalidade são aspectos necessários para garantir um trabalho significativo para todos da escola. Afirma que uma das professoras da escola teve uma dificuldade enorme em

compreender e participar desse processo de construção; contudo, acompanhada pela coordenação com maior proximidade, ela assevera:

“A professora que tinha menos afinidade com o processo... sem paciência...ela agitava muito, a classe era... desorganizada... acompanhando seu trabalho percebemos que esse era o perfil da professora...ela era desorganizada internamente...era com todas as classes...não só com a que tinha alunos incluídos...”

(Relato da Coordenadora Pedagógica – Ciclo II)

Relata ainda que em determinada fase desse processo, a vice-diretora assumiu outra função na Diretoria Regional de Ensino, e que nesse momento, a escola e seus profissionais passaram por uma fase de instabilidade. Na tentativa de buscar uma solução, a equipe gestora solicitou por ofício à Diretoria de Ensino Regional a presença de um professor com Pedagogia e habilitação na educação especial. Foram atendidos, e uma vez por semana, começaram a receber a visita desse profissional que sustentou a continuidade do processo de formação dos professores que havia sido planejado anteriormente, como também acompanhou os alunos em classe, orientando os professores que manifestassem dúvidas sobre as formas de intervenção e mediação com os alunos incluídos, bem como com os demais que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Entende que principalmente no Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a presença desse especialista na escola é essencial; explicita essa necessidade pela vivência abaixo:

“Acredito que qualquer que seja o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais na escola regular é preciso de um trabalho contínuo. Todos devem estar refletindo sempre...saber até que ponto podem ir... até que ponto o professor vai exigir... do seu aluno. Há uma necessidade de termos uma formação continuada dos professores e da presença de um especialista ajudando, nos orientando. Por exemplo: Tínhamos alunos surdos e por desconhecimento ‘dessa cultura e da forma que eles aprendem’, os professores de língua portuguesa não sabiam muitas coisas e cobravam com rigidez a escrita...Na verdade, depois, com o auxílio do professor especialista, descobriram que os meninos estavam

bem...pelo desconhecimento dos professores eles se cobravam e por tabela os alunos, pois não tinham parâmetros para realizar o processo de acompanhamento e avaliação...então... achavam que os alunos não estavam bem...”

(Relato da Coordenadora Pedagógica – Ciclo II)

Finaliza seu depoimento, afirmando que somente com o convívio e a experiência diária com o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular, conseguiu acreditar e compreender sua dimensão:

“...comecei a acreditar muito... nesse processo...Tínhamos um aluno DM...que finalizou o ciclo II; sua autonomia pode ser observada, vinha para a escola sozinho e tinha um rol de amigos, poderia ingressar no Ensino Médio, mas por sua opção resolveu ir para o estudo profissionalizante. Ao sair da escola, sua mãe escreveu uma carta à escola relatando as mudanças ocorridas em sua vida...depois que passou pela escola e teve oportunidade de conviver com jovens da sua idade...”

(Relato da Coordenadora Pedagógica –Ciclo II)

3.4.1 Da professora de Classe Regular – Ciclo II – Relato 05

Formada em Letras e professora do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, tendo 18 anos de carreira, relata sua experiência no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo ela, a inclusão tem dois lados que devem ser observados: o primeiro está relacionado aos direitos como cidadãos, ao direito de viver e conviver em sociedade e ao processo de acolhimento, que é importante desenvolver e despertar em todos os que vivem em grupo; o segundo aspecto está relacionado ao total despreparo dos profissionais da escola regular para saber como receber e atuar com esses alunos da melhor maneira. Normalmente, as questões que surgem são: “- Como eu vou fazer?... É necessário toda uma atenção especial...esse aluno tem direito, que fica transgredido porque eu não sou capaz...”

Complementa que, mesmo que as questões relativas à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino e na escola regular sejam um assunto em pauta na atualidade, os processos de formação oferecidos pelos órgãos competentes ainda são insuficientes e não conseguem atingir a dimensão da escola pública em sua totalidade. Nesse caso, segundo seu relato, a presença de profissionais especialistas na unidade escolar é imprescindível; é através deles que minimamente se inicia o processo de inclusão no Ciclo II do Ensino Fundamental e se contribui para o processo de aprendizagem, assim como a predisposição das profissionais envolvidos. Afirma:

“A escola pode incluir ou excluir... dependendo ...se entendemos...de como são as questões é preciso ter uma predisposição...e aliado a isso um processo de formação...Tem professor que diz: Estou aqui para ensinar e não para formar...com os alunos com necessidades educacionais especiais, essa situação se potencializa...de repente esse aluno passa a ser alvo...A inclusão é válida em vários aspectos, entre eles colabora para o processo de humanizar...mas antes ele, o professor, precisa passar por um processo de formação. Caso contrário, pode até prejudicar o processo ...excluindo ainda mais os alunos”.

(Relato professora classe regular n.º 05)

Ressalta que com a ajuda do professor especialista itinerante⁴⁹, as dúvidas e algumas questões foram discutidas, os comportamentos puderam ser mais entendidos; afirma que essas manifestações, pelo desconhecimento dos professores, podem prejudicar as relações de ensino e aprendizagem, pois lhes faltam fundamentos que colaborem para a compreensão de questões dessa natureza, e desse modo os professores se intimidam nesse processo, pois não sabem como proceder.

Quando relembra os primeiros processos de inclusão de alunos em que atuou, afirma:

“No processo de ensino...houve um progresso mínimo de aprendizagem dos alunos em minha disciplina... poderia ter sido maior se nós, os professores, tivéssemos formação...se houvesse um preparo, com certeza meu desempenho poderia ser

⁴⁹ Professor especialista que visitam as escolas com alunos em processo de inclusão.

melhor e isso teria se refletido na aprendizagem do aluno. Não tem a ver com conteúdo...mas lidar com situações...com momentos... com a singularidade...esse para mim é o principal papel na inclusão. Acredito que se os professores soubessem um pouco mais, teria sido menos sofrido...A meu ver essa formação não deve ser imposta...mas por adesão...para os professores que de fato estejam dispostos ...Com certeza o progresso maior foi o social...”

(Relato professora classe regular n.º 05)

Segundo a professora, lidar com as diversidades da heterogeneidade na educação exige que a escola tenha outros professores especialistas que possam colaborar junto aos professores da classe regular. Deixa evidenciado que em alguns momentos, quando a própria família não aceita as questões da deficiência de seus filhos, tanto a equipe gestora da escola, como esses profissionais especialistas poderiam subsidiar esse processo junto aos professores da classe regular.

Ressalta ainda que nesse sentido, é necessário fazer readaptações curriculares nas diferentes disciplinas, formas e estratégias que sejam mais adequadas aos alunos de acordo com suas necessidades educacionais especiais. Conclui seu relato afirmando estar aprendendo muito com essa experiência e tem a convicção de que ainda está iniciando uma nova fase na carreira docente.

3.5 Análise dos Dados da Pesquisa de Campo e suas Categorias

3.5.1 Políticas Públicas x Gestão

Ao iniciarmos o trabalho de campo a partir da indicação realizada pela CEI, um caminho inédito se mostrava na perspectiva da pesquisa. No ano de 2003, ao término do mestrado, evidenciava-se a premência do processo de aprofundamento nas questões relativas à inclusão. Contudo, somente por ocasião da imersão no presente estudo, mediante as pesquisas documentais, bibliográficas, culminando com a pesquisa de campo, e a escuta de seus atores, as observações realizadas e um ‘olhar mais atento’, tornou-se possível compreendermos a dimensão dos fatos nos quais estávamos envolvidos.

Desde 1971, temos o registro da primeira classe especial instituída pela APAE de São Paulo; subseqüentemente, essas classes foram surgindo em escolas públicas ou privadas, instituições e associações. Contudo, durante muito tempo, o caráter educacional pouco se fez presente; em muitos momentos, essas classes trabalhavam com seus alunos favorecendo o processo de integração, socialização e fornecendo ao seu público atendimento terapêutico de diversas naturezas.

Do mesmo modo, inferimos que os processos de formação dos profissionais da educação especial pautavam-se nessas mesmas concepções, tratando-se, pois, muito mais de uma visão assistencialista do que educacional. Além disso, com o surgimento de classes especiais em espaços de escolas regulares, estas ainda se encontravam impregnadas de resistência e desconhecimento por parte de muitos profissionais da educação. Embora as concepções precípuas dessas classes apregoassem uma passagem, um período de transição para o ingresso na classe comum, constatamos por inúmeros fatores que muitos alunos permaneceram nessas classes durante vários anos na mesma fase, e em alguns casos com os mesmos professores; alguns deles ingressaram crianças e chegaram à terceira idade ainda freqüentando a classe especial.

Como explicita BRITO (1998), a cultura e o clima da escola são fatores que merecem uma observação cuidadosa nas relações estabelecidas entre as pessoas. Durante muito tempo, as relações estabelecidas nas classes especiais dentro das escolas regulares mantiveram esse modelo; propor ou alterar posturas e comportamentos que estão arraigados depende de inúmeras variáveis, entre elas, o respeito ao tempo das pessoas envolvidas, agregando-as aos objetivos aos quais se pretende:

É preciso estar, realmente, atento para o fato de que, no que tange à escola, geralmente, as pessoas que planejam as mudanças desconhecem ou desconsideram a opinião daqueles que a sofrem. Creio que é preciso ouvi-los, não para antecipar as possíveis reações às mudanças almeçadas e manipulá-las. É necessário ouvi-los, posto que são eles que estão vivenciando o próprio processo de mudança; são os próprios, legítimos atores da mudança, e não, simplesmente, agentes da administração superior. Se serão essas pessoas que farão as mudanças, então, é justo ouvi-las em seus desejos, necessidades, expectativas. São eles os sujeitos que vivificam a organização escolar (BRITO: 1998, p. 197).

Em termos de políticas públicas pontuais, podemos inferir que a criação do CAPE⁵⁰ no ano de 2001 consignou um grande passo em relação ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como demarcou um espaço para o processo de informação e formação continuada dos profissionais da educação no que tange a essas questões. Desse modo, orientações técnicas, cursos de atualização⁵¹, videoconferências foram sendo realizados com periodicidade, a partir de temas diversificados, de modo a contemplar as diferentes demandas dos profissionais que estavam atuando com alunos com necessidades educacionais especiais, a saber:

- Orientação Técnica: [“Acompanhamento das Ações Descentralizadas”](#)
- Orientação Técnica: [“Dinâmica da Sala de Recursos”](#)
- Orientação Técnica: [“Um Olhar para a Superdotação”](#)
- Curso de Atualização: [“Uso e Ensino do Soroban Adaptado para Deficientes Visuais”](#)
- Orientação Técnica: [“Práticas e Atribuições da Sala de Recursos na Área da Deficiência Mental”](#)
- Orientação Técnica: [“Educação Inclusiva: Um Direito de Todos”](#)
- Orientação Técnica: [“Ensino de Língua Portuguesa para Surdos”](#)
- Curso de Atualização: [“Sistema Braille Integral e Código Matemático Unificado”](#)
- Videoconferência: [“Identificando Necessidades Educacionais: Deficiência Mental, Tgd e Tdah”](#)
- Videoconferência: [“Entendendo a Dislexia”](#)
- Orientação Técnica: [“Escolas de Apoio à Inclusão”](#)

⁵⁰ Órgão ligado à Secretaria de Educação Estadual por intermédio da CENP.

⁵¹ Anexo 07

Outra importante medida dessa coordenação foi a realização, em 2005, da “I Mostra Estadual por uma Escola Acolhedora”; esse evento tinha como objetivo realizar o intercâmbio entre as noventa Diretorias de Ensino Regional do Estado de São Paulo, bem como registrar os trabalhos coletivos que estavam sendo articulados e ainda incentivar o processo de formação continuada dos profissionais da rede. Autores, especialistas e pesquisadores da atualidade que discutem questões relativas à inclusão e suas implicações são referenciais teóricos abordados e utilizados, bem como são agregadas a esse trabalho ações diversas que priorizam essas questões; a exemplo dessa afirmação, no ano de 2006, por ocasião da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, o tema escolhido para a Campanha foi: “Fraternidade e Pessoas com Deficiência”; o registro dessa discussão foi amplamente divulgado e discutido.

Entendemos que a autonomia sempre é relativa e ações inovadoras devem passar pelo crivo das demais instâncias educacionais; talvez seja nesse ponto que a Diretoria de Ensino Regional de Franca esteja construindo seu diferencial.

Os profissionais que oficialmente ocuparam os cargos de gestão assumiram um compromisso e de certo modo ‘realizaram um pacto’ para buscar soluções e alternativas relacionadas ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, iniciou-se um planejamento que de certo modo indicava as primeiras etapas, mas não poderia ser ainda conclusivo. Como ratifica BRITO (1998), toda mudança organizacional prescinde de movimentos alternativos:

Pressupondo que a cultura organizacional está para a organização, tal como a personalidade está para o ser humano, não é possível admitir uma mudança organizacional drástica no sentido dos desejos e das necessidades “in totum”, mas é possível, sim, contar com as mudanças baseadas em novas aprendizagens que promovam o desenvolvimento da instituição escolar em questão, do seu habitante, em consonância com a contemporaneidade...E essas aprendizagens, em termos de cultura organizacional, se fazem através de vários processos... ‘Assim, temos como processos de aprendizagens constituintes da e constituídos pela cultura organizacional, alguns já aprofundados, outros por aprofundar: origens, histórico, característica, arquitetura escolar e alguns artefatos pertinentes; socialização, ritos e rituais; formação de normas e regras; incidentes críticos; política de recursos humanos; processos de comunicação; organização dos processos de trabalho e das estruturas; identificação com as lideranças; as próprias

dinâmicas culturais que emanam dos processos anteriores (p. 118, 119).

Desta feita, sua incompletude possibilitava o replanejamento, a reavaliação e a reconstrução permanente a partir da realidade que aos poucos se deparava. A ousadia e a coragem puderam ser percebidas nas ações realizadas; esse movimento de certo modo abalava toda uma estrutura estagnada pelo tempo, pelas concepções e principalmente pelas pessoas envolvidas: profissionais da educação regular, profissionais da educação especial, equipes gestoras, pais de alunos da escola regular, pais de alunos das classes especiais, alunos e comunidade. Como bem fala FREIRE (2001):

Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. Mas, numa autenticamente utópica, não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante. (p. 71)

A partir da ‘denúncia militante’ proposta pela gestão da Diretoria de Ensino Regional, os profissionais da educação foram conclamados a compor uma nova edificação. As pessoas foram chamadas a se manifestarem, a opinarem; a realidade precisava ser desnudada e conhecida; uma proposta dessa natureza só poderia ser concretizada a partir da diversidade e da efetiva participação de muitos agentes. Nesse aspecto, as divergências foram constitutivas ao processo e possibilitaram sua concretude. Como ratifica MANTOAN (2001):

...O processo de incorporação do novo... é produzido por mecanismos de adaptação em que a assimilação é lenta, ocasionando muitas deformações da idéia e um balanço desproporcional entre estruturas que se mantêm e se desenvolvem. Em outras palavras, não conseguimos uma transformação real duradoura, se não vivermos esse “purgatório” da exclusão, que é um período em que precisamos de muita paciência e de crença nos nossos propósitos revolucionários para conseguirmos atingir o desejado, ou

melhor, derrubar as resistências que nos impedem de criar condições para a inclusão em educação (p. 8).

Importa ressaltar que todos os profissionais da educação especial foram chamados, independentemente da sua especialidade – DM – DA – DV, para discutirem a possibilidade de processos de formação e acompanhamento dos professores e dos alunos na perspectiva inclusiva. Na crença de que a discussão e os processos educacionais prescindem de todos os atores da educação e acontecem em diferentes níveis, cada um, a seu tempo e momento, foi ouvido. A opção pela reorganização das classes especiais foi realizada com a participação de toda a comunidade escolar.

Os alunos de classes especiais que já haviam chegado ao seu limite, em concordância com os pais, a equipe da escola e a equipe da Diretoria de Ensino Regional, foram encaminhados para estudos profissionalizantes. Em muitas ocasiões na educação, é preciso agir com coerência, praticidade e objetividade; estes são atributos inerentes ao processo de gestão que se diga emancipador. BRITO (1998) pondera essa concepção, partindo da lógica da reflexão na ação:

A racionalidade prática se faz representar pela reflexão na ação. Assim, o êxito profissional depende de sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica – capacidade esta denominada de conhecimento prático, processo de reflexão na ação, dialogo reflexivo com a situação problemática concreta (p. 142).

As concepções em torno das questões relativas à inclusão não pertencem ao mundo romântico ou de generosidade exacerbada por parte de alguns ‘pensadores/ sonhadores ou professores solidários com a causa’. Ao contrário, tais concepções se fundamentam na possibilidade real e emancipatória das pessoas com necessidades educacionais especiais. Estudos, pesquisas e acompanhamentos comprovam que todas as pessoas com deficiências que têm o reconhecimento de suas necessidades, de oportunidades de uma estimulação precoce, de acompanhamento terapêutico e clínico têm condições e potencial para construir conhecimento.

Uma dessas possibilidades reside na oportunidade de convivência, de troca, de saberes e fazeres de cada sujeito com outros; complementa-se nas relações interpessoais, no reconhecimento da alteridade e da diversidade; esses são processos inerentes à possibilidade concreta dessa construção no convívio da sala de aula. MITTLER (2003) reitera essas ponderações:

Nosso ponto de partida no caminho para a inclusão deve ser a sala de aula e os professores que, com certeza, já oferecem apoio como parte de sua prática cotidiana. Isto inclui assegurar que todos os alunos participem o máximo possível da aula, que tenham oportunidades para interagir com o professor e entre si e que alcancem o sucesso (p. 170).

Dessa forma, compreender e ressignificar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais relacionadas à Deficiência Mental/ Intelectual é somente mais uma das inúmeras questões que a instituição escolar diante de sua totalidade deve rever como parte imprescindível de sua missão. *“Os alunos que apresentam dificuldades podem ser...beneficiados em grupos... de aprendizagem... os professores devem assegurar...que o grupo não seja forçado a trabalhar no ritmo dos estudantes mais lentos ou daqueles mais rápidos”* (MITTLER: 2003, p. 69).

Diante dessa perspectiva, podemos observar que a mudança que se busca na classe especial, nesse período de transição no qual o aluno está inserido, relaciona-se aos processos de ensino e aprendizagem. A configuração, a organização e o planejamento desse espaço são referenciais de transição entre o ingresso do aluno na escola regular e sua oportuna passagem para a classe comum, respeitado o tempo, os limites e o potencial de cada um.

Outro aspecto que se discute na atualidade em termos de inclusão é a necessidade iminente de mais ‘recursos de apoio’. Na referente pesquisa, esse dado se evidenciou por meio da existência e da configuração adotada pela Diretoria de Ensino Regional na SAPE – Sala de Apoio Pedagógico /sala de recursos. Independente dos alunos das escolas públicas estaduais ou municipais apresentarem ou não necessidades educacionais especiais, esse espaço e o trabalho desses profissionais/ especialistas estão sendo garantidos a todos os professores e alunos que deles necessitem. Como afirma MITTLER (2003), é uma forma de acréscimo aos professores e alunos que têm a oportunidade, mesmo que breve, de usufruir

esse apoio. Durante a pesquisa, evidenciou-se a participação de alunos da rede pública municipal de educação que aprendiam LIBRAS⁵² nas SAPEs em períodos diferenciados ao de seus estudos.

3.5.2 Gestão: programas/ projetos /planejamentos

A observação e a escuta dos membros das equipes gestoras de unidades escolares que estão realizando o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, tanto no Ensino Fundamental Ciclo I, quanto em escolas de Ciclo II e EM evidenciaram a relevância do papel desses profissionais na escola.

As concepções de gestão perpassam pelas relações estabelecidas, promovendo o acolhimento ou o distanciamento do grupo. No caso do processo de inclusão, essa questão se potencializa; afinal, são esses agentes que mantêm contato direto e hierárquico com as demais instâncias, podendo oportunizar momentos de troca e agregar valores substanciais à prática pedagógica, como, ao contrário, manifestar movimentos impeditivos ao andamento do processo.

Principalmente nas questões relativas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, inúmeros fatores estão implicados, segundo SACRISTÁN (2002):

A trama de todas as afinidades, indiferenças e rejeições pelos demais, assim como a bagagem cultural que medeia tudo isso, representa a complexidade, a riqueza e os conflitos da vida social que nos envolvem. Conforme o modelo de trama social desejável de que partamos, de como nos consideremos desejavelmente incluídos, de como pensemos que devem ser as relações com os outros, deduz-se o modelo educativo que nos guia (p. 107).

Nesse sentido, o papel da equipe gestora assume uma posição definitiva para que a escola realize ou não sua reconstrução, pautada nos princípios de uma escola que possibilite o acesso da maioria dos alunos e reconheça a diversidade existente entre as pessoas.

⁵² Língua Brasileira de Sinais – 2.ª Língua Nacional do Brasil.

Compartilhar saberes e fazeres, abrir espaços e oportunidades para o processo de formação está literalmente nas mãos da equipe gestora, em seu rol de competências; cabe a esses membros optar por realizar ou não um trabalho de equipe, construindo um trabalho colaborativo.

Os paradigmas que outrora sustentavam uma formação de ‘administradores escolares em meros executores burocráticos’, não correspondem mais às necessidades atuais. A sociedade mudou; portanto, a escola, como um dos seus espaços, também foi ressignificando sua prática e suas concepções. Estar à frente dessa instituição requer de seus agentes uma revisão de conceitos, entre eles, que a escola não é o único lócus de formação; portanto, a postura desses profissionais deve se pautar em um trabalho de gestão que se constitua em compartilhamento de ações e participações de diferentes agências e diversos atores. ALONSO (2001), pesquisadora nos processos de gestão, acirra essas reflexões:

...nunca é demais advertir que o trabalho de gestão não comporta separação das tarefas administrativas e pedagógicas nos moldes em que costuma ocorrer. Mesmo porque o trabalho administrativo somente ganha sentido a partir das atividades pedagógicas que constituem as atividades-fim, ou propósitos da organização escolar (p. 01).

Podemos afirmar, mediante fundamentos teóricos e subsídios coletados a partir da pesquisa de campo, que efetivamente a posição dos gestores, independente de seu nível hierárquico, possibilita ou impossibilita as realizações nos sistemas escolares. Mesmo que os demais profissionais estejam engajados e compromissados com determinados projetos, ações ou propostas de mudança em seu respectivo lócus, a realização somente será plena caso haja adesão total e irrestrita dos gestores e suas equipes para a construção do trabalho colaborativo:

Esse trabalho tem como base a suposição de que as melhores idéias e soluções para os problemas emergem das diferentes percepções e contribuições pessoais e do tipo de análise (conjunta) que é propiciada nessas situações. Portanto, é importante que todos conheçam suficientemente os problemas

que serão discutidos, que recebam as informações necessárias para analisar a questão e saibam exatamente os limites dentro dos quais poderão tomar decisão. Saber ouvir opiniões diferentes e aprender a lidar com a diversidade são características necessárias ao diretor para levar à frente uma proposta de trabalho coletivo (ALONSO: 2001, p. 03).

Estar atento às funções sociais requeridas da escola, compreender as dimensões para além dos muros escolares, observar e conhecer os avanços tecnológicos e como eles podem ser significativos para professores e alunos, oportunizando o desenvolvimento dos docentes e a aprendizagem dos alunos, é imantar a escola de suas responsabilidades atuais. Depreende-se então a fecundidade do trabalho da gestão, pois é através dessa articulação consciente, madura e reflexiva que adquire legitimidade para conclamar seus pares e buscar em conjunto a superação de modelos pré-concebidos, restabelecendo novas propostas e estimulando a reconstrução (ALONSO: 2007).

3.5.3 Gestão: programas/ projetos /planejamentos: Acompanhamentos

O grupo de profissionais que acompanha o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais consiste de 22 professores especialistas, que contam com a coordenação da ATP. O CAPE foi apresentado aos professores como um espaço possível e viável de parcerias junto ao processo de formação continuada e informação sobre recursos da atualidade.

O papel da ATP – Assistente Técnica Pedagógica da educação especial foi decisivo para a estruturação do trabalho. Por ser uma profissional competente e envolvida com as questões relacionadas à deficiência, em seu currículo oculto já se inscrevia não só a formação acadêmica com habilitação em Deficiência Mental, mas também a experiência de alguns anos como professora acompanhando alunos com deficiência visual. Tendo construído seu referencial em relação ao trabalho com esses alunos, há algum tempo, por disponibilidade pessoal, já havia realizado o curso de LIBRAS, compreendendo, pois, a cultura das pessoas surdas e, portanto, tendo facilidade em acompanhar esse processo. Além disso, sendo reconhecida profissionalmente na cidade por seu trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem, sempre foi referência para muitos pais que a procuravam para trabalhos de

acompanhamento para seus filhos; nesse rol, incluíam-se alunos psicóticos, autistas e com outros comprometimentos.

De sorte que sua escolha por parte da gestão da Diretoria de Ensino Regional para assumir essa empreitada foi carregada de intencionalidade; ao mesmo tempo, creditava-se a essa profissional a ‘aposta de realizações e mudanças na rede estadual’. Transitando com propriedade e autoridade do saber e do conhecimento em relação às questões da deficiência, teve legitimidade para conduzir as várias etapas do processo de planejamento e, quando necessário, propor o redirecionamento de ações.

Uma atuação diferenciada que se observou refere-se às verbas que são destinadas à educação especial. Anteriormente, cada escola que apresentasse em seu quadro classes especiais ou salas de recursos – SAPE, recebiam do governo estadual um determinado valor em dinheiro para ser utilizado em gastos com materiais, equipamentos e/ou aquisição de recursos para essa modalidade de ensino.

Visando distribuir equitativamente os mesmos recursos para todos os alunos da educação especial, a nova gestão entendeu que esse deveria ser um processo centralizado e essa função foi redirecionada à ATP, que tem como encargo administrar essa verba mediante a demanda dos professores especialistas⁵³.

Nas entrevistas com os profissionais envolvidos nesse processo desde 2004, seu nome, sua postura e seu profissionalismo são citados como imprescindíveis aos acontecimentos da realidade atual. Demonstra ser uma profissional presente nas unidades escolares, reconhecendo todos os casos que estão em processo de inclusão. Com sutileza, mas eficácia, questiona os professores especialistas sobre os acompanhamentos dos alunos que estão em processo de inclusão nas salas regulares. Durante a pesquisa de campo, acompanhamos a visita dessa profissional a algumas escolas que estão em processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Seu trânsito é livre entre os professores, gestores e funcionários, tendo sido bastante requisitada para informações e dúvidas que surgem no dia-a-dia da escola em relação ao trabalho de inclusão.

⁵³ Realiza um processo de licitação (conforme orientações de editais públicos). Quando do recebimento do material, faz a divisão dos mesmos e solicita a presença dos responsáveis pela unidade escolar para a retirada, que é devidamente registrada.

No que tange à equipe gestora, caberia a ela sustentar e subsidiar todas necessidades surgidas durante esse processo, facilitando e promovendo as ações coletivas da escola.

No caso das unidades escolares que incluíssem alunos sem terem em sua organização a classe especial em seu prédio, o mesmo acompanhamento seria realizado pelo professor da SAPE, ficando aberta a possibilidade de apoio-extra a esse aluno nas referidas salas de recursos em horários alternados ao seu da escola regular. *“O apoio tornou-se um empreendimento fundamental. Nenhuma publicação ou nenhum documento sobre inclusão está completo sem referências freqüentes à palavra ‘apoio’, a qual possui muitos significados e diversas implicações”* (MITTLER: 2000, p. 170).

Observamos diante dessas ações que existiram proposituras para que o processo pudesse ser iniciado; ao mesmo tempo, as reuniões periódicas na Diretoria de Ensino Regional, as participações nos trabalhos oferecidos pelo CAPE e as visitas constantes da ATP nas unidades escolares permitiram uma avaliação do processo e dos reais acontecimentos nas unidades escolares.

...O grande desafio – tanto para programas de formação de professores quanto para a investigação de processos de pensamento do professor – está em, configuradas as histórias de fachada, chegar às histórias sagradas e tentar apreender as relações dessas histórias com as demais, tanto na prática declarada quanto na prática desenvolvida pelos professores (p.54).

Essa questão acima explicitada por MIZUKAMI (2002) tem sido uma constante preocupação por parte da equipe da Diretoria de Ensino Regional, ou seja, até que ponto esse trabalho tem se efetivado nas bases das unidades escolares?

Atuar com alunos com necessidades educacionais especiais não tem sido uma prática comum na escola regular.

Nos relatos dos professores que estão inseridos nesse processo, as dificuldades se evidenciam em alguns casos pela ‘fragilidade do conhecimento teórico a despeito das deficiências, outros por preconceitos concebidos historicamente’. Embora pré-exista uma

organização, formas de acompanhamento e apoio da gestão regional, a construção do processo é lenta, gradual, merecendo atenção especial em todos os momentos.

Uma das questões levantadas pela Diretoria de Ensino Regional e que merece destaque se relaciona à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas Escolas de Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. Como a classe especial e a sala de apoio se localizam na Escola de Ensino Fundamental Ciclo I, para este nível o processo de inclusão acontece de maneira mais fácil; os professores especialistas estão nessas escolas e transitam por elas com facilidade. No caso do Ciclo II e Ensino Médio, ao serem incluídos e ingressarem nessas escolas, não existe a presença desses especialistas; adiciona-se a isso o tempo de aula de cada professor, que é menor⁵⁴, e a troca consecutiva dos docentes de várias sub-áreas do conhecimento, dificultando ainda mais a possibilidade de sucesso no processo de inclusão desses alunos.

O aluno com Deficiência Mental/Intelectual, embora tenha cronologicamente a idade dos demais, ou seja até ‘mais velho’, tem a necessidade de pessoas de referência no espaço que frequenta; necessita estabelecer vínculos, laços efetivos e afetivos, e essa rotina do Ciclo II e do Ensino Médio não colabora para essa ocorrência.

3.5.4 Das Adaptações Curriculares: Processo em construção

Na Diretoria de Ensino Regional de Franca, trabalhos relacionados às adaptações curriculares vêm sendo realizados pela equipe de especialistas com a coordenação da ATP. Nesse sentido, os objetivos e os conteúdos não são mudados, mas sim, as formas e estratégias para que os alunos que tenham mais dificuldades possam participar da aula e ter a possibilidade de apreender ao menos os conteúdos mínimos exigidos. Do mesmo modo, os procedimentos em relação à avaliação formativa devem considerar todos os aspectos, habilidades e possibilidades que esses alunos têm demonstrado durante sua permanência na escola.

Quando se fala em readaptação curricular, não só se adentra as questões relativas às necessidades educacionais dos alunos especiais, mas também se promove a inclusão e o resgate de outros tantos alunos que, por motivos diversos, apresentam dificuldades de

⁵⁴ Duração da aula é normalmente de 50 minutos.

aprendizagem diante dos métodos convencionais. Como define PHILLIPS, apud MITTLER (2000, p. 166):

A diferenciação é um processo por meio do qual o planejamento e a forma como o conteúdo curricular é trabalhado na sala de aula levam em conta as diferenças individuais e combinam o que é ensinado e o modo como é ensinado aos estilos de aprendizagem e às necessidades individuais de cada estudante. Ela busca prover oportunidades para TODAS as crianças participarem das atividades e progredirem com relação ao currículo através da: -construção sobre aquisições anteriores; -apresentação de desafios para aquisições futuras; -oferta de oportunidades para o sucesso. (PHILLIPS et al, 1999, p. 33)

Nesse documento, também devem ser discutidos aspectos relacionados ao processo de terminalidade de estudos escolares.

Dada a própria natureza da deficiência, que é singular para cada pessoa, existem casos em que, a partir do acompanhamento permanente e dos registros realizados, esse aluno chegou ao seu limite, seu potencial foi explorado de todas as formas e a escola cumpriu o seu papel. Portanto, cabe a essa instituição realizar seu processo de desligamento, entregando a certificação escolar acompanhada de relatórios que descrevam suas possibilidades e competências adquiridas, encaminhando-os para os demais espaços sociais que permitam sua inclusão e tenham significados relevantes para sua vida.

Vale ressaltar que a escola tem autonomia para realizar todos esses procedimentos, desde que tenha documentado e registrado o trabalho realizado com esse aluno contendo os resultados obtidos. Contudo, para que esse processo se efetue, é imprescindível que todos os profissionais da instituição tenham realizado um trabalho consistente e parceiro com os alunos, pais ou responsáveis, para que esse trâmite ocorra de maneira transparente, entendendo ser essa a melhor opção para o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não se pode temer o debate. A análise da realidade. Não se pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (FREIRE: 2001, p. 104)

Responsabilidades e Fazeres

Estar na educação e assumir como trabalho e compromisso o papel na formação dos profissionais da educação requer envolvimento e busca permanente. Na concepção da diversidade, a igualdade significa respeito às diferenças e às necessidades educacionais especiais, oportunizando aos sujeitos o desenvolvimento que lhes é possível, observando ‘seu tempo’ e suas características peculiares (RODRIGUES: 2003).

Os desafios e as possibilidades estão presentes em todos os contextos educacionais que buscam alternativas para responder às demandas impostas pelo cotidiano.

A partir da globalização e da velocidade dos acontecimentos, a sociedade da informação e do conhecimento, assim denominada na atualidade, carrega uma multiplicidade de fatores que não permitem em nenhum momento certezas absolutas ou verdades incontestáveis. As constantes mudanças e seus contingentes carregam consigo um cabedal de incertezas e, por mais que se façam pesquisas e se comprovem teorias, estas serão sempre relativas e submetidas a um determinado tempo histórico-social. Dessa constatação emerge a incompletude do ser humano, e conseqüentemente, do ser social.

A discussão sobre o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular passa necessariamente pela visão do processo de inclusão de todos os alunos nos sistemas de ensino. Afinal, em se tratando de inclusão, trocas, discussões e muitas ações são acordadas mediante regras que serão constituintes do processo de forma geral. Desse modo, a visão da totalidade sobre as questões relativas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é complexa e deve ser refletida sob um prisma mais abrangente. Discutir essas questões nos remete a concepções pedagógicas e educacionais cuja premissa é a de que todos os alunos devem encontrar na escola recursos necessários e adequados a suas necessidades educacionais. Isto posto, vale salientar as observações de MITLLER (2000):

A Inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem...o nível de aquisição educacional ou a deficiência. As escolas podem fazer muito para reestruturar a sua prática de acordo com essas linhas... (p. 34)

Todo o caminho metodológico da pesquisa teve como objetivo responder à seguinte indagação:

- Que fatores e como as Políticas Públicas Educacionais de Inclusão podem efetivamente contribuir para o acesso, a permanência e o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino?

A pesquisa de campo, aliada às pesquisas documentais e bibliográficas, sustentou possibilidades reais de reflexão acerca dos fatores acima mencionados. A partir da análise dos dados relacionados e das categorias, muitas pistas foram apontadas em relação a esse processo.

Podemos inferir que, em termos de políticas públicas, discussões e regulamentações, são notáveis as inúmeras ações realizadas por parte dos órgãos governamentais; entretanto, o que pouco se tem visto é a efetividade e a concretização de tais políticas nos respectivos espaços escolares.

A pesquisa de campo evidenciou que a instituição escolar, espaço público legítimo, mesmo que alicerçada em seus ordenamentos, goza de autonomia relativa, e de certo modo cada unidade se caracteriza a partir da singularidade de seus instituintes. Nesse sentido, as questões de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular passam necessariamente pela postura assumida pela equipe de gestão da escola e de seus profissionais. Caso essa equipe não acredite ou não se comprometa com essas ações, o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais fica inviabilizado.

Outro grande desafio desse processo se refere à presença do professor especialista nas unidades escolares. Nas Escolas de Ensino Fundamental Ciclo I, os referidos professores compõem o quadro de funcionários desse nível de ensino, ou seja, todas as escolas que têm a classe especial ou a SAPE contam com a presença desse profissional. O Ciclo I tem em média a duração de quatro anos, e o período de aula varia de quatro a cinco horas por dia; desse modo, os alunos têm um tempo maior de permanência na escola.

No Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, essas questões são completamente alteradas; o tempo de duração de aula é diminuído consideravelmente; há um aumento do número de professores, e conseqüentemente, o acréscimo de disciplinas, de sorte que esse processo reduz a permanência de alunos nesses níveis de ensino.

Alguns desafios se fazem presentes diante dessas questões e merecem ser destacados como fatores a serem repensados, uma vez que o escopo do trabalho se relaciona à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. São eles:

- a) A rotatividade de professores que transitam nesses níveis de ensino;
- b) O distanciamento das equipes gestoras desses profissionais, o que acaba por provocar limitações nos contatos e trocas, dificultando as possibilidades de discussão acerca das questões recorrentes em sala de aula;
- c) A formação somente nas licenciaturas em alguns casos, que prescinde de maiores subsídios didático-pedagógicos para ‘acompanhar e compreender o tempo dos alunos com necessidades educacionais especiais’, principalmente os com Deficiência Mental/ Intelectual.

Promover o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ainda é uma empreitada que contempla várias etapas, entre elas, a parceria dos profissionais e especialistas presentes nas instituições escolares regulares que atuam na perspectiva inclusiva, não somente para responderem às demandas específicas de uma determinada habilitação, mas para responderem às que lhes são de competência; ao mesmo tempo, viabilizam junto às demais instâncias hierárquicas as ações necessárias, visto que esses profissionais devem estar minimamente alinhados com as questões assentadas em relação aos processos de inclusivos.

Os esforços solitários de uma equipe gestora são insuficientes para responderem qualitativamente às necessidades desses alunos. Essencialmente, no Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, a mediação de um profissional habilitado pode ser decisiva no processo de ingresso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Torna-se, pois, imperativo repensar formas e alternativas através da implementação de políticas educacionais, para que as escolas realizem o processo de passagem do Ciclo I para o Ciclo II mediante apoio e suporte que efetivem e garantam o sucesso dessa transição.

Nesse sentido, ainda se faz imprescindível a construção de políticas públicas que acompanhem os processos de inclusão na escola, de modo que possam sustentar novas concepções partindo da realidade socialmente construída, a partir do exercício, da prática e da ação.

Ao nos depararmos com alunos com necessidades educacionais especiais, algumas necessidades específicas parecem ser mais bem resolvidas na discussão e nas proposições de ações. A saber:

– Quando falamos do Deficiente Visual – DV, encontramos livros falados, comunicação escrita em Braille, softwares em uso e inúmeras pesquisas nessa área que buscam incluir alunos / pessoas nos espaços sociais.

– Ao falarmos do Deficiente Auditivo – DA, embora reconheçamos que no passado, muita violência simbólica tenha sido dirigida a essas pessoas, hoje, a partir de estudos, pesquisas e instituições, o DA tem conquistado espaço, reconhecimento social, sua ‘própria cultura’ e sua forma de se constituir como pessoa, como sujeito. A comunidade surda uniu-se e buscou seus direitos; a LIBRAS foi reconhecida pelo governo como a segunda língua nacional do país, e o intérprete tem sido destacado como figura essencial para a comunicação entre ouvintes e surdos.

– Quanto ao Deficiente Físico – DF, em função dos avanços⁵⁵ relativos à acessibilidade, atualmente podemos observar que os espaços públicos e privados têm se

⁵⁵ Referentes à legislação.

adequado a essas necessidades. Paralelamente, a tecnologia assistiva⁵⁶ vem promover maior independência dos indivíduos.

– No entanto, ao discutirmos sobre a ‘Deficiência Mental / Intelectual na perspectiva inclusiva, comumente nos deparamos com muita resistência.

Afinal, padrões de normalidade, estereótipos, posturas e comportamentos sociais adequados têm sido considerados durante a história da civilização como questões essenciais para a plena convivência em comunidade.

A sociedade, de forma geral, por questões de desinformação, ainda mantém atitudes excludentes sem constrangimento: *Como lidar com aquele que não ‘tem a inteligência... Que não é capaz de compreender? ...Aquele que não consegue responder?...Ou conviver em um grupo? – Como lidar com essa pessoa que não interage... Não aprende... Que não consegue fazer...?’*⁵⁷

De certo modo, esse é o reflexo das nossas próprias estruturas mentais; as apostas que fazemos nos outros espelham na maioria das vezes nossos desejos que foram recalcados; projetamos e idealizamos no OUTRO aquilo que não fomos capazes de realizar em nossa própria vida. Essa condição é própria da natureza humana; ficamos míopes e nosso foco projeta a lupa que queremos utilizar.

Em se tratando das necessidades educacionais especiais, no caso específico da Deficiência Mental/ Intelectual, essas questões podem se potencializar, trazendo danos irreparáveis, segundo afirma JERUSALINSKY (1999):

Para o deficiente mental, dizer-lhe tudo o que tem que aprender, fazer e seus modos não é somente suprimir provisoriamente sua criatividade, como ocorre com a aplicação do comportamentalismo em uma criança comum. Equivale, o que é ainda mais grave, a dizer-lhe que dele não se espera nada por si mesmo...suprimindo a esperança, se é que ainda restava alguma, de que na escola lhe reconheçam outra condição que a de nulidade absoluta (p. 111).

⁵⁶ Tecnologia Assistiva é todo e qualquer item, equipamento, produto e sistema que propicia a pessoa com deficiência a uma vida mais independente, produtiva, agradável e bem sucedida através do suplemento, manutenção ou devolução das capacidades funcionais dessa pessoa.

⁵⁷ Grifo nosso.

Embora tenhamos estudado formas e possibilidades de realizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino, essas ações ainda são incipientes e, mesmo ocorrendo diversas discussões e práticas bem sucedidas, esse campo ainda pertence em alguns casos a um mundo desconhecido e ignorado por muitos de nós.

Diferentemente de outras necessidades especiais, as pessoas com Deficiência Mental/ Intelectual dependem durante muitos anos, ou até mesmo a vida inteira⁵⁸, de outras pessoas ao seu redor. Desta feita, desconsidera-se a possibilidade de autonomia, de independência e de desenvolvimento cognitivo, *‘já se supõe um não ser...um não saber.’*⁵⁹

Das categorias que foram emergentes ao processo de pesquisa, muitos aspectos se relacionavam à crença e aos mitos dos professores da classe regular, que temiam realizar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, tendo como referencial o uso da conceituação de *‘Deficientes Mentais: leve, médio, moderado e severo; dados estes padronizados a partir da classificação de quociente de inteligência’*, pautada em teorias psicogenéticas e usada durante muitos anos, a qual, além de rotular o aluno, delimitava o desenvolvimento e, conseqüentemente, as perspectivas do processo de aprendizagem.

Estudos recentes, no entanto pouco divulgados, trouxeram contribuições significativas em relação à Deficiência Mental/ Intelectual⁶⁰, oportunizando um novo status a essas pessoas. Crenças apregoadas durante anos pela ciência e pela medicina podem agora, mediante novas descobertas, ser repensadas à luz dessas concepções.

Tais concepções ressignificam consideravelmente o processo de formação dos profissionais, como ratifica LUCKASSON E COLS (2002):

Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (p. 8).

⁵⁸ Essa questão está diretamente relacionada ao processo de estimulação precoce realizado na infância e na forma com que os pais/ responsáveis oportunizam a independência.

⁵⁹ Grifo nosso.

⁶⁰ Anexo 07.

De modo que outras habilidades e competências podem ser apreendidas, desenvolvidas e valorizadas pelas pessoas com Deficiência Mental/ Intelectual, de acordo com as suas possibilidades reais e os investimentos realizados em seus potenciais. Desse modo, foram revalidados os processos de ensino e aprendizagem, ampliando consideravelmente as possibilidades inclusivas na escola e na sociedade. Atuar nessa perspectiva compreende trabalhar em diferentes dimensões:

- a) *Habilidade Intelectual*: concebida como capacidade geral: raciocínio, planejamento, solução de problemas, compreensão de idéias, aprendizagem por meio da experiência.
- b) *Comportamento Adaptativo*: conjunção de capacidades conceituais, sociais e práticas que colaboram nas relações sociais e no convívio com grupos.

- Das capacidades conceituais: relacionadas à comunicação: linguagem, escrita, comportamentos de autonomia, de resolução de problemas simples do cotidiano;

- Das capacidades sociais: estabelecer relações interpessoais, reconhecer o outro e respeitar as relações estabelecidas a partir de normas de convivência; auto-estima;

- Das capacidades práticas: relacionadas a atividades da vida diária: alimentar-se, fazer sua higiene, organizar seus pertences e o espaço que ocupa, aprender a se responsabilizar pelos seus atos (mediante os combinados/ regras de convivência), perceber a importância e a necessidade de seus medicamentos, deslocar-se de um espaço para outro, utilizar meios de transporte, etc.

- c) *Participação e Interação na vida comunitária*: A possibilidade de convívio com diversas pessoas, a interação, a participação em diferentes momentos da vida social são elementos fundamentais que permitem a convivência compartilhada e a observação do mundo físico e social.

- d) *Acompanhamento médico/ clínico / terapêutico*: imprescindível ao processo de desenvolvimento. Como qualquer outra necessidade relacionada à saúde, essa dimensão não pode ser negligenciada ou negada. Essa deve ser uma avaliação permanente ao longo da vida.
- e) *Contexto de convivência*: o espaço social no qual a pessoa vive pode imprimir ou não aspectos qualitativos nas condições de vida dessa pessoa. O respeito à singularidade, o direito à educação, ao lazer, as organizações de apoio, a segurança emocional e pessoal compõem e refletem as possibilidades de inserção e aceitação no âmbito social de pertencimento.

Compreender o Deficiente Mental/ Intelectual nessa perspectiva possibilita um maior amadurecimento nas questões relacionadas ao desenvolvimento e às possibilidades inclusivas. Esse aspecto tem sido recorrente nas discussões e no processo de acompanhamento dos professores e dos especialistas que atuam em parceria na Diretoria de Ensino Regional de Franca, como também na construção das Adaptações Curriculares, realizada por essa equipe.

As políticas públicas em nível nacional adotaram também esses pressupostos desde 1994⁶¹. O CAPE, do mesmo modo, vem realizando processos de discussão nessa mesma direção. Espaços específicos com profissionais habilitados foram criados como pontos de referência aos sistemas de ensino. Processos de formação continuada aos professores da rede pública têm sido oferecidos, bem como recursos, materiais e equipamentos. Convênios têm sido realizados com o Governo Federal a partir de iniciativas do MEC e da SEEESP – Secretaria de Educação Especial, de forma que muitos alunos com necessidades educacionais especiais, no caso, DV⁶² que cursam o Ensino Médio, receberam recursos tecnológicos que substituem o ‘caderno’.

Existe uma premência da Diretoria de Ensino Regional de Franca para que todas as possibilidades relacionadas ao avanço qualitativo do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, independentemente de seu nível escolar, possam acontecer em sua plenitude.

⁶¹ O MEC, ao formular a Política Nacional de Educação Especial, em 1994, adotou a definição da Deficiência Mental / Intelectual da AAMR ser considerada nos processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

⁶² Projeto de um Laptop por aluno com DV que cursa o Ensino Médio.

Para tanto, muitos esforços estão sendo empregados. Parcerias com a comunidade civil, associações e instituições têm sido buscadas a fim de implementar ações coletivas que possam abarcar outras demandas, que não as escolares, para os alunos / pessoas com deficiências. A exemplo disso, podemos mencionar dois projetos; o primeiro ainda está no aguardo de autorização de funcionamento da CEI:

O primeiro se refere à autorização de uma Classe Hospitalar ligada à Escola Estadual Jerônimo Sandoval, na Santa Casa de Franca, para atender à demanda de crianças que lá são assistidas.

O segundo, em fase de elaboração da DE com o Rotary de Franca, destina-se à implantação de cursos profissionalizantes destinados aos alunos com necessidades educacionais especiais, e a inserção desses jovens no mercado de trabalho por ocasião da terminalidade dos estudos na rede pública.

Evidentemente, muitos caminhos ainda deverão ser trilhados, pois esse processo carrega uma multiplicidade de questões não mensuráveis.

Caminhos Trilhados

Observamos que na gestão direta, a inquietação daqueles que se comprometeram com essa responsabilidade, o nível de cobrança e de assertividade são expectativas permanentes em seus fazeres diários.

No entanto, a perseverança, a sensibilidade, a crença e a aposta fazem o diferencial qualitativo no trabalho desses agentes, garantindo a esses alunos os direitos constitucionais, morais e éticos.

Perscrutar formas e fundamentos de como vêm sendo concebidas as questões relativas à Deficiência Mental/ Intelectual é fundamental para aquelas pessoas que apostam nas possibilidades de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Não cabe aos profissionais da educação o pleno domínio de áreas distintas que se ocupam do estudo do ‘homem e suas questões’, mas é essencialmente de sua competência

transitar pelas demais áreas do conhecimento, reconhecendo, abstraindo e, quando necessário, solicitando auxílio do outro para a compreensão dos fenômenos que são recorrentes em seu trabalho com seus alunos em sala de aula.

A educação, como processo de formação da integralidade do homem e sua cultura, inicia-se no nascimento da criança e acompanha esse sujeito aprendente durante toda a sua vida. Compreender o inacabamento de nossa espécie significa buscar incessantemente respostas para as demandas que vão surgindo em decorrência das mudanças sociais, políticas, culturais, econômicas, éticas, educacionais e morais.

O papel do pesquisador é acompanhar o processo histórico e cultural no qual a humanidade está inserida, oportunizando que cada momento seja registrado com a legitimidade devida, e dessa forma compartilhando sua produção nos diferentes e diversos espaços socialmente construídos.

Nessa perspectiva, as verdades, as concepções, as posições serão sempre relativas e circunscritas a um determinado tempo histórico datado, e certamente serão componentes importantes para a compreensão do passado, os acontecimentos do presente e as necessidades do futuro.

O presente estudo identificou avanços significativos no que tange à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. As mudanças estão sendo construídas ponto a ponto; a sensibilidade e o reconhecimento das possibilidades de cada aluno são comemorados como vitórias, não pessoais, mas coletivas. Ganhos são compartilhados e a busca tem sido incansável. Esses são alguns fatores que podem efetivamente contribuir para a construção de projetos educacionais que se pautem no respeito à alteridade, reavaliando constantemente as concepções sobre o que é ensino, o que é aprendizagem e o que é inclusão.

BIBLIOGRAFIA

ABRANCHES, S. H.; Santos, W. G e Coimbra, M. A. **Política Social e Combate à Pobreza**. Rio de Janeiro: Zahar Editor Ltda., 1987.

ÁGUA, S. V. N. L. D'. **Sob o prisma da inclusão, desvelando a exclusão**. Dissertação de Mestrado. 173.p. PUC-SP, São Paulo: novembro de 2003.

ALONSO, M. **O trabalho coletivo na escola**. http://eproinfo.mec.gov.br/Resposprof/Tur00153?img_upload/temp/traball. Pesquisa realizada em 11 de junho de 2001.

_____ M . ALMEIDA, M. E.B “ **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**”. São Paulo: Avercamp, 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, 2ª edição.

APPLE, M. **Política Cultural e Educação**. Tradução de Maria José Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre. Imagens e auto – imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUMEL, R. C. R, RIBEIRO, M. L. S. Educação Especial: do querer ao fazer. In: RODRIGUES, A. J. et al. **Contextos de aprendizagem e Integração/ Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais**, São Paulo: Averamp, 2003, p. 15-25.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A sociedade como realidade subjetiva**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, J. Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, 25ª. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASÍLIA. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4024/61**. Brasília, 1961.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5692/71**. Brasília, 1971.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96**. Brasília: Senado Federal, Capítulo V, Da Educação Especial, 1996.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria da Educação. **Lei N.º 7.853/89 – Dispões sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, CORDE**, 1989.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria da Educação. **Lei n.º 10.098/94**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, 1994.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria da Educação. **Lei n.º 10.172/01**. Dispõe sobre modificações arquitetônicas em prédios públicos, 2001.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria da Educação. **Lei n.º 10.436/02**, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências, 2002.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria da Educação. **Lei no 10.098/00**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação, 2000.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria da Educação. **Política Nacional de Educação Especial – PNEE**, 1993.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. MEC – SEF. Janeiro, 1997.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Decreto n.º 3.952/01**– Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD. (2001)

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Decreto n.º 93.613**. Criação da Secretaria de Educação Especial – SESPE, 1986.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Decreto n.º 3691/00**. Regulamenta a Lei n.º 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual, 2000.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Decreto N.º 5.626/05**. Dispõe sobre a Inclusão da Libras como Disciplina Curricular, obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, 2005.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Decreto N.º 3.956/01** - Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 2001.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Decreto n.º 3.076/99**. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – Conade, 1999.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Decreto n.º 2.208/ 97**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96. A educação profissional, 1997.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Portaria n.º 319/99**. Política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades em todo o País, 1999.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Parecer 17/2001**. homologado despacho do ministro em 15/8/2001, seção 1, p. 46. (2001)

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Portaria n.º 554/00**. Aprovar o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille, 2000.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Portaria nº 3.284/03**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, acesso ensino superior, 2003.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Portaria nº 1.793/94**. Recomendar a inclusão da disciplina “aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, 1994.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Resolução nº 02/01**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Estadual de Educação – CEE, 2001.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Deliberação 005/00**. Conselho Estadual de Educação – CEE, 2000.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei 10.172/01**. Plano Nacional de Educação – PNE, Brasília, 2001.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. **Escola, Cultura e Clima: Ambigüidades para a administração escolar**. São Paulo: s.n, 1998. 230 f.; il (óleo sobre tela); 30 cm. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Área de Concentração: Educação: Supervisão e Currículo.

CALDERON, A. I. **Democracia local & participação popular**: a lei orgânica paulista e os novos mecanismos de participação popular em questão. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Juventude, capacitação profissional e inclusão social**: uma experiência de extensão universitária. São Paulo: Olho d’Água, 2000. Coleção Socializando Experiências, v.1

_____. & SAMPAIO, H. (orgs.). **Experiências universitárias, experiências solidárias**. São Paulo: Olho d’Água, 2001. Coleção Socializando Experiências, v. 2.

Carta para o Terceiro Milênio, Assembléia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL. Grã-Bretanha, Inglaterra, 1999

CASALI, A. **Saberes e procedimentos escolares**: o singular, o parcial, o universal In SEVERINO, A e FAZENDA, I. (orgs.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 2001

CASTORIADIS, C. **A Instituição imaginária da sociedade**. Tradução Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHAUÍ, M. **A consciência: o eu, a pessoa, o cidadão e o sujeito**. <http://geocities.yahoo.com.br/mcrost02/-site>. Consultado em 30/06/2005

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CNBB - CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Campanha da Fraternidade 2006**. Manual. São Paulo: Editora Salesiana, 2005.

Conferência internacional do trabalho. Convenção 159.

Convenção de Guatemala. Convenção Interamericana Para A Eliminação de Todas as Formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência – Os Estados Partes Nesta Convenção, Cidade Guatemala, 1999.

Declaração mundial sobre ‘Educação para todos’. Conferência de Jomtien – Tailândia 1990.

Declaração de Salamanca: princípios, política e prática em educação especial. Conferência da Espanha de 1994.

Declaração dos direitos das pessoas deficientes. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75.

Declaração internacional de Montreal sobre inclusão inclusiva. Realizado em Montreal, Quebec, Canadá, 2001.

Declaração Mundial: Educação Para Todos. Conferência de Jomtien – 1990.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Portugal: Edições ASA, 1996.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. São Paulo/Rio de Janeiro: Melhoramentos/Fundação Nacional de Material Escolar, 1978, 10ª ed.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ECA – Estatuto da Criança do menor e do Adolescente. ECA, 1990

ENGUITA, M. **Educar em tempos incertos.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004

FELDMANN, M. G. **Estrutura de ensino de 1.º grau – proposta e a realidade.** Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. M. G. **Educação e mídias interativas – formando professores.** São Paulo: EDUC, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso.** L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France, prononcée le 2 décembre, 1970. Paris, 1971. São Paulo: Edições Loyola, 1996

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIROUX, Henry, A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, P. A. I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madri: Ediciones Morata, 1998.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** 3ª ed., Campinas: Alínea, 2003, p. 64.

HOUAISS, Dicionário. www.uol.com.br

JERUSALINSK, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**: um enfoque interdisciplinar. 2.^a Edição revista e ampliada. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

KAPLAN, Bonnie & DUCHON, Dennis. Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. **MISQuarterly**, v. 12, n. 4, p. 571-586, dec. 1988.

KANNER, L. A history of the care and study of the mentally retarded. **Springfield**. Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1964.

KINCHELOE, J. L; MCLAREN, P. Rethinking critical theory and qualitative research. In: DENZIN, N.K & LICOIN, Y. S. (Eds.). In: **Handbook of qualitative research**, 2^a ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000, p. 279-313.

LAVILLE, Christian e Jean DIONNE. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre/Belo Horizonte: Editora Artes Médicas Sul Ltda./Editora UFMG, 1999.

Lei Pública n.º 94.142/75. Inclusão de Pessoas com Deficiências. Estados Unidos. EUA.

LIEBSCHER, Peter. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, 1998.v. 46, n. 4.

LOPES, C e A. Macedo. Currículo debates: contemporâneos e TURA, M. L. R., et al, **Conhecimentos escolares e as circularidade entre outras culturas**. In: COSTA, M. V. et al. **Poder, discurso, e política cultural**: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do Currículo São Paulo: São Paulo: Cortez, 2005.

LUCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Brasília. Gestão Escolar e Formação de Gestores, Coleção Em Aberto, v. 17, n.72, fev.2000, p. 11-33.

LUCKASSON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTINX, W. H. H.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; REEVE, A.; SNELL, M. E. et al. **Mental Retardation – definition**,

classification, and systems of support. Washington D. C.: American Association on Mental Retardation, 2002.

LÜDKE, M. e André, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar: eis a questão – explicitando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: Coleção Inclusão, 1997.

_____. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

_____. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Memnon, 2002.

_____. **A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar.** LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade. Campinas: Unicamp, 2001.

_____. **Escola aberta à diversidade.** LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade. Campinas: Unicamp, 2001.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus 2003.

_____. **Didática: aula como centro.** São Paulo: Editora FTD, 1996.

MATHEUS, Adelina Messura et. al. **A supervisão de ensino no Estado de São Paulo – Associação Paulista de Supervisores de Ensino – APASE.** Disponível em <http://www.apase.hpg.ig.com.br/historia.htm>. Acesso em fev., 2006

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1995.

_____. **Educação especial no Brasil – história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Palestra proferida no dia 05/05/1993, no Seminário Nacional de **Integração da Pessoa Portadora de Deficiência no Contexto Educacional**, promovido pela Fundação Catarinense de Educação Especial (SC). Publicada nas Revistas: **Vivência**, FCEE, n. 13, 1993 e **Insight_Psicoterapia**, n. 40, Ano 4, 1994.

MITTLER, P. “ **Educação Inclusiva- Contextos Sociais**” Trad.Windyz Brazão Ferreira.- Porto Alegre : Artmed, 2003.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem na docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MRECH, L. M. **Que é educação inclusiva?**
http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_que_educacao_inclusiva.asp?f_id_artigo=60, 1985.
Acesso em: 04 de julho de 2007.

ONU – Organização das Nações Unidas, **Resolução nº 45/91**, de 14 de dezembro de 1990.
<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/index.html> Consulta em: 22 de junho de 2003.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo, EDUSP, 1984.

Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão o documento intitulado: **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Ministério Público Federal: Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org.)/2.ª Ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

QUELUZ, A.; Alonso, M. **Escola pública: representações, desafios e perspectivas** In... FELDMANN, M. G. et al. O trabalho docente: teoria e prática. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. da Rosa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Educar e conviver na cultura global. As exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002

SANTOS, S. B. **Um discurso sobre ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SÃO PAULO. **Constituição do Estado de São Paulo**, 05 de outubro de 1989

SASSAKI, R. K. **Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?** Atualizações semânticas na inclusão de pessoas. Este artigo foi inserido nas seguintes publicações: **Jornal do Sinepe-RJ** (Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino no

Estado do Rio de Janeiro), Niterói, ano XIV, n. 88, jul./set. 2005, p. 10-11. _____. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª ed. ver. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

WILDEMUTH, Barbara M. Post-positivist research: two examples of methodological pluralism. **Library Quarterly**, v. 63, n. 4, p. 450-468, oct. 1993.

SITES PESQUISADOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

<http://portal.mec.gov.br/>

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MEC

<http://portal.mec.gov.br/seesp>

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

<http://www.educacao.sp.gov.br/>

COORDENADORIA DO ENSINO DO INTERIOR

<http://cei.edunet.sp.gov.br/>

COORDENADORIA DE NORMAS PEDAGÓGICAS

<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL

<http://www.fundacaodorina.org.br/selecao.asp>

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS

<http://www.apaesp.org.br>

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E REABILITAÇÃO DOS DISTÚRBIOS DA
COMUNICAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

www.derdic.pucsp.br

ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA A CRIANÇA DEFICIENTE

www.aacd.org.br

ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI

<http://www.pestalozzi.org.br/ASPX/historia.aspx>

ANEXO 01

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - 1988

(RECORTES)

TÍTULO I – DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

ARTIGO 1º - A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

II- a cidadania

III- a dignidade da pessoa humana

ARTIGO 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de preconceito.

TÍTULO II – DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS

ARTIGO 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade ...

TÍTULO VIII - DA ORDEM SOCIAL

CAPÍTULO III – DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

SEÇÃO I – DA EDUCAÇÃO

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

ARTIGO 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

VII- Garantia de padrão de qualidade.

ARTIGO 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

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

V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artísticas, segundo a capacidade de cada um;

ANEXO 02

Essa comissão, dentre outras, seria responsável pelas seguintes atribuições:

Art. 3º - Compete à Comissão Brasileira do Braille:

I - Elaborar e propor a política nacional para o uso, ensino e difusão do Sistema Braille em todas as suas modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a língua portuguesa, a matemática e outras ciências exatas, a música e a informática;

II - Propor normas e regulamentações concernentes ao uso, ensino e produção do Sistema Braille no Brasil, visando a unificação das aplicações do Sistema Braille, especialmente nas línguas portuguesa e espanhola.

III - Acompanhar e avaliar a aplicação de normas, regulamentações, acordos internacionais, convenções e quaisquer atos normativos referentes ao Sistema Braille.

IV - Prestar assistência técnica às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como a entidades públicas e privadas, sobre questões relativas ao uso do Sistema Braille.

V - Avaliar permanentemente a Simbologia Braille adotada no País, atentando para a necessidade de adaptá-la ou alterá-la, face à evolução técnica e científica, procurando compatibilizar esta simbologia, sempre que for possível com as adotadas nos Países de língua portuguesa e espanhola.

VI - Manter intercâmbio permanente com comissões de Braille de outros Países de acordo com as recomendações de unificação do Sistema Braille em nível internacional.

VII - Recomendar, com base em pesquisas, estudos, tratados e convenções, procedimentos que envolvam conteúdos, metodologia e estratégias a serem adotados em cursos de aprendizagem no Sistema Braille com caráter de especialização, treinamento e reciclagem de professores e de técnicos, como também nos cursos destinados a usuários do Sistema Braille e à comunidade geral.

VIII - Propor critérios e fixar estratégias para implantação de novas Simbologias Braille que alterem ou substituam os códigos em uso no Brasil, prevendo a realização de avaliações sistemáticas com vistas a modificações de procedimentos sempre que necessário.

IX - Elaborar catálogos, manuais, tabelas e outras publicações que facilitem o processo ensino-aprendizagem e o uso do Sistema Braille em todo o território nacional.

No ano seguinte, foi aprovado o Regulamento Interno dessa Comissão pela portaria n.º 554/00, passando a implementar, acompanhar e dar subsídios às políticas públicas de âmbito nacional para uso e difusão do sistema Braille.

ANEXO 03

DISPÕE SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002

(FEDERAL)

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

ANEXO 04

PUBLICAÇÕES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – SEESP – MEC

- Revista Inclusão nº 1
- Revista Inclusão nº 2
- Revista Inclusão nº 3
- Ensaio Pedagógico – Programa Educação Inclusiva (2006)
- Ensaio Pedagógico – Construindo Escolas Inclusivas
- Experiências Educacionais Inclusivas – Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade
- Série Educação Inclusiva - Referenciais para Construção dos Sistemas Educacionais Inclusivos (4 livros)
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
- Documento Subsidiário à Política de Inclusão
- Direito à Educação - Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais
- Educar na Diversidade: Material de Formação Docente – 2006
- Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil (8 livros)
- Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Fundamental (7 livros)
- Projeto Escola Viva (5 livros)
- Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental
- Brincar para Todos
- Orientação e mobilidade – Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual

- A construção do conceito de número e o pré-soroban
- Grafia Braille para a Língua Portuguesa
- Normas Técnicas para a produção de textos em braille
- Grafia Braille para Informática
- Estenografia Braille para a língua portuguesa
- Manual Internacional de Musicografia Braille
- Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica (2 livros)
- Idéias para ensinar português para alunos surdos
- O Tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa
- A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (4 livros)
- Portal de Ajudas Técnicas (2 livros)

ANEXO 05

DADOS EDUCACIONAIS DAS CIDADES QUE COMPÕEM DA Diretoria de Ensino de FRANCA

1. Cristais Paulistas

Dados de:CRISTAIS PAULISTA	
Atendimento	Total de UE's
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª	0
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª	0
Ensino Médio	1
Curso Normal	0
Educação Especial	0
Educação Infantil	0
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Fundamental	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Fundamental	1
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Médio	1
CEES	0
Centro de Ensino de Linguas	0
Educação Profissional	0
Escolas Vinculadas	0
Total geral de UE's:	1

2. Franca

Dados de:FRANCA	
Atendimento	Total de UE's
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª	21
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª	30
Ensino Médio	28
Curso Normal	0
Educação Especial	10
Educação Infantil	0
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Fundamental	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Fundamental	18
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Médio	17
CEES	0
Centro de Ensino de Linguas	1
Educação Profissional	0
Escolas Vinculadas	0
Total geral de UE's:	50

3. Itirapua

Dados de:ITIRAPUA	
Atendimento	Total de UE's
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª	0
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª	1
Ensino Médio	1
Curso Normal	0
Educação Especial	0
Educação Infantil	0
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Fundamental	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Fundamental	1
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Médio	1
CEES	0
Centro de Ensino de Linguas	0
Educação Profissional	0
Escolas Vinculadas	0
Total geral de UE's:	1

4. Jeriquara

Dados de:JERIQUEARA	
Atendimento	Total de UE's
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª	0
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª	0
Ensino Médio	1
Curso Normal	0
Educação Especial	0
Educação Infantil	0
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Fundamental	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Fundamental	1
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Médio	1
CEES	0
Centro de Ensino de Linguas	0
Educação Profissional	0
Escolas Vinculadas	0
Total geral de UE's:	1

5. Patrocínio Paulista

Dados de: PATROCINIO PAULISTA	
Atendimento	Total de UE's
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª	0
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª	1
Ensino Médio	1
Curso Normal	0
Educação Especial	0
Educação Infantil	0
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Fundamental	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Fundamental	1
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Médio	1
CEES	0
Centro de Ensino de Linguas	0
Educação Profissional	0
Escolas Vinculadas	0
Total geral de UE's:	1

6. Pedregulho

Dados de: PEDREGULHO	
Atendimento	Total de UE's
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª	3
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª	3
Ensino Médio	3
Curso Normal	0
Educação Especial	2
Educação Infantil	0
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Fundamental	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Fundamental	2
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Médio	2
CEES	0
Centro de Ensino de Linguas	0
Educação Profissional	0
Escolas Vinculadas	3
Total geral de UE's:	5

7. Restinga

Dados de:RESTINGA	
Atendimento	Total de UE's
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª	0
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª	0
Ensino Médio	1
Curso Normal	0
Educação Especial	0
Educação Infantil	0
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Fundamental	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Fundamental	1
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Médio	1
CEES	0
Centro de Ensino de Linguas	0
Educação Profissional	0
Escolas Vinculadas	0
Total geral de UE's:	1

8. Ribeirão Corrente

Dados de:RIBEIRAO CORRENTE	
Atendimento	Total de UE's
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª	0
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª	0
Ensino Médio	1
Curso Normal	0
Educação Especial	0
Educação Infantil	0
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Fundamental	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Fundamental	0
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Médio	1
CEES	0
Centro de Ensino de Linguas	0
Educação Profissional	0
Escolas Vinculadas	0
Total geral de UE's:	1

9. Rifaina

Dados de:RIFAINA	
Atendimento	Total de UE's
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª	0
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª	1
Ensino Médio	1
Curso Normal	0
Educação Especial	0
Educação Infantil	0
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Fundamental	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Fundamental	1
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Médio	1
CEES	0
Centro de Ensino de Linguas	0
Educação Profissional	0
Escolas Vinculadas	0
Total geral de UE's:	1

10. São José da Bela Vista

Dados de:SAO JOSE DA BELA VISTA	
Atendimento	Total de UE's
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª	0
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª	1
Ensino Médio	1
Curso Normal	0
Educação Especial	0
Educação Infantil	0
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Fundamental	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Fundamental	1
Educação de Jovens e Adultos Presencial - Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos Semipresencial - Ensino Médio	1
CEES	0
Centro de Ensino de Linguas	0
Educação Profissional	0
Escolas Vinculadas	0
Total geral de UE's:	1

ANEXO 06

RESOLUÇÃO N.º 8/06 - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – SP

SAPE

O Secretário da Educação, considerando: a necessidade da oferta de condições, que agilizem o atendimento aos alunos da rede pública estadual com necessidades educacionais especiais; o disposto no Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a política de ação governamental, que prevê o atendimento dos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais, pautada no princípio de inclusão; Resolve:

Artigo 1º - Os dispositivos da Resolução SE nº 95, de 21/11/2000, adiante enunciados, passam a vigorar com a seguinte redação:

I – Parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 6º:

“Artigo 6º -

§ 1º - A terminalidade prevista no caput deste artigo somente poderá ocorrer em casos plenamente justificados, com a participação e a anuência da família, por solicitação docente em requerimento dirigido ao Diretor da Escola.

§ 2º - O Diretor da Escola designará comissão composta por três educadores da equipe escolar, dentre os quais, preferencialmente, um professor com formação na área da respectiva necessidade educacional, para avaliar o processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno e emitir parecer conclusivo, a ser ratificado pelo Conselho de Classe e Série, aprovado pelo Conselho de Escola e visado pelo Supervisor de Ensino.

§ 3º - A escola deverá articular-se com os órgãos oficiais ou com as instituições que mantenham parceria com o Poder Público, a fim de fornecer orientações às famílias no encaminhamento dos alunos a programas especiais, voltados para o desenvolvimento de atividades, que favoreçam sua independência e sua inserção na sociedade.”

II –Parágrafo único do artigo 8º :

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

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

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

III – aulas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser inseridos nas classes comuns do ensino regular.”

III – Artigo 9º e respectivos incisos:

“Artigo 9º - Na organização dos Serviços de Apoio Especializado (SAPes) nas Unidades Escolares, observar-se-á que:

I – o funcionamento da sala de recursos será de 25 aulas semanais, para atendimentos individuais ou de pequenos grupos com turmas entre 10 e 15 alunos, de modo a atender alunos de 2 ou mais turnos;

II – as aulas do atendimento itinerante, a serem atribuídas ao docente como carga suplementar, serão desenvolvidas em atividades de apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais, em trabalho articulado com os demais profissionais da escola;

III – o apoio oferecido aos alunos, em sala de recursos ou no atendimento itinerante, terá como parâmetro o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 aulas diárias.

IV – o funcionamento da classe especial será de 5 aulas diárias destinadas ao atendimento de, no mínimo 10 e, no máximo 15 alunos.”

IV – Incisos II e V do artigo 10:

“II–professor habilitado ou, na ausência deste, professor com Licenciatura Plena em Pedagogia e curso de especialização na respectiva área da necessidade educacional, com, no mínimo, 360 horas de duração;

V – parecer favorável da CENP, expedido pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado.”

“§ 1º - As turmas a serem atendidas pelas salas de recursos poderão ser instaladas para atendimento de alunos de qualquer série ou etapa do ensino fundamental ou médio e as classes especiais somente poderão ser criadas para atendimento de alunos cujo grau de desenvolvimento seja equivalente ao previsto para o Ciclo I.

§ 2º - A constituição da turma da sala de recursos e da classe especial deverá observar o atendimento a alunos de uma única área de necessidade educacional.”

V – Artigo 11:

“Artigo 11 – Os docentes, para atuarem nos SApEs, deverão ter formação na área da necessidade, observada a prioridade conferida ao docente habilitado.”

VI – Inciso II do artigo 12:

“II – elaborar plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou na região, atendidas as novas diretrizes da Educação Especial;”

VII – Artigo 13:

“Artigo 13 - As unidades escolares que não comportarem a existência dos SApEs poderão, definida a demanda, contar com o atendimento itinerante a ser realizado por professores especializados alocados em SApEs da região.”

VIII – Inciso I do artigo 14 :

“I – proceder ao levantamento da demanda das classes especiais, das salas de recursos e do apoio itinerante, objetivando a otimização e a racionalização do atendimento ou o remanejamento dos recursos e equipamentos para salas de unidades escolares sob sua jurisdição;”

IX – Artigo 15

“Artigo 15 – As situações não previstas na presente resolução serão analisadas e encaminhadas por um Grupo de Trabalho constituído por representantes da CENP/CAPE, COGSP e/ou CEI e Diretoria(as) de Ensino envolvida(s)”.

Artigo 2º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

ANEXO 07

Fundamentos trabalhados pelo CAPE (segundo concepções da AAMR)

Processo de Formação

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DE NATUREZA INTELECTUAL

INTRODUÇÃO

A maioria das nossas práticas de Educação Especial ganhou intensidade nas décadas de 60 e 70. Nessa época a ênfase estava colocada no atendimento de crianças com deficiências específicas.

Nesse contexto o atendimento dependia de um processo de avaliação com enfoque clínico que levava à categorização com o tipo de deficiência detectada.

Com a abrangência do termo necessidades educacionais especiais desloca-se o foco da atenção, antes voltada somente para o aluno.

Com a compreensão e aceitação do fato de que todas as crianças têm direito a uma vida tão completa e independente quanto possível, nosso objetivo deve ser a inclusão desses alunos ao grau máximo possível na escola regular.

A organização da escola nessa cultura passa a valorizar outros componentes destacando-se a atitude dos professores ao transmitir a convicção de que esperam que todos os seus alunos consigam alcançar as habilidades e competências mínimas estabelecidas para cada nível de ensino.

De acordo com Raths (1971) o valor educativo das atividades segue princípios e critérios que:

- permitam ao aluno: tomar decisões; escolher fontes de informação; envolver-se com temas que propõem o trabalho com valores, condutas, levantar e confirmar hipóteses, tocar, aplicar, examinar, recolher informações, aceitar riscos de êxito, fracasso ou crítica;
- facilitem a pesquisa, a observação, a participação em simulações e entrevistas;

- possibilitem a reescrita, a revisão e o aperfeiçoamento dos esforços iniciais, a oportunidade de planejar com outros e participar do desenvolvimento de tarefas e dos resultados.

No conjunto dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais de natureza intelectual há que se considerar aqueles com problemática decorrente de deficiências graves e que requeiram adaptações curriculares de maior profundidade.

A presença de necessidades educacionais especiais que estejam além das condições e possibilidades dos recursos escolares comuns, demandará a provisão de auxílios e serviços educacionais propiciados por professores especialmente preparados para atendê-las.

Apresentamos abaixo algumas considerações que julgamos necessárias no sentido de fundamentar as decisões que a escola possa adotar para esse grupo de alunos, cujas dificuldades podem ser decorrentes de um quadro de deficiência mental.

Nesses casos a participação de profissionais de áreas afins, complementando as observações da equipe pedagógica serão de fundamental importância para a avaliação educacional e levantamento das possibilidades de atendimento.

CONCEITUAÇÃO

O MEC, ao formular a Política Nacional de Educação Especial, em 1994, adotou a definição de Deficiência Mental da Associação Americana de Deficiência Mental (1992):

"É o funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho".

Segundo a AAMR (Associação Americana de Deficiência Mental) e DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), por deficiência mental entende-se o estado de redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competência doméstica, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

De acordo com a nova conceituação deixam de ser usadas as terminologias deficiência mental leve, média, severa e profunda. Os diagnósticos passam a ser expressos e voltados ao tipo de apoios necessários aos alunos. Exemplo: um aluno com deficiência intelectual que necessita de apoio (intermitente) em habilidades (sociais) e de (comunicação).

Como se observa nas duas definições acima (DSM E AAMR), não se descreve deficiência mental com classificações quantitativas. Dessa forma, há uma modificação na concepção classificatória da deficiência mental, que deixa de ser mensurada em quociente intelectual, passando a atentar para outros aspectos. Verdugo (1994), trata dessa modificação na forma de se compreender os deficientes mentais.

Segundo ele, a classificação feita pelo QI determinava níveis de deficiência (leve, médio, severo e profundo), e assim o indivíduo era deficiente ou não, baseando-se em três critérios: idade de instalação, habilidades intelectuais significativamente inferiores à média e limitações em duas ou mais das dez áreas de habilidades adaptativas estabelecidas.

Com a modificação do enfoque (que deixa de ser quantitativo e passa a valorizar aspectos relacionados ao indivíduo), Verdugo (1994), quando apresenta sua abordagem e concepção de intervenção, ressalta que é importante analisar separadamente todas as áreas em que podem existir necessidades, tanto pedagógicas, familiares, emocionais ou sociais, uma vez reconhecida a interdependência entre as necessidades.

Esta abordagem, segundo o autor, permite que se tenha o enfoque adequado para o tratamento ou o planejamento dos serviços que levem em consideração todos os aspectos da pessoa. A partir do ponto de vista do indivíduo, tem-se uma descrição mais apropriada das mudanças necessárias ao longo do tempo, levando em conta as respostas individuais para ao desenvolvimento pessoal, para as mudanças ambientais, para as atividades educacionais e as intervenções terapêuticas. Finalmente, esta abordagem centra-se na possibilidade que o ambiente social tem de oferecer os serviços e apoios que aumentarão as oportunidades do indivíduo para levar uma vida pessoal satisfatória.

Aspectos educacionais*

Os ambientes de sala de aula favorecem a aprendizagem quando:

- as estratégias adotadas pelo professor forem participativas, como os * trabalhos em grupo que favorecem trocas de experiências e cooperação entre seus integrantes;
- professor cria um tempo diário de "ouvir" seus alunos e reconhecer, em suas falas, o que lhes serve de motivação e a bagagem que trazem para a escola;
- a flexibilidade do educador possibilitar a modificação de planos e atividades à medida que as reações dos alunos vão oferecendo pistas;
- a criatividade do professor, somada à sua convicção de que todos alunos são capazes de aprender, utiliza fontes de interesse e participação de todos: arrumação das carteiras, a decoração da sala com trabalhos do cotidiano, organização de passeios e visitas, o uso de jornais e revistas;
- a lógica da transmissão for substituída pela lógica centrada na aprendizagem e seus fatores facilitadores;
- os instrumentos essenciais da aprendizagem (leitura, expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) forem aliados imprescindíveis dos conteúdos básicos da aprendizagem: conhecimentos, habilidades e valores;

* Fundamentados por Rosita Edler de Carvalho (2001)

- ritmo de cada criança for identificado quanto às suas diferenças e ajustado ao processamento de suas aquisições de forma variada e natural;
- a graduação das dificuldades forem observadas e compatíveis com as características de cada indivíduo. Por ex; se o assunto for fácil demais, não será um desafio para a criança se esforçar ao máximo; se for muito difícil, ela sentirá o fracasso e a frustração.

Recursos de acesso ao currículo

A concepção atual de conteúdos curriculares abrange, além da transmissão de informações, outros fatores ligados à experiência e iniciativa do aluno: pesquisas, experiências, formação de esquemas conceituais, elaboração de projetos.

Segundo Novak (1982)² há 5 princípios que se referem à organização seqüencial do conteúdo. Esses princípios contribuem para a reequilibração das estruturas cognitivas.

São eles, de forma resumida:

- todos os alunos podem aprender um conteúdo desde que, em sua estrutura cognitiva possua conceitos relevantes e inclusores;
- os conceitos mais gerais e inclusivos devem ser apresentados primeiramente na organização do conteúdo da aprendizagem;
- as seqüências da aprendizagem também devem seguir ao princípio "do mais geral ao mais específico";
- a introdução de novos conceitos deve estar relacionada a conhecimentos já adquiridos;
- a utilização de fatos concretos deve estar presente não só para ilustrar como também para facilitar a diferenciação progressiva dos conteúdos.

Os princípios acima citados estão voltados ao **quando ensinar, ao momento propício e às condições adequadas de apresentação de novos assuntos.**

² Citado por Coll (1995)

A intervenção pedagógica, consideradas e respeitadas as diferenças individuais, necessita da diversificação da metodologia, ajustando-a às características e às necessidades de cada aluno.

Complementando e suplementando os aspectos educacionais acima citados podem também ser oferecidos aos alunos, apoios de intensidades variadas:

- **intermitente:** episódico, nem sempre necessário, transitório e de pouca duração (exemplo: apoio em momentos de crise, em situações específicas de aprendizagem);
- **limitado:** por tempo determinado e com fim definido (exemplo: reforço pedagógico para algum conteúdo durante um semestre, desenvolvimento de um programa de psicomotricidade etc.);
- **extensivo:** regular, em ambientes definidos, sem tempo limitado (exemplo: atendimento na sala de recursos ou de apoio psicopedagógico, atendimento itinerante);
- **pervasivo:** constante, com alta intensidade e longa duração (ou ao longo de toda vida), envolvendo equipes e muitos ambientes de atendimento. Indicado para alunos com deficiências mais agravantes ou múltiplas deficiências (MEC/SEESP, 1999)

Como as necessidades educacionais diferem de caso para caso, os educadores envolvidos com essa problemática podem modificar o ambiente de suas salas de aulas em espaços agradáveis de onde partem com os alunos para a viagem da descoberta do que é "o aprender, o aprender a aprender" e "o aprender a pensar e agir".

Esse alunado requer que o professor, líder criativo que é, desenvolva seu próprio estilo de atuação, lance mão de múltiplas estratégias e amplie seu repertório de técnicas de ensino aprendizagem. Por exemplo: estratégias alternativas, como o ensino em multiníveis, proporcionam ao alunado um apoio individualizado e a participação nas aulas, ainda que parcialmente.

O processo de ensino baseado nessa estratégia requer:

- conhecimento pelo professor da necessidade e estilo de aprendizagem de cada aluno;
- planejamento ou desenvolvimento das aulas diárias num enfoque de quatro passos:

- escolha de várias idéias ou conceitos que serão trabalhados na aula;
- desenvolvimento de várias estratégias para demonstrar os conceitos;
- oportunidade para o aluno refletir ou praticar o aprendizado;
- escolha do melhor caminho para avaliar e registrar o progresso dos alunos.

O ensino em multiníveis é fundamentado na concepção de que toda pessoa pode aprender. Planejado individualmente, consiste na utilização do mesmo currículo:

- em nível menos complexo;
- com aplicação direta às rotinas diárias;
- em ritmo mais lento.

Para que isso aconteça, alguns alunos talvez precisem de apoio ou modificações no programa escolar. Essa estratégia garante que o nível de participação do aluno seja respeitado e valorizado.

http://cenp.edunet.sp.gov.br/cape_new/textos/textos/8.doc

SITE CAPE – 25/10/2007

ANEXO 08

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
DIRETORIA REGIONAL DE FRANCA

Tema: “Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Regular de Ensino”

FOCO: alunos com Deficiência / Mental/Intelectual

1. Qual é a diferença entre uma classe especial e uma sala de recursos/ SAPE?
2. Todas as escolas estão orientadas para esse processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais? Em caso afirmativo, como isso tem ocorrido?
3. O que tem uma sala de recursos para DM?
4. O que tem uma sala de recursos para DV?
5. O que tem uma sala de recursos para DA?
6. Como é organizado o trabalho com esses professores? Existem reuniões?
7. Como esses professores são escolhidos / selecionados para assumir essas classes?
8. Quando os alunos iniciam o processo de inclusão na escola? Quem acompanha esses alunos junto à classe regular?
9. Qual é a assistência que o professor da classe regular tem? Quem faz isso?
10. Como vocês pensam e organizam as questões curriculares/ avaliação/ terminalidade para os alunos no processo de inclusão?

11. Existe algum trabalho realizado com a equipe gestora da escola para esse processo de inclusão (sensibilização/ divisão de responsabilidades entre os demais membros da escola)? Como isso acontece?
12. Como os pais acompanham/ ou não esse trabalho? Qual é a relação estabelecida entre eles e a escola?
13. Os alunos que não conseguem se alfabetizar na idade da escola regular são encaminhados para o EJA / ou programa similar? Como esses professores são orientados? Existe algum acompanhamento?
14. Do que vocês, que estão à frente desse desafio, sentem necessidade?
15. Quais as pessoas da gestão que estão trabalhando em conjunto com vocês? Como essa relação é estabelecida?
16. Para a inclusão, quais são as necessidades em relação a: materiais / equipamentos / formação de professores/ adaptações / acessibilidade? Do que vocês se ressentem? Como têm pensado nessa questão?
17. A Diretoria Regional de Franca tem algum projeto em construção, tendo em vista sua realidade e suas necessidades? Quais projetos? Como estão sendo articulados? Existem resistências? Existem possibilidades?
18. Existe algo mais que julga importante registrar nesse relato?

ANEXO 09

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFISSIONAIS DA COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR – CEI E CENTRO DE APOIO ESPECIALIZADO – CAPE

Tema: “Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Regular de Ensino”

FOCO: alunos com Deficiência Mental/ Intelectual

1. Na hierarquia da SEE, onde a CEI se localiza e qual é o seu papel?
2. A CEI pode ser considerada uma coordenadoria que viabiliza a consecução de políticas públicas?
3. Como a CEI realiza acompanhamento dos trabalhos realizados nas DES do interior?
4. Da indicação da DE de Franca para pesquisar o trabalho de inclusão, quais foram os critérios utilizados pela CEI?
5. Para as DES da Capital – qual é a coordenadoria que faz o trabalho da CEI?
6. Qual é a relação da CEI com as DES do Interior? Parte Pedagógica e Administrativa?
7. Quais os trâmites de encaminhamentos dentro da CEI a partir das solicitações das DES do interior?
8. Qual é o papel da CENP nessa relação CEI – DES do interior?
9. Onde se localiza a CAPE (organograma) e qual é o seu papel? Quando surgiu (data)?

ANEXO 10

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PROFISSIONAIS DA ESCOLA: EQUIPE GESTORA E PROFESSORES

Tema: “Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Regular de Ensino”

FOCO: alunos com Deficiência Mental / Intelectual

1. Como vocês vêem o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?
2. Qual tem sido o acompanhamento/ ou não por parte da Diretoria de Ensino?
3. Existem processos de formação / discussão ou orientações técnicas para a equipe da escola? Nesse caso, quem participa?
4. Como é realizado o período de transição de alunos da classe especial para a classe comum? Existe processo de adaptação?
5. Como os demais alunos da classe são trabalhados? Existe alguma orientação?
6. Como trabalhar com alunos com Deficiência Mental na classe comum? Existe diferencial? Em caso afirmativo, qual?
7. Vocês acreditam ser possível o processo de inclusão? Sim? Não? Por quê?
8. Como trabalhar saberes e fazeres com esses alunos?
9. Vocês têm outros alunos que são ‘diferentes’? Como? O que fazem nessas situações?
10. Vocês têm sido apoiados nesse trabalho? Como?
11. Em sua opinião, qual é o papel da SAPE?
12. Como é trabalhar professores especialistas e professores de classe regular? Para vocês e para seus alunos?
13. Como os pais acompanham esse processo?
14. Espaço aberto para demais considerações.

ANEXO - 11

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA DE SÃO PAULO

PUC – SÃO PAULO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

Autorização para Realização de Pesquisa de Doutorado

Ilma. Sra.

Prof.ª Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira

D.D Diretora de Ensino Regional de Franca

Vimos por meio deste, solicitar autorização para a realização de pesquisa de doutorado acerca do tema: “Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino”, nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio.

O objetivo deste estudo relaciona-se ao processo que vem sendo realizado na escola pública a partir das políticas educacionais que estão postas na atualidade, como também dos encaminhamentos realizados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Certa de contar com sua atenção e disponibilidade agradecemos antecipadamente,

Atenciosamente,

Doutoranda Prof.ª Solange Vera Nunes de Lima D' Água

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Marina Graziela Feldmann

Autorizado, 20 de julho de 2007.



Prof.ª Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira
D.D Diretora de Ensino Regional de Franca

XXVII

ANEXO - 12

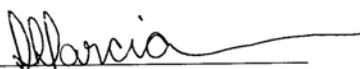


SECRETARIA DA EDUCAÇÃO - COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO DE FRANCA
EE. "JERÔNIMO BARBOSA SANDOVAL"
Rua Dr. Manoel Nicácio, 425 - Vila Nicácio - CEP 14405-115 - Tel. (16) 3722-2898 - Franca/SP

AUTORIZAÇÃO

A E.E. Jerônimo Barbosa Sandoval, por sua diretora Substituta Ana Lúcia Garcia Rodrigues, RG. 9.872.477, vem por meio deste autorizar a reprodução das imagens e os depoimentos dos professores e alunos desta Instituição de Ensino no trabalho de conclusão de Doutorado da Professora Solange Lima D'água, na Pontifícia Universidade Católica

Franca, 22 de outubro de 2007.



Ana Lúcia Garcia Rodrigues
RG: 9.872.477
Diretor de Escola Substituto
Reg. MEC 10.977/93

XXVIII

XXVIII

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](#)