

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

*Inclusão escolar de alunos com
necessidades educacionais especiais: um modo
de olhar para as políticas públicas e a
prática pedagógica*

Fernanda Mariutti Florence

**PIRACICABA, SP
2006**

*Inclusão escolar de alunos com
necessidades educacionais especiais: um modo
de olhar para as políticas públicas e a
prática pedagógica*

Fernanda Mariutti Florence

ORIENTADOR: PROF. DR. JÚLIO ROMERO FERREIRA

**Dissertação apresentada à
Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre
em Educação**

**PIRACICABA, SP
2006**

BANCA EXAMINADORA

Júlio Romero Ferreira (orientador)

Anna Maria Lunardi Padilha

Enicéia Gonçalves Mendes

Agradecimentos

Agradeço primeiramente ao meu pai, Antonio Carlos, por ter sempre me ajudado, acreditado em mim e mesmo sem estar presente, possibilitado a realização deste trabalho. À minha mãe, Gema, que sempre apoiou minhas decisões, me incentivou e me ajudou. Minhas irmãs, Marina, Bia e Belle, pelo apoio e carinho.

À minha madrinha, tia Naná, por sempre participar dos momentos importantes da minha vida.

Ao Paulo, especialmente, pela participação efetiva neste trabalho e contribuição na compreensão e construção de formas de atendimento menos discriminatórias e mais eficientes. Agradeço também a todos os seus alunos de 2005 que me receberam com muito carinho.

À Cris, que sempre esteve disponível para me ajudar e contribuir com informações preciosas, sem as quais, a realização desta pesquisa teria sido impossível.

Às colegas e companheiras Silvana e Aline que participaram diretamente da pesquisa e à Maresa que permitiu a realização do projeto na escola.

À Paula, ao Deva e à Valéria que contribuíram com informações importantes.

Ao professor Dr Júlio Romero Ferreira, por acreditar e apoiar a realização deste trabalho.

Às professoras Anna Maria Lunardi Padilha e Enicéia Gonçalves Mendes que contribuíram muito para as discussões e reflexões apresentadas aqui.

Ao Zé e ao meu primo Rodrigo que colaboraram para a finalização deste trabalho.

Aos amigos que fiz durante o curso, em especial, Marisa e Lílian.

A toda a minha família, em especial minha avó Marília, e aos meus amigos queridos que, mesmo sem saber, contribuíram com seu carinho e amor para a realização deste projeto.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

Resumo

Este trabalho traz reflexões sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula comuns de escolas da rede pública municipal de ensino. Para compreender este processo, nossa investigação ocorreu em duas frentes distintas, mas que interferem uma na outra: o cotidiano escolar e as ações do poder público. Nos dois momentos buscávamos compreender as condições de atendimento dos alunos.

Realizamos a pesquisa em um município da região metropolitana de Campinas, que tem, aproximadamente, 60.000 habitantes e ocupa uma área de 139 Km². O PIB per capita desta cidade é um dos maiores do país.

As ações do poder público foram analisadas através de entrevistas, documentos e leis. Percebemos que existem indicações em algumas leis que pretendem viabilizar o atendimento dos alunos da educação especial nas salas de aula comuns, no entanto, não existem mecanismos que o garantam.

A investigação do cotidiano escolar ocorreu através do acompanhamento do trabalho de um professor que buscava encontrar formas para atender os alunos na sala de aula, considerando as necessidades educacionais de todos. Através desta experiência, analisamos aspectos que contribuem e outros que dificultam o atendimento dos alunos da educação especial de forma satisfatória dentro das salas de aula comuns.

Abstract

This essay brings reflections on the process of inclusion of students with special educational needs in common classrooms in the county's public net of schools. In order to understand this process, our investigation took place in two distinct fronts, but that interfere in one another: the school's daily routine and governmental actions. In both situations we tried to understand the conditions offered to the students.

We did the research in a municipality of the Greater Campinas that has approximately 60.000 inhabitants and spreads out for 139 Km². The GNP per capita of this town is one of the largest in the country.

Governmental actions were analysed through interviews, documents and laws. We realized that there are indications in some laws that intend to make the service to special education students viable in common classrooms, yet, there are no mechanisms that guarantee them.

The investigation on school everyday routine was based on the follow-up of the work of a professor that was trying to find ways to provide service to the students in the classroom, considering the educational needs of all. Through this experiment, we analyzed aspects that contribute to the service provided to students of special education in a satisfactory way inside common classrooms and others that make it difficult.

Sumário

Introdução.....	1
Capítulo 1: Um pouco de História.....	11
1- A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	11
2- INCLUSÃO	17
2.1- A educação especial	27
2.1.1- Alunado	28
2.1.2- Matrículas	29
3- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	34
Capítulo 2: O Município.....	35
1- SOBRE O MUNICÍPIO	35
2- A EDUCAÇÃO	36
2.1- Proposta Pedagógica	39
3- A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO	42
3.1- Outros Serviços	47
3.2- Alunado	51
3.3- Matrículas	52
4- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	62
Capítulo 3: A Escola.....	63
1- OS PRIMEIROS PASSOS	63
2- A TURMA DO PROFESSOR PEDRO	66
2.1- Atividades	77
2.2- Avaliação	79
2.3- Paula	80
3- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	86
Considerações Finais.....	89
Bibliografia.....	91
Anexos.....	97

Lista de Tabelas

Tabela 1: Evolução das matrículas em educação especial por modalidade de atendimento – 1998-2005	30
Tabela 2: Novas matrículas em educação especial	31
Tabela 3: Matrículas em escolas especiais/ classes especiais e escolas regulares/ salas comuns	32
Tabela 4: Média do PIB per capita do Brasil e Regiões	35
Tabela 5: Alunos da Rede Municipal de Ensino (2005 e 2006)	37
Tabela 6: Atendimento extra escolar dos alunos da educação especial da rede municipal de ensino em 2006	37
Tabela 7: Atendimento extra escolar dos alunos da educação especial da rede municipal de ensino em 2006	48
Tabela 8: Alunos da rede municipal de ensino com necessidades educacionais especiais	54
Tabela 9: Alunos da rede municipal de ensino com necessidades educacionais especiais 2º semestre de 2005	56
Tabela 10: Alunos da rede municipal de ensino com necessidades educacionais especiais – 2006	57
Tabela 11: Alunos da rede pública municipal de ensino atendidos pela equipe a educação especial entre 2002 e 2006 que pertencem às categorias do MEC (por deficiência e por seção de ensino)	59
Tabela 12: Alunos de 1ª a 4ª séries da rede pública municipal de ensino com necessidades educacionais especiais	60

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Evolução das matrículas em educação especial por modalidade de atendimento – 1998-2005	30
Gráfico 2: Evolução de matrículas da educação especial em salas de aula comuns	31
Gráfico 3: Distribuição de Matrículas na Educação especial em 2005	33
Gráfico 4: Alunos de 1ª a 4ª séries da rede pública municipal de ensino com necessidades educacionais especiais	61

Lista de Figuras

Figura 1: Texto da aluna Paula no início do ano 2005	81
Figura 2: Texto produzido e ilustrado pela Paula e reescrito pelo professor.....	83
Figura 3: Texto da Paula copiado e mimeografado no estêncil por ela para confecção do livro Pancadaria	84
Figura 4: Carta escrita pela Paula para seu amigo de Campinas	85

Introdução

A diversidade na escola tem sido interesse de muitos professores e pesquisadores da atualidade. Este tema se faz presente nas escolas em função da universalização do Ensino Fundamental, sustentada pela proposta de inclusão que ganhou o cenário político mundial nos anos 1990, trazendo para as escolas públicas, principalmente de 1ª a 4ª séries, a necessidade de atender crianças de diferentes grupos étnicos, religiosos, sociais e econômicos. Com isso, as crianças com deficiência passaram a ter o direito ao Ensino Fundamental em escolas comuns.

Diante disso, é inevitável refletirmos sobre como a escola comum deve se organizar para proporcionar condições de permanência e aprendizagem de todos os alunos. Quais são as medidas cabíveis ao poder público para que esta inclusão se efetive diante de uma escola que, muitas vezes, não consegue ensinar todas as crianças e culpa o aluno por esse fracasso, justificando problemas familiares, de aprendizagem e outros que isentam a escola da responsabilidade de ensinar?

A pesquisa que realizamos é fruto destas preocupações. Pretende compreender as ações do poder público para viabilizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum e trazer algumas possibilidades de como atender na sala de aula à diversidade que está presente nas escolas. Obviamente o que será narrado e analisado aqui é um dos muitos caminhos que podem ser trilhados para o sucesso do trabalho com a diversidade na sala de aula.

Para conhecer e compreender estes caminhos percorridos por um professor de uma escola pública da rede municipal de ensino, consideramos

necessário recorrer ao estudo das práticas cotidianas, buscando não o que as torna similares, mas suas especificidades, tecidas e construídas histórica, cultural e socialmente, pelos sujeitos reais (em sua subjetividade) que formam estas realidades concretas (Garcia e Lobo, 2002, p.62).

Tendo clara a necessidade de compreender as práticas de sala de aula num contexto político mais amplo, fomos a campo nos mantendo atentos para indícios da política em ação da Secretaria Municipal de Educação que estivessem presentes na escola. Além de

perceber os movimentos, as tentativas de novos caminhos, as incertezas, os conflitos, os sucessos e as criações cotidianas presentes nas práticas pedagógicas de professores.

Ao iniciar a pesquisa, não pretendíamos exercitar “o tal olhar distante e neutro” (Alves, 2002, p. 19), recomendado por muitos para o trabalho científico. Nilda Alves destaca a necessidade de entrarmos em contato com o cotidiano escolar fazendo uso de todos os nossos sentidos. Segundo ela, para compreender o cotidiano escolar é necessário

mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (Alves, 2002, p. 17).

Portanto, procuramos estar atentos aos acontecimentos na escola, mas não de forma distante, e sim participando do cotidiano, colaborando com as atividades em sala de aula e buscando relacioná-los com a política em ação para a inclusão. Buscamos estabelecer com os professores uma parceria, na qual discutíamos quais os caminhos que podiam ser trilhados para o trabalho com a diversidade na sala de aula tendo em vista a aprendizagem de todos os alunos.

Ao assumirmos que o estudo destas práticas não ocorre de forma objetiva e neutra, admitimos que o “lugar onde se fala”¹ influencia nos resultados obtidos na pesquisa.

Esse gesto não é mero indicativo, nem uma regra protocolar. Ao contrário, trata-se de uma afirmação: ética, porque indica a decisão do falante de fazer-se responsável por seu discurso; estética, já que reconhece a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos específicos que esta cria; e política, porque pretende um lugar no emaranhado de relações contemporâneas (Najimanovich, 2001, p.8).

Leciono desde 1999 no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, na rede pública municipal de ensino. Desde a minha contratação, já passei por algumas escolas com realidades socioeconômicas bastante diferentes. Esta condição me possibilita conhecer, através da vivência do cotidiano escolar, a situação da rede.

¹ Expressão usada por Denise Najmanovich em *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*.

Falo, portanto, do lugar de professora que vivencia a realidade do cotidiano da sala de aula, busca caminhos para atender todos os alunos e procura compreender o papel da educação especial neste espaço.

As minhas concepções sobre educação, aprendizagem e desenvolvimento também caracterizam o lugar de onde falo. Guiaram meus sentidos na tentativa de compreender o que acontecia. Estas concepções estão pautadas na perspectiva histórico-cultural.

Esta defende que o funcionamento psicológico se dá nas relações sociais entre o indivíduo e a cultura, as quais se desenvolvem em um processo histórico. O homem nasce ser biológico e vai se transformar através da inserção cultural, em um ser histórico cultural. Esta perspectiva reconhece a importância do sistema biológico, pois as funções psicológicas são produto da atividade cerebral, sendo assim o homem é capaz de aprender determinadas coisas, mas se ele vai aprender e o que ele vai aprender depende da cultura e das relações sociais estabelecidas com ele.

Ou seja, o comportamento humano é a interação entre o biológico e o sócio-cultural: “... de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas” (Vigotski, 1998b, p. 60).

Pino (2005) nos ajuda a compreender melhor esta concepção de desenvolvimento, explicando que Vigotski

estabelece a origem social das funções psicológicas superiores, invalidando todas as correntes psicológicas que colocam essa origem ou na própria natureza (geneticismo, maturacionismo), ou no meio natural ou ainda em qualquer outro princípio metafísico ou religioso. Sua origem não está no plano biológico em que a criança nasce, mas no plano cultural ao que ela tem que aceder para chegar às “formas culturais maduras²” de conduta que caracterizam a sociabilidade humana. Dessa forma, o conceito de desenvolvimento cultural fica colocado em termos de *conversão*³ do biológico em cultural, coisa bem mais complexa do que parece a primeira vista (p. 88).

Assim, a origem das funções superiores, ou seja, do comportamento tipicamente humano – a possibilidade de pensar em objetos ausentes, de imaginar eventos nunca

² Grifo do autor

³ Grifo do autor

vividos, planejar ações, formar conceitos, fazer escolhas e tomar decisões de forma voluntária e intencional diante de situações novas – é sempre explicada pela relação do homem com a cultura (sociogênese) e nunca pela genética.

No entanto, a relação do homem com a cultura não é direta, mas *mediada* por instrumentos ou por signos.

Os *instrumentos* são utilizados para ajudar na transformação da natureza, são objetos que auxiliam a atividade do homem. Esses objetos são produzidos pelo homem de maneira intencional, diferentemente dos animais que utilizam instrumentos, mas não os produzem.

A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza (Vigotski,1998a, p.72).

O *signo* auxilia internamente nas ações psicológicas, permite que mesmo o objeto real estando ausente possa se pensar e se referir a ele; são ferramentas que auxiliam o processo psicológico. “Constitui um meio da atividade interna, dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (Vigotski,1998a, p.73).

A utilização dos signos acontece através de marcas externas e essas marcas vão se transformando em processos internos de mediação, criam-se representações mentais que substituem os objetos reais.

Toda função psicológica, primeiramente, se dá a nível *interpsíquico*, entre as pessoas, fora do indivíduo e depois se internaliza e ocorrendo a nível *intrapsíquico*, dentro do indivíduo. A este processo Vigotski chama de *internalização*, que ocorre através de uma série de transformações:

- a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstituída e começa a ocorrer internamente;*
- b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal;*

- c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.* (Vigotski,1998a, p.75).

Por isso que toda a ação psicológica do homem é mediada, pois este sempre vai se relacionar com o real através de um sistema internalizado de representação da realidade. É através deste que o homem vai ver e entender o mundo. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (Vigotski,1998, p. 76).

Para Vigotski a *linguagem* tem importância fundamental. Segundo ele, quando os homens começaram a se organizar para trabalhar coletivamente surgiu necessidade de se comunicarem e para isso os signos precisaram ser compartilhados, todos precisaram entender que determinado signo referia-se a determinado objeto ou conceito. A linguagem desempenha várias funções fundamentais para o desenvolvimento humano.

Primeiramente pode-se destacar o papel da *interação social*, que, segundo Vigotski foi justamente o motivo do seu surgimento. Ela cria imagens interiores e através dessas imagens podemos nos referir a objetos mesmo que estejam ausentes.

Outra função da linguagem é organizar o pensamento, é através dela que o homem consegue criar categorias, discriminar elementos, generalizar. É a linguagem que fornece os conceitos para que o indivíduo possa criar essas categorias e organizar mentalmente o real. A essa função se dá o nome de *Pensamento Generalizante*.

A linguagem também tem a função de transmitir os conhecimentos da humanidade, assim as informações conseguidas ou descobertas por uma pessoa ou um grupo podem ser passadas para os outros e esses se utilizarem desses conhecimentos. Devido a essas funções a linguagem tem um papel essencial no desenvolvimento das funções superiores, ela está presente em todas as atividades conscientes do homem.

A linguagem, depois de internalizada, passa a ser um instrumento do pensamento que sem ela o pensamento não avança, justamente devido às funções de interação social, do pensamento generalizante e de transmissão de conhecimentos. Quando a criança começa a falar ela passa a ampliar suas possibilidades, passa a prever, a planejar suas ações.

Toda palavra tem um significado, este significado é a idéia compartilhada do que é o objeto, o sentimento, o conceito. Sem este significado a linguagem perderia o sentido. É o significado compartilhado que propicia as funções da linguagem. Não existe signo sem significado.

A aprendizagem se dá através da mediação, é a apropriação das formas culturais, envolve interferência direta ou indireta de outros indivíduos e há reelaboração interna das experiências e dos significados. Primeiro ocorre a nível intersíquico e depois é internalizada e ocorre a nível intrapsíquico.

Vigotski nos ajuda a compreender a importância da interferência do outro no processo de desenvolvimento/aprendizagem. Para ele existem dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial. O desenvolvimento real denomina a capacidade do sujeito de realizar atividades independente de ajuda, de fazer as coisas sozinho. O desenvolvimento potencial denomina a capacidade do sujeito de realizar alguma atividade com a ajuda de outra pessoa ou de objeto. Esta capacidade demonstra um desenvolvimento, pois não é qualquer sujeito que com ajuda realiza uma determinada atividade.

Sendo assim, o desenvolvimento potencial é a capacidade de conseguir realizar atividades com ajuda. Mostra as etapas anteriores ao desenvolvimento real, as etapas em que a ação de outras pessoas interfere significativamente o resultado da ação individual.

A partir da definição desses dois níveis de desenvolvimento Vigotski define a Zona de Desenvolvimento Proximal como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de soluções de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 1998b, p. 97).

É justamente na Zona de Desenvolvimento Proximal que o outro atua, interferindo na aprendizagem da criança. Ou seja, o outro é também ativo no processo de desenvolvimento/aprendizagem.

Com estas concepções dei início ao trabalho de pesquisa. Esta pesquisa é um estudo de caso sobre o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas comuns na rede pública municipal. A pesquisa ocorreu em duas “frentes”

distintas, mas que se entrecruzavam: a compreensão da política de inclusão do município e a busca da construção de uma proposta pedagógica para atendimento destas crianças.

O relato desta pesquisa será feito em 3 partes. Na primeira, Capítulo 1, fizemos uma retrospectiva histórica da educação especial no Brasil até chegarmos na proposta de inclusão, que será discutida e nos trará subsídios para compreendermos as propostas feitas em um município e as práticas desenvolvidas na sala de aula. Analisamos as leis formuladas nos diferentes momentos da história, destacando as concepções de educação em que elas se baseavam.

Levantamos componentes considerados importantes por alguns autores para o ensino inclusivo. Alguns destes componentes tratam de questões administrativas e outros de ensino e aprendizagem. Dentre os muitos componentes levantados por autores que pesquisam sobre o tema para o sucesso da educação inclusiva, vamos destacar, principalmente, aqueles que consideramos mais importantes para compreendermos as situações de sala de aula.

No Capítulo 2, apresentamos e caracterizamos o município e mapeamos a educação oferecida e em particular o percurso da educação especial. Optamos por não expor o nome do município em que realizamos a pesquisa com o intuito de preservar as pessoas envolvidas no processo aqui narrado. Além disso, as características do município estão todas descritas garantindo a clareza das condições em que ocorreu a pesquisa, sendo, portanto, irrelevante a divulgação do local.

Para compreendermos a política de inclusão analisamos documentos produzidos pela Prefeitura Municipal e entrevistamos pessoas que participavam deste processo.

Os documentos analisados foram produzidos pela equipe de educação especial, contendo a proposta da Secretaria Municipal de Educação para a educação especial na rede pública municipal. Estes documentos são referentes aos anos de 2004, 2005 e 2006 e foram fornecidos por uma professora da educação especial. Além do acesso a estes documentos, realizamos entrevistas com esta professora que nos esclareceu fatos que não constavam dos documentos.

Outros documentos analisados referem-se a leis municipais formuladas para a área e à proposta pedagógica para a rede, feita por uma assessoria pedagógica que deu início ao

seu trabalho neste ano. Tivemos acesso a este documento pelo professor que participou da pesquisa.

Realizamos entrevistas com funcionários da APAE⁴, do CINDE⁵, do Centro de Terapia e Reabilitação e do setor de bolsas da prefeitura.

No Capítulo 3, descrevemos os procedimentos utilizados para compreendermos/construirmos uma proposta pedagógica que pretenda “tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem” (Prieto, 2006, p. 40).

O acompanhamento do trabalho pedagógico ocorreu durante o ano letivo de 2005. Iniciamos o trabalho participando das aulas de uma professora que tinha uma aluna com hidrocefalia. Esta aluna foi transferida para uma escola especial, então passamos a acompanhar/colaborar com o trabalho de outros dois professores. Por motivo de saúde, um deles se afastou e, por isso, continuamos apenas com o trabalho de um professor.

Este professor lecionava para 2ª série. Em sua sala de aula havia uma aluna que tem transtorno neurológico, o que lhe causava dificuldade motora e de aprendizagem.

O trabalho ocorreu através de encontros semanais, que se deram durante todo o ano letivo de 2005, em que conversávamos, planejando as aulas da semana seguinte e avaliando as da semana passada. Além disso, eu freqüentava suas aulas pelo menos uma vez por semana, auxiliando-o no trabalho. Buscávamos, em nossos encontros, encontrar caminhos para atender todas as crianças na sala de aula. O professor realizava seu trabalho se inspirando na Pedagogia Freinet.

Cabe ressaltar aqui convergências existentes entre as concepções de Vigotski e Freinet. Vigotski começou a desenvolver seu trabalho na Rússia depois da Revolução de 1917, sofrendo forte influência marxista. Sua preocupação era a de compreender como se constitui as *funções superiores*, que se diferenciam qualitativamente das *funções elementares* – ações reflexas, reações automatizadas e processo de associação simples entre eventos – que são de origem biológica. Para ele a origem das funções superiores, a gênese da consciência humana, deve ser buscada nas relações sociais; o modo de trabalho condiciona a vida social e espiritual do homem; o homem é um ser histórico que se

⁴ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

⁵ Centro de Integração do Deficiente, uma Organização Não Governamental (ONG) que recebe apoio da prefeitura (o nome foi modificado com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa).

constitui através das suas relações e a sociedade humana está em constante transformação e a partir de elementos presentes fenômenos novos aparecem.

O desenvolvimento do conceito de relações mediadas por signos mostra outra forte influência marxista na teoria de Vigotski.

Assim como Marx e Engels fizeram do instrumento técnico o mediador das relações dos homens com a natureza, Vigotski faz do signo o mediador das reações dos homens entre si. O paralelismo entre instrumento técnico e signo vai, porém, muito além da sua função de mediação, privilegiada por Vigotski, pois uma análise mais apurada permite-nos perceber que a mesma pessoa que manipula a ferramenta de trabalho imprime a sua ação uma significação, sem a qual a atividade humana dificilmente poderia ser criadora de novas realidades (Pino, 2005, p. 135).

Estes aspectos de sua teoria demonstram a influência marxista que sofreu.

Freinet também sofreu influência marxista. Oliveira levanta três grandes aspectos que trazem a marca do materialismo histórico na pedagogia Freinet. Primeiramente, é uma pedagogia do movimento, ou seja, “nasce, cresce e avança através do desafio, da contradição, da superação de obstáculos” (Oliveira, 1995, p. 117).

O segundo aspecto levantado por Oliveira é o compromisso com as classes populares e o terceiro é a convicção da necessidade de “mudar as condições materiais nas quais se dá o ato educativo. Só a partir desta mudança – intencionalmente dirigida – é que poderá surgir uma nova práxis, e dessa práxis uma nova consciência, transformadora” (Oliveira, 1995, p. 145), a que chamou de *materialismo escolar*.

Assim, podemos perceber que para esses dois autores as condições sócio-culturais em que se dá o processo de ensino aprendizagem são fundamentais.

Para registrar os dados produzidos pela pesquisa e os fatos ocorridos utilizei caderno de campo, gravação das entrevistas e fotografia de alguns episódios de sala de aula.

Sendo assim, o que trazemos aqui são impressões sobre o processo de inclusão de uma criança com necessidade educacional especial em uma escola comum da rede pública municipal de ensino e sobre a política em ação para tal. Temos clara a impossibilidade de

compreender todas as faces deste processo. A tentativa é de trazer o máximo de elementos para a sua análise, mas cientes de que há limites para a compreensão do todo.

Capítulo 1: Um pouco de História

Não podemos nos guiar pelo que a criança não é. É necessário descobrir, como tarefa histórica, a superação do fracasso escolar, nas capacidades.

Padilha (1997)

1- A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A educação especial se iniciou no Brasil no período Imperial, a partir da década de 1850, com a criação de institutos para o atendimento de cegos e surdos na cidade do Rio de Janeiro. Posteriormente, foi criado o Hospital Psiquiátrico da Bahia, para o atendimento de deficientes mentais. Assim, a educação especial nasce no Brasil, exclusivamente, para o atendimento de pessoas com deficiência.

O atendimento oferecido era incipiente, pois em uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, apenas 35 cegos e 17 surdos eram atendidos (Jannuzzi, 2004), caracterizando mais o papel de asilos do que o de formação, como haviam sido inicialmente idealizados. O Hospital Psiquiátrico, por sua vez, atendia apenas os deficientes mais “evidentes”, os demais não recebiam nenhum tipo de atendimento escolar.

Jannuzzi nos alerta para o fato de que prevalecia o descaso pela educação dos deficientes, assim como da educação popular, já que estas eram irrelevantes para a economia, pois a produção do país naquele momento se caracterizava como agrária, sendo, em 1890, apenas 6,8% da população moradora da zona urbana. Com isso, a educação destas populações não era necessária.

A aristocracia rural não precisava favorecer a educação, pois que esta economia agrária, baseada em instrumentos rudimentares, enxada sempre, arado às vezes, não a requeria. O voto era censitário, mesmo depois da Reforma Saraiva ou da Lei do Censo de 9 de janeiro de 1881, isto é, o voto continuava vinculado à renda anual, e dela também dependia poder eleger-se senador e deputado (Jannuzzi, 2004, p. 23).

Assim, a educação especial assume caráter assistencialista, que irá acompanhar todo seu percurso ao longo da história, desvalorizando os conhecimentos tradicionalmente transmitidos pela escola para o aluno com deficiência.

Após a proclamação da República, em 1889, a educação brasileira passou por uma lenta expansão, que foi acompanhada pela educação especial. Começa, neste momento, o atendimento de alunos com deficiência em salas especiais, em algumas escolas públicas.

Estas salas foram formadas a partir do argumento de que as turmas deveriam ser homogêneas para possibilitar um trabalho diferenciado para os deficientes.

Essas classes foram formadas em meio à divulgação de uma pedagogia de base científica, que entendia que as diferenças entre os educandos requeriam meios específicos e variados de educação.

Assim, as classes especiais públicas surgiram, de certa forma, sustentadas pelo argumento da necessidade de separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas, com a supervisão de organismos de inspeção sanitária, que incorporavam o discurso de ortopedia disciplinadora, construído de acordo com os preceitos da racionalidade e modernidade (Kassar, 2004, p. 50).

No entanto, a intenção de separar os “anormais” para melhor atendê-los não se efetivava por uma prática diferenciada na sala de aula especial, caracterizando a segregação dos que atrapalhavam o bom andamento da escola.

Neste momento e principalmente até a década de 1940, surgem, em grande número, entidades privadas e filantrópico-assistenciais, para o atendimento de pessoas com deficiência mental, física, visual e auditiva. A maioria destas entidades era ligada a ordens religiosas, reafirmando o “caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol de direitos de cidadania” (Bueno, 1993, p. 90).

Enquanto isso, o poder público atendia em escolas regulares através de classes especiais somente alunos com deficiência mental não evidente. Assim, os atendimentos em instituições ocorreram em maior abrangência para os outros tipos de deficiência.

As escolas públicas trabalhavam com a preocupação de identificar os alunos com deficiência para afastá-los das salas comuns e oferecer-lhes atendimento especializado, fosse em classes especiais, serviços de higiene mental, instituições ou tratamentos pautados

nos procedimentos da medicina, com o intuito de curar, reabilitar e eliminar comportamentos inadequados.

Esta concepção de educação para os alunos com deficiência está baseada

no conhecimento oferecido pela medicina, através das instituições especializadas e pelos Serviços de Higiene Mental e pela psicologia, através dos Laboratórios de Psicologia Aplicada, que passaram a oferecer o aval do especialista para a segregação dos que “prejudicavam” o bom andamento da escola (Bueno, 1993, p. 93).

Desde então a educação especial está sendo permeada e muitas vezes definida pelos parâmetros da área da saúde, que historicamente são mais valorizados que os da área da educação, pois trazem em seu discurso a idéia de neutralidade e objetividade científicas, tendo, portanto, um maior respeito e reconhecimento social. Ou seja, a vida escolar dos alunos com deficiência é historicamente definida pela área da saúde.

Outro aspecto a ser ressaltado sobre a citação de Bueno é a responsabilização do aluno (seja ele com deficiência ou não) pelo fracasso escolar. “A segregação dos que prejudicavam o bom andamento da escola” demonstra a crença em que os que não conseguem se adequar ao sistema escolar devem ser excluídos, já que este não vai se adequar à especificidade de seus alunos. Sendo assim, a responsabilidade pelo fracasso recai sobre o aluno que se mostra inadequado à escola.

Nas décadas de 60 e 70, a educação especial passou por um processo de valorização e expansão que ocorreu conjuntamente à proposta de ampliação do acesso ao ensino primário. Neste momento abre-se a possibilidade de integração do aluno com deficiência no ensino regular, no entanto, mantém-se a lógica da segregação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDB 4.024/61) traz a primeira indicação da possibilidade da educação dos “excepcionais, no que for possível, no sistema geral de educação”. Desde então, podemos notar que a indicação da lei não é objetiva, primeiramente porque utiliza a expressão “no que for possível”, sem esclarecer os critérios que determinam esta possibilidade, assim como não esclarece o que é entendido por sistema geral de ensino, dando margem a diversas interpretações.

Em outro artigo, esta lei indica a possibilidade de repasse de verba para a “iniciativa privada considerada eficiente”, proporcionando a transferência de dinheiro público para

muitas instituições e caracterizando um descompromisso da escola pública de atender todos com qualidade.

Assim, o poder público passou a investir em diversas instituições privadas, entre elas APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa), entre outras, através de repasse de verbas, caracterizando uma política pública de “cooperação financeira às iniciativas particulares” (Bueno, 1993, p. 103).

As instituições assumiram quase que integralmente o atendimento de alunos com deficiência e por conseqüência tiveram uma grande influência na formulação das políticas públicas voltadas para essa área.

A LDB de 1971 reafirma a política de segregação para o aluno da educação especial na medida em que deixa a resolução do espaço institucional em que deveria ocorrer a educação de alunos com deficiência física ou mental, dos com atraso quanto à idade regular de matrícula e dos superdotados para os Conselhos de Educação. Esta medida causou “a multiplicação das chamadas classes especiais para alunos considerados portadores de deficiência mental leve ou de problemas outros de aprendizagem ou disciplina” (Ferreira e Glat, 2003, p. 373).

Com isso a rede pública sofreu ampliação considerável na área da educação especial. No entanto, apesar deste crescimento por parte da rede pública e privada para os atendimentos de crianças com deficiência, em 1974, o número de crianças atendidas pela educação especial correspondia apenas 10,6% das crianças com deficiência. Destas, 45% eram atendidas pela rede pública e 55% pela rede privada (Bueno, 1993).

A educação especial passou, neste momento, por um processo similar de privatização ao da educação comum. Os atendimentos ocorridos nas escolas públicas ou filantrópicas eram destinados a população economicamente desfavorecida, assumindo um caráter de “assistência e caridade públicas” (Bueno, 1993, p. 96). Para as elites, os serviços a que tinham acesso garantiam o direito à educação, seja da comum ou especial.

Cabe ressaltar que a rede pública somente atendia, através das salas especiais, casos de alunos menos comprometidos⁶, “sendo que o setor privado expandiu-se, vindo atender à

⁶ Não podemos ignorar o fato de que muitas crianças encaminhadas para as classes especiais foram aquelas com histórico de múltiplas repetências, que não possuíam nenhuma deficiência comprovada.

população com comprometimentos mais severos, por meio dos serviços oferecidos em instituições especializadas assistenciais” (Kassar, 2004, p. 51).

Diante desses dados, podemos perceber, apesar da ampliação do atendimento a crianças com deficiência, a ineficiência das políticas públicas para este setor, já que praticamente 90% desta população permanecia sem atendimento, sendo penalizadas “fundamentalmente as crianças excepcionais das camadas populares” (Bueno, 1993, p. 96). Além disso, devemos reafirmar o caráter assistencialista que permeou o atendimento ao aluno com deficiência desde o Período Imperial, sendo definido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em 1974, que o atendimento de alunos com deficiência deveria envolver médico, fonoaudiólogo, psicólogo e professor especializado.

É assim que os registros legais e políticos do período juntaram-se à histórica visão assistencialista da Educação Especial, pautada em um modelo médico ou clínico da educação das pessoas com deficiência, os ingredientes da visão da racionalidade técnica, predominante nas reformas. O desenvolvimento da Educação Especial, então, deu-se de forma integrada com as diferentes políticas compensatórias dirigidas para as crianças pobres e com o quadro de crescente fracasso escolar da escolarização inicial (Ferreira e Glat, 2003, p. 374).

A criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1973, se deu durante este processo de ampliação (mesmo que insuficiente) pelo qual a educação especial passou nesta época. Este órgão foi criado com o objetivo de acompanhar a política nacional de educação especial. Foi responsável pela criação de setores nas Secretarias de Educação e de cursos de formação de professores para educação especial.

O CENESP formulava suas ações pautado nas idéias de normalização e integração (Ferreira e Glat, 2003). Assim, sua proposta era de atender as crianças com deficiência no ensino comum, desde que estas se adaptassem ao sistema de ensino. Para esta adaptação, deveriam ser oferecidos aos alunos diferentes níveis de atendimento apropriados às suas necessidades, de forma que os alunos fossem se preparando para, ao final do processo, estar nas salas de aulas comuns, junto com os demais colegas.

Propõe-se nesse modelo que os alunos sejam atendidos em suas necessidades segundo duas orientações: encaminhá-los para recursos especializados “somente quando

necessário”⁷; e movê-los a fim de ocupar a classe comum “tão logo possível”⁸. Com essas indicações (...) estavam previstos para seu atendimento: classe comum; classe especial; escola especial; e o atendimento em ambiente domiciliar e/ou hospitalar (Prieto, 2006, p. 38-39).

Este modelo previa mobilidade, de forma que o aluno, ao ser encaminhado para os atendimentos especializados estaria sendo preparado para retornar à classe comum, ou até mesmo o atendimento especializado poderia ocorrer apoiando os trabalhos da sala de aula.

Nas denominadas pirâmides de integração, que eram modelos de níveis de atendimento adequados às características dos alunos e organizados de modo a permitir a mobilidade para espaços menos segregados, a escola e a classe especial eram indicadas como apropriadas apenas para alunos com deficiência severa, prevendo-se que a ampla maioria dos alunos considerados excepcionais tinha condições e deveria ser atendida através de apoios aos trabalhos desenvolvidos nas classes comuns (ensino itinerante, salas de recurso e outros) (Ferreira, 2006, p. 87).

Seguindo essas indicações, apenas 10% dos alunos com deficiência deveriam frequentar instituições especializadas (idem), os outros 90% deveriam estar no ensino comum. No entanto, muitos alunos eram encaminhados indevidamente para os serviços especializados, não apenas alunos com deficiências, mas também aqueles com múltiplas repetências e dificuldades de aprendizagem. Além disso, apesar do sistema prever mobilidade, os alunos encaminhados e atendidos pelos serviços especializados não voltavam para o ensino comum.

Prieto nos alerta que

a implantação deste modelo integracionista não respeitou suas próprias indicações: não foi oferecido o referido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas; o encaminhamento para a educação especial não se justificava pela necessidade do aluno, e sim por este ser rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios de transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambientes exclusivos de educação especial por tempo determinado (Prieto, 2006, p. 39).

⁷ Grifo da autora

⁸ Grifo da autora

Além disso, o grande número de instituições e salas especiais abertas com o intuito de ampliar o atendimento das crianças com deficiência resultou na transferência de alunos que já freqüentavam as classes comuns para elas. Desta forma, o atendimento à criança com deficiência não se ampliou. Muitos destes alunos encaminhados para salas especiais não tinham deficiência, mas estavam defasados por múltiplas repetências.

O critério utilizado para o encaminhamento das crianças com suspeita de deficiência mental para as salas especiais estava, muitas vezes, pautado na utilização de testes psicológicos, que assumem o caráter de neutralidade e objetividade. Podemos observar esta crença em um documento oficial do CENESP de 1979:

Atualmente, como o conceito das oligofrenias⁹ tem recebido orientação mais científica do que social, administrativa ou educacional, o uso dos resultados dos testes de inteligência é bem mais apropriado, aceitando-se os limites das informações que eles prestam (apud Padilha, 1997, p. 10).

Os testes de inteligência se colocam como neutros e objetivos, pois pressupõem que a maturidade localiza-se no biológico, mantendo-se sem influência da cultura e do meio social. Estabelecem como normas de saúde padrões sociais ou estatísticos. Ou seja, classificam como deficiente aquele que ignora conhecimentos mais comuns em uma determinada classe sócio-econômica. Os testes avaliam conhecimentos culturalmente definidos como se fossem capacidades neurológicas.

2- INCLUSÃO

A partir dos anos 1980, o movimento denominado de inclusão social ganha espaço no cenário mundial, buscando “a construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças” (Mendes, 2002, p. 61).

Na área da educação, este movimento se caracteriza pelo surgimento da inclusão escolar, que se define pela “prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula

⁹ Escassez de desenvolvimento mental, que pode ter causas diversas (hereditárias ou adquiridas); oligopsiquia. (Definição do Dicionário Eletrônico Aurélio – Século XXI)

provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999, p. 21).

O movimento de inclusão escolar propõe que todas as crianças estejam na mesma escola, independente das suas condições. Para isso, – divergente da proposta de integração, em que o aluno deveria se adaptar as condições da escola – a escola e os sistemas educacionais devem se modificar, se adaptar para atender, de forma satisfatória, as necessidades educacionais dos alunos.

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

O conceito de inclusão não se refere apenas aos alunos com deficiência, mas a toda população excluída das escolas. Ou seja, a escola inclusiva é para todos, pretende incluir aqueles que estiveram historicamente excluídos da escola, inclusive os alunos com deficiência.

Com isso, a área da educação especial sofre influência direta, “na medida em que sua clientela também faz parte daquela população historicamente excluída da escola e da sociedade” (Mendes, 2002, p. 61). Deixa de ser para atendimento exclusivo dos alunos com deficiência e passa a ser responsável por todos aqueles que apresentam alguma dificuldade, seja proveniente de uma característica física ou não. Assim,

as discussões sobre inclusão tendem a se centrar nos alunos com uma variedade de deficiências ou naqueles que têm grandes dificuldades de aprendizagem ou na adequação de comportamentos. Em contraste, a inclusão focaliza um grupo muito mais amplo de alunos que não estão sendo atingidos pelo que as escolas oferecem atualmente. Este grupo mais amplo inclui alunos que podem estar desmotivados ou descontentes; aqueles que são marginalizados pelo fracasso constante e contínuo e pela sua própria auto-estima diminuída; alunos que são as vítimas da sub-estima de seus próprios professores ou pais; acima de tudo, alunos cuja aprendizagem é afetada por viverem em condições de extrema pobreza (Mittler & Mittler, 2001, p. 60).

Ou seja, o aluno com deficiência é um grupo dentre os muitos que estão excluídos atualmente da escola. Mittler & Mittler nos alertam que ainda temos 130 milhões de crianças no mundo sem escola e que um sexto da população mundial é analfabeta. Não devemos esquecer que o conceito de inclusão não se restringe ao acesso de crianças com deficiência ao ensino comum, e sim ao acesso de todas as crianças ao ensino comum. O termo necessidades especiais “abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela” (Bueno, 2001, p. 23).

A atuação da educação especial se amplia, não mais se limitando a atendimentos especializados para as crianças com deficiências e passando a contemplar também as dificuldades “não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares” (Brasil, 2002, p. 44).

O movimento mundial de inclusão social compõe um conjunto de fatores que marcam a educação especial no Brasil com a proposta da educação inclusiva. O fim do regime militar e as discussões para a elaboração da Constituição, ocorridos nos anos 1980, constituem uma conjuntura favorável ao início dos debates. Não podemos dizer que a proposta de inclusão escolar se efetivou nesse momento, no entanto, a concepção de educação inclusiva constituiu-se no Brasil diante destes fatores.

O processo de abertura política gerou reformas na educação básica em alguns estados que visavam ampliar o acesso e criar melhores condições de aproveitamento dos alunos, reduzindo, portanto, a evasão e a repetência. Desta forma, criaram-se estratégias que diminuíram o fluxo de alunos da escola comum para as escolas e classes especiais.

A mobilização em torno da Constituição de 1988 também favorece o discurso da inclusão escolar. “Naquele contexto de redemocratização, ganharam maior força e visibilidade as aspirações de grupos historicamente excluídos, dentre eles o das pessoas com deficiência, cujas expectativas foram parcialmente contempladas em vários dispositivos constitucionais” (Ferreira, 2006, p. 90).

O artigo 208 da Constituição, inciso III, determina o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, reafirmando o direito dos alunos com deficiência de freqüentarem o ensino comum.

Posteriormente, atendendo às orientações da Declaração das Nações Unidas¹⁰ – Declaração de Salamanca – o Brasil firma o compromisso “com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (1994, p. 9).

Este compromisso também aparece garantido na LDBEN, no capítulo V, artigo 58, na qual “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Os documentos produzidos pelos órgãos públicos para a área de educação especial, desde então, estão pautadas no conceito de inclusão, ou seja, trazem a preocupação em responsabilizar dos sistemas de ensino para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. É afirmado, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que a presença destes alunos na escola comum “representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (2001, p. 28), assumindo o compromisso das escolas de se transformarem a fim de atenderem as necessidades dos alunos.

No entanto, as leis formuladas não são objetivas, pois utilizam termos que possibilitam diferentes entendimentos. Assim, permitem que, através de diferentes interpretações, os alunos continuem sendo atendidos em ambientes segregados.

O primeiro ponto que iremos destacar das leis é a determinação de atendimento especializado para os deficientes, que pode ser interpretado no sentido de atribuir a responsabilidade pela educação destes alunos, principalmente ou exclusivamente, da educação especial, “podendo gerar atitudes de isolamento ou de falta de compromisso por parte da educação geral” (Ferreira, 2006, p. 92). Certamente que muitos alunos com deficiência necessitam atendimento especializado, mas a escola comum não pode se eximir da responsabilidade de ensinar a todos, atribuindo esta responsabilidade para a educação especial.

¹⁰ Ocorreu na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, com a participação em assembléia de representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais.

Outro aspecto a ser ressaltado é a utilização da palavra preferencialmente que mostra subjetividade, possibilitando que os alunos sejam encaminhados para as instituições de acordo com a crença e concepções dos profissionais que trabalham na escola, independente da “real” necessidade do aluno. “Aqui, vêm as questões sobre como se configura e se decide (e quem decide) tal preferência e sobre se rede regular de ensino é o mesmo que classe comum da escola regular” (Ferreira, 2006, p. 92).

Ou seja, as formulações legais, apesar de indicarem a escola comum como preferencial para todas as crianças, possibilitam o atendimento destes em ambientes segregados. A indicação para o atendimento na rede regular de ensino não garante que este ocorra nas classes comuns.

Estas mesmas questões podem ser apontadas para outras formulações legais da área, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o Plano Nacional de Educação – PNE, entre outras. Não são objetivas, possibilitam diferentes interpretações e conseqüentemente atendimentos em espaços segregados.

Diante disto, muitos defensores da escola inclusiva entendem que a legislação está pautada no conceito de integração e não de inclusão.

A publicação da LDB foi recebida com reações negativas por parte daqueles que defendiam o paradigma da escola inclusiva, por entenderem que a Lei preserva a idéia da pirâmide do modelo de integração e não assegurava, de fato, o direito à vaga e aos eventuais apoios na escola regular pública, para todos os alunos (Ferreira e Glat, 2003, p. 380).

Todas estas contradições apontadas nos documentos oficiais representam embates políticos em torno deste tema, que é bastante polêmico. Existem divergências entre os educadores e muitos interesses econômicos envolvidos na questão. Além das discussões sobre a inclusão ou não dos alunos com deficiência nas escolas comuns, há muitas divergências sobre a melhor forma de inseri-los nessas escolas. Há duas correntes que discutem essa inserção: os *inclusionistas* e os *inclusionistas totais*.

Mendes (2002) indica três pontos em que estes grupos se diferenciam: primeiro, os *inclusionistas* consideram que a escola tem como principal objetivo o aprendizado dos “conhecimentos necessários à vida futura” (p. 65), os *inclusionistas totais* acreditam que as

escolas proporcionam oportunidades de fazer amizades e desenvolver habilidade de socialização. Segundo, os *inclusionistas* defendem a oferta de serviços que apóiem o trabalho da sala de aula até o atendimento segregado, se necessário for, enquanto os *inclusionistas totais* defendem a existência apenas do espaço da sala de aula comum. E por fim, os *inclusionistas* acreditam que a escola comum, por mais modificações que faça, jamais será apropriada para atendimento de todas as crianças e os *inclusionistas totais* acreditam que tais mudanças são possíveis.

Apesar das controvérsias sobre o tema, o compromisso em atender, em sala de aula comum, os alunos com necessidades educacionais especiais, entre esses os com deficiência, de forma que todos tenham aprendizagens significativas, nos faz pensar sobre como trabalhar com a diversidade na sala de aula. O compromisso em buscar novos caminhos e possibilidades se faz necessário.

Em uma educação que considere as diferenças, as competências de cada um devem ser valorizadas e não as dificuldades. O educador deve relacionar-se com a criança com a qual trabalha e não com um suposto aluno. “Não podemos nos guiar pelo que a criança não é. É necessário descobrir, como tarefa histórica, a superação do fracasso escolar, nas capacidades” (Padilha, 1997, p. 39).

As indicações oficiais para o currículo do Ensino Fundamental no Brasil apresentam uma forte tendência a contemplar as diferenças. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, trazem em diversos trechos a discussão sobre a importância de compreendermos a escola como um espaço de discussão e de negociação de significados e sentidos.

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (Introdução, 1997, p. 45).

Ao invés de negar as especificidades de cada um, devemos justamente “buscar na criança o que ela sabe, o que ela tem, suas possibilidades, e não o que lhe falta, o defeito, o que diferencia da norma socialmente estabelecida” (Moysés, 2001, p. 123).

Quando se fala em inclusão

não se está negando que algumas crianças tenham necessidades especiais e portanto, exijam mediações especiais para sua constituição enquanto aprendizes. À escola cabe, porém, dispor de recursos e procedimentos não uniformes para que os alunos tenham possibilidades de caminhar além de seus limites (Padilha, 1997, p. 70).

Diante disso, a escola precisa se transformar. Apesar de percebermos o professor como principal agente desta necessária transformação, mesmo com a formação adequada para tal,

não podem conseguir a inclusão sozinhos por mais comprometidos que eles estejam. A inclusão requer mudanças sistemáticas na maneira como as escolas são organizadas e administradas e estas por sua vez dependem de um contexto cultural, de valores da comunidade e da expectativa dos pais, bem como da liderança dentro da escola (Mittler & Mittler, 2001, p. 71).

As mudanças necessárias não podem se restringir às práticas de sala de aula dos professores, que muitas vezes só são viáveis diante de apoios e respaldos do sistema de ensino. Cabe aqui levantarmos a questão sobre quais relações podemos estabelecer entre as políticas públicas e os fazeres cotidianos de sala de aula. De que forma as indicações políticas, materializadas em leis, diretrizes e ações do poder público se concretizam (ou não) no cotidiano escolar?

Para atender estas crianças o espaço escolar deve ser significativo e as especificidades das crianças, que muitas vezes exigem técnicas especializadas, sejam atendidas.

O que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas das quais necessitam. A questão está em oferecer a esses alunos os

serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades. (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999, p. 25).

Schaffner & Buswell (1999) levantam a necessidade de criar “uma comunidade bem-sucedida, dinâmica, acolhedora e bem informada” (p. 69) para o sucesso do ensino inclusivo. Eles descrevem dez passos necessários para a criação desta comunidade, no entanto, estes passos não são relevantes para o presente trabalho. Aqui, estamos preocupados com a idéia trazida por ele de que as escolas

devem tornar-se claramente comunidades acolhedoras em que todos os alunos se sintam valorizados, seguros, conectados e apoiados. Se esta característica da comunidade for negligenciada ou se sua importância for subestimada, os alunos com necessidades especiais vão continuar a ser segregados e as escolas para todos os alunos não conseguirão atingir seus objetivos (Schaffner & Buswell, 1999, p. 74).

Para isso, todos os envolvidos com o trabalho da escola devem ter clara a necessidade de agir de acordo com essas premissas e participar das decisões da escola. O diretor assume o papel de liderança que garante o funcionamento da escola dentro da filosofia assumida, mas “os professores, os alunos, o pessoal de apoio, os administradores, os membros da comunidade e outros estão envolvidos nas equipes de tomada de decisão ou força-tarefa que determinam grande parte dos procedimentos e das práticas da escola” (p. 71).

Além disso, os sistemas de ensino e as escolas devem garantir alguns elementos para a realização de um trabalho pedagógico que considere as diferenças. Segundo Karagiannis, Stainback & Stainback (1999) existem três componentes práticos para o sucesso do ensino inclusivo:

O primeiro deles é a rede de apoio, o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e indivíduos que apóiam uns aos outros através de conexões formais e informais (Stainback & Stainback, 1990a, 1990b, 1990c; Villa & Thousand, 1990). Stone e Collicott descreveram um sistema bem-sucedido de uma rede de três camadas: grupos de serviço baseados na escola, grupos de serviços baseados no distrito e parcerias com as agências comunitárias. Todos esses grupos funcionam em uma base de apoio mútuo para capacitar o pessoal e os alunos. O segundo componente é a consulta

cooperativa e o trabalho em equipe, o componente do procedimento, que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes integrados (...). O terceiro é aprendizagem cooperativa, o componente do ensino, que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que alunos com vários interesses e habilidades podem atingir o seu potencial. Os agrupamentos heterogêneos, a tutela dos pares em várias formas e os grupos de ensino para atividades de instrução e recreação são alguns dos elementos da aprendizagem cooperativa. Mais recentemente, a instrução em multiníveis sintetizou os elementos do ensino cooperativo em uma abordagem coesa (p. 21-22).

A *rede de apoio*, também apontada por Villa & Thousand, Peterson (1999), entre outros autores, como fundamental para o sucesso do ensino inclusivo, se refere ao compromisso que todos devem assumir de apoiar os outros, de ser útil para o grupo de alguma forma e de também receber apoio para aquilo que apresentar dificuldade em realizar sozinho. Segundo Stainback & Stainback (1999),

deve ser enfatizado que, nas comunidades inclusivas, os dons e os talentos de cada um, incluindo aqueles dos alunos tradicionalmente definidos como pessoas com deficiências importantes ou comportamentos destrutivos, são reconhecidos, encorajados e utilizados na maior extensão possível. Nas comunidades que dão apoio a seus membros, todos têm responsabilidades e desempenham um papel no apoio aos outros. Cada indivíduo é um membro importante e digno da comunidade e contribui para o grupo. Este envolvimento ajuda a estimular a auto-estima, o orgulho pelas realizações, o respeito mútuo e uma sensação de estar entre os membros da comunidade. Uma comunidade como tal não pode existir se alguns alunos estão sempre recebendo – e nunca prestando – apoio (p. 225).

Desta forma todos serão valorizados pelas suas capacidades e contribuições.

A *consulta cooperativa e o trabalho em equipe* se referem a dois momentos: às atividades de planejamento, que ocorrem fora do espaço de sala de aula e devem ser contar com a participação de vários profissionais e as atividades de sala de aula, que também devem ocorrer de forma que possibilite a colaboração entre os alunos.

Sage (1999) afirma que

as mudanças necessárias no âmbito da sala de aula, como aquelas no nível administrativo, envolvem o compartilhamento. Vários termos podem ser usados para descrever o processo, tais como cooperação, colaboração e trabalho em equipe. A dificuldade maior está em superar a dependência quando estabelecida entre os professores. Apesar de uma considerável parcela da literatura defender e dar testemunho dos esforços cooperativos e também do desenvolvimento da equipe a partir do enfoque cooperativo, uma proporção significativa dos professores considera a prática “não natural” (134).

A *aprendizagem cooperativa* está ligada ao trabalho de sala de aula que pretenda ensinar a todos os alunos com diferentes necessidades, se beneficiando das diferenças, ao invés de tentar omiti-las.

A indicação para o agrupamento heterogêneo, para a tutela dos pares, para a formação de grupos de ensino e para o ensino em multiníveis vem no sentido de viabilizar o trabalho da sala de aula através da aprendizagem cooperativa.

Segundo Peterson (1999), “os alunos aprendem em grupos diversos e heterogêneos, nos quais desenvolvem relacionamentos de apoio mútuo, aprendem a trabalhar em equipe e aprendem como valorizar e acomodar uma grande diversidade” (p. 307).

O ensino em multiníveis consiste na adaptação e atendimento individualizado para aqueles alunos que precisarem. Falvey, Givner & Kimm (1999) nos ajudam a compreender o conceito de ensino em multiníveis:

Este ensino proporciona ao aluno um apoio individualizado, para facilitar seu acesso à aprendizagem em uma situação na qual as expectativas acadêmicas para o aluno foram modificadas. O ensino em multiníveis proporciona oportunidades para participação nas aulas ainda que parcialmente. O princípio da participação parcial encoraja os professores, os pais, os diretores e outros a criarem oportunidades para todos os alunos participarem de todos os aspectos da vida escolar e comunitária, mesmo que o seu nível de participação seja reduzido devido às deficiências (Baumgart *et al.*, 1982). Quando um aluno não reage ou não consegue realizar uma tarefa comum, o ensino em multiníveis pode ser usado, mas é preciso coletar dados (isto é, avaliação contínua do desempenho do aluno) para determinar sua eficácia. (...) O ensino em multiníveis é planejado individualmente para o aluno e pode incluir: 1) o ensino do mesmo currículo, mas em níveis menos complexos, 2) o ensino do mesmo currículo, mas com uma aplicação funcional ou direta às rotinas diárias, 3) o ensino do mesmo currículo, mas redução dos

padrões de desempenho, 4) o ensino do mesmo currículo mas em um ritmo mais lento, 5) o ensino de um currículo diferente ou substituto. (p. 155)

Cabe reafirmar que as modificações nas expectativas acadêmicas para qualquer aluno só devem ocorrer depois de esgotadas as estratégias para o ensino daquele aluno. Estas estratégias, chamadas de acomodações, “são apoios individualizados para um aluno, visando a facilitar seu acesso à aprendizagem em uma situação na qual as expectativas acadêmicas não foram modificadas” (Falvey, Givner & Kimm, 1999, p. 153). Estas acomodações podem, ou não, ser temporárias.

Só devem ser providenciadas acomodações para os alunos quando elas forem necessárias para facilitar seu acesso ao processo de aprendizagem. Quando as habilidades de um aluno tornam-se mais proficientes e a necessidade de acomodação diminui, a acomodação deve ser reduzida e, se possível, finalmente eliminada. No entanto, há alguns alunos que sempre irão requerer acomodações particulares (idem, p. 154).

Outros autores discutem elementos necessários ao processo de inclusão. Levantamos aqueles que consideramos fundamentais para o sucesso deste processo. Acreditamos que um ensino que tenha esses componentes – oferecer apoio a todos e que todos possam apoiar, que valorize o trabalho cooperativo e em equipe, tanto dentro quanto fora da sala de aula e possibilite a aprendizagem de forma cooperativa – seja eficaz no processo de inclusão.

2.1- A educação especial

As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, reconhecendo a necessidade de redefinir os conceitos que são transformados diante do paradigma da inclusão, determinam que a educação especial é:

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam

necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (2001, p. 39).

A educação especial, diante do cenário da inclusão, assume um papel diferente do que tradicionalmente assumia. Deve auxiliar, caso seja possível, a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula comum. O documento *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* mostra essa mudança, declarando que “a educação especial tem sido atualmente definida no Brasil segundo uma perspectiva mais ampla, que ultrapassa a simples concepção de atendimento especializado tal como vinha sendo sua marca nos últimos tempos” (1999, p. 21).

2.1.1- Alunado

O alunado da educação especial passa a ser os com necessidades educacionais especiais. Este termo pretende abarcar todos aqueles que apresentarem dificuldades, sejam elas provenientes de alguma deficiência, característica física ou até mesmo temporárias. As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001) definem os educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que demonstrem:

- 1- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a- Aqueles não vinculados a uma causa orgânica específica;
 - b- Aqueles relacionados a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
- 2- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- 3- altas habilidades /superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recurso ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (2001, p. 39).

No entanto, apesar de adotar um termo mais abrangente para definir o alunado da educação especial, a Secretaria de Educação Especial – SEESP (MEC) determina as seguintes categorias para caracterizar os alunos com necessidades educacionais especiais: Altas habilidades/superdotação, Autismo, Condutas Típicas, Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Mental, Deficiência Múltipla, Deficiência Visual, Surdocegueira e Síndrome de Down; e encontram-se descritas em anexo (anexo 1).

Ao utilizarmos este termo, devemos tomar cuidado para não ignorar as especificidades trazidas pela deficiência. Segundo Ferreira,

o conceito de necessidades especiais, que busca tirar o foco das condições ditas deficientes e mostrar uma visão mais processual e educacional, pode dificultar a percepção de aspectos particulares da educação de pessoas com deficiência ou reforçar a associação entre problemas rotineiros da escola e os serviços da educação especial (Ferreira, 2006, p. 92).

Além disso, a idéia de necessidades educacionais especiais não se limita às categorias previstas por estes documentos e também algumas categorias apresentadas não necessariamente representam uma necessidade educacional especial. Por exemplo, um aluno com deficiência física não necessariamente apresentará necessidade educacional especial.

2.1.2- Matrículas

Os dados oficiais da educação especial se referem às categorias apresentadas pela SEESP/MEC. As categorias Deficiência Visual e Deficiência Auditiva estão desdobradas em Baixa Visão/Cegueira e Deficiência Auditiva/Surdez, respectivamente e encontram-se definidas no anexo 1.

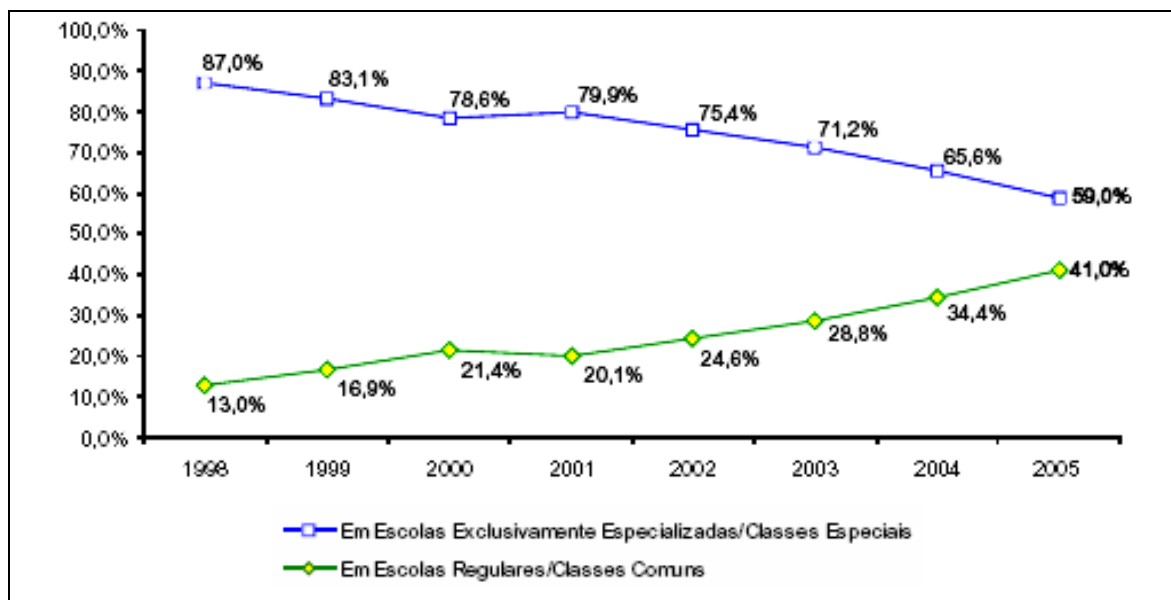
A Tabela 1 e os Gráficos 1 e 2 nos mostram a evolução das matrículas na educação especial desde 1998 até 2005. Observamos os alunos matriculados nas salas de aula comuns e os que estão sendo atendidos em escolas ou salas especiais.

Tabela 1: Evolução das matrículas em educação especial por modalidade de atendimento – 1998-2005

ano	Escolas e Classes Especiais		Escola Comum		Total
	matrículas	%	matrículas	%	
1998	293.403	87,0	43.923	13,0	337.326
1999	311.354	83,1	63.345	16,9	374.699
2000	300.520	78,6	81.695	21,4	382.215
2001	323.399	79,9	81.344	20,1	404.743
2002	337.897	75,4	110.704	24,6	448.601
2003	358.898	71,2	145.141	28,8	504.039
2004	371.383	65,6	195.370	34,4	566.753
2005	379.074	59,0	262.243	41,0	641.317

Fonte: *Censo - MEC/INEP/SEESP*

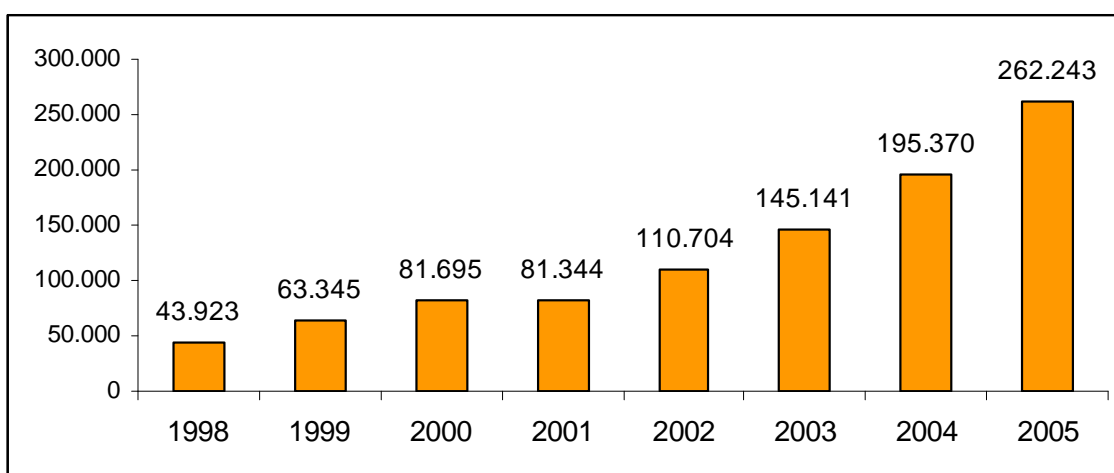
Gráfico 1: Evolução das matrículas em educação especial por modalidade de atendimento – 1998-2005



Fonte: *Números da Educação especial no Brasil MEC/SEESP*

(<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191>)

Gráfico 2: Evolução de matrículas da educação especial em salas de aula comuns



Fonte: *Números da Educação especial no Brasil MEC/SEESP*

(<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191>)

Analisando os dados da Tabela 1 e dos Gráficos 1 e 2, podemos dizer que o discurso da inclusão vem apresentando influência sobre os atendimentos dos alunos com necessidades educacionais especiais. O atendimento em escolas ou salas especiais diminuiu a cada ano e o atendimento em salas de aula comuns aumenta, no entanto, ainda está muito longe de atingir suas metas.

Apesar dos avanços no atendimento da educação especial em escolas comuns, podemos observar que 59% dos atendimentos ainda ocorrem em escolas ou salas especiais.

Tabela 2: Novas matrículas em educação especial

	Escolas e Classes Especiais		Escola Comum		Total
2003	21.001	37,88%	34.437	62,12%	55.438
2004	12.485	19,91%	50.229	80,09%	62.714
2005	6.691	9,10%	66.873	90,90%	73.564

Fonte: *Números da Educação especial no Brasil MEC/SEESP*

(<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191>)

A maioria das matrículas novas na educação especial é na classe comum, sendo, em 2003, 62,12%; em 2004 80,09% e 90,90% em 2005. Ou seja, a maioria dos alunos com

necessidades educacionais especiais que entra para o sistema educacional está sendo inserida nas escolas comuns.

A Tabela 3 e o Gráfico 3 nos mostram a distribuição das matrículas por tipo de necessidade educacional, seja em escolas comuns ou escolas/salas especiais, que estão sendo atendidos em escolas públicas ou privadas.

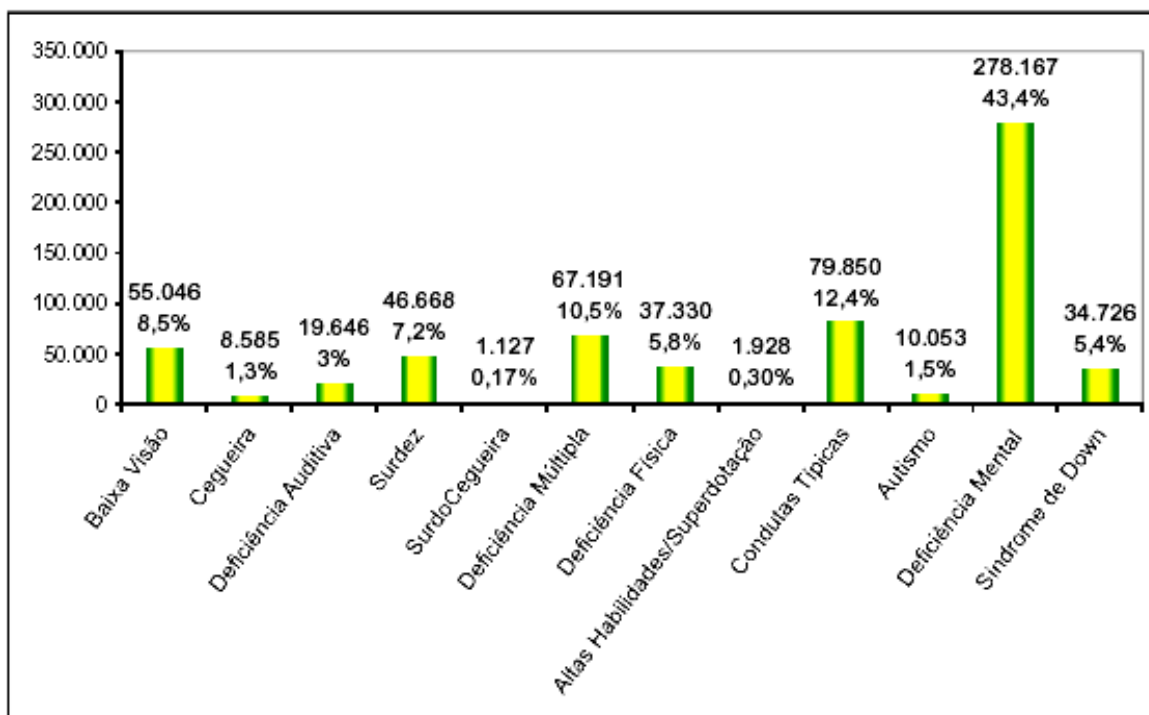
Tabela 3: Matrículas em escolas especiais/ classes especiais e escolas regulares/ salas comuns

	Total	Públicas		Privadas	
Baixa Visão	55.046	50.916	92,4%	4.130	7,6%
Cegueira	8.585	6.088	71%	2.497	29%
Deficiência Auditiva	19.646	15.895	81%	3.751	19%
Surdez	46.668	36.671	78,5%	9.997	21,5%
Surdocegueira	1.127	796	70,6%	331	29,4%
Deficiência Múltipla	67.191	24.091	35,8%	43.100	64,2%
Deficiência Física	37.330	25.488	68,2%	11.842	31,8%
Altas Habilidades/Superdotação	1.928	1.795	93%	133	7%
Condutas Típicas	79.850	63.599	79,6%	16.251	20,4%
Autismo	10.053	4.589	45,6%	5.464	54,5%
Deficiência Mental	278.167	141.868	51%	136.299	49%
Síndrome de Down	34.726	11.692	33,6%	23.034	66,4%
Total	640.317	383.488	60%	256.829	40%

Fonte: *Números da Educação especial no Brasil MEC/SEESP*

(<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191>)

Gráfico 3: Distribuição de Matrículas na Educação especial em 2005



Fonte: *Números da Educação especial no Brasil MEC/SEESP*

(<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191>)

A maior parte dos atendimentos tem ocorrido em escolas públicas, sejam escolas comuns ou especiais. Os alunos com deficiência sensorial somam 20,5%, contabilizando os com baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez e surdocegueira.

A maior categoria de alunos com necessidades educacionais especiais que está sendo atendida pela educação especial é a de deficientes mentais, representando 43,4% do total. Devemos estar atentos para o fato de que o diagnóstico de deficiência mental não é preciso, abarcando na mesma categoria alunos que apresentam diferentes graus de comprometimento o que torna os dados oficiais inconsistentes.

Além disso, através destes dados não temos a informação de quais alunos – pertencentes a quais categorias – estão mais presentes nas salas de aula comuns. Ou seja, que tipos de necessidades educacionais especiais estão sendo atendidas nas salas de aula comuns – conforme indicação oficial – e que tipos de necessidades educacionais especiais estão sendo atendidas nas escolas ou salas especiais.

3- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, vimos o percurso da educação especial no Brasil e analisamos a proposta de educação inclusiva. Alguns aspectos levantados e discutidos serão retomados posteriormente, pois são pertinentes para compreensão de como está ocorrendo o processo de inclusão no município.

No próximo capítulo caracterizaremos o município e a sua proposta de educação, nos atendo, especialmente, a educação especial.

Capítulo 2: O Município

1- SOBRE O MUNICÍPIO

O município em que realizamos a pesquisa localiza-se na região metropolitana de Campinas. Possui um dos maiores pólos petroquímicos da América Latina, alocando indústrias como: Rhodia, Shell, Cargil, Du Pont do Brasil, REPLAN (Refinaria do Planalto de Petróleo), entre outras, o que faz da arrecadação municipal uma das maiores do país.

A vinda destas indústrias se deu a partir de 1942 com a implantação de uma unidade da Rhodia Indústrias Químicas e Têxteis. Nesta época, este município – assim como outros da região – era Distrito da cidade de Campinas e, até então, sua principal atividade econômica era a produção de café. Em 1964, através de um plebiscito, é criado o município.

Atualmente, a população é de aproximadamente 60.486 habitantes, sendo 95% moradores da zona urbana. A área ocupada pela cidade é de 139 Km² (IBGE – Estimativas de População em 1/07/2005).

O Produto Interno Bruto (PIB) per capita deste município é de R\$ 85.504 por ano (IBGE Produto Interno Bruto dos Municípios 1999-2002). Para compreender exatamente o que isso significa, vamos comparar com o PIB de outros lugares, apresentados nas tabelas a seguir:

Tabela 4: Média do PIB per capita do Brasil e Regiões

<i>Região</i>	<i>PIB per capita 2002</i> (valores expressos em reais)
Brasil	7.631
Norte	4.939
Nordeste	3.694
Sudeste	10.086
Sul	9.157
Centro-Oeste	8.166

Fonte: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2002/tab01.pdf>

Podemos perceber que o PIB per capita deste município (85.504) é 11 vezes maior que a média do país (7.631) e 8,5 vezes maior do que a média da região sudeste (10.086).

Esta diferença representa uma qualidade superior na vida da população. É uma cidade em que não há crianças fora da escola, nem pessoas sem atendimento médico.

Mais adiante iremos descrever as condições da rede municipal de ensino que oferece um serviço com qualidade superior ao de muitos municípios, mas também apresenta alguns problemas.

2- A EDUCAÇÃO

A educação pública do município iniciou-se em 1917, com a Escola Estadual Reunidas – em 1932 recebeu o nome oficial de Grupo Escolar “Dr. Francisco de Araújo Mascarenhas” – que oferecia as quatro séries do ensino primário. Somente em 1968 começou a funcionar o curso ginásial (atual ensino fundamental de 5ª a 8ª séries) e em 1973 o curso colegial (atual ensino médio). O poder municipal, paralelamente as iniciativas do estado, instalou escolas do grupo escolar em fazendas e bairros distantes, além de alfabetização de adultos e educação infantil.

Até 1997, o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries era oferecido principalmente por escolas da rede estadual, sendo apenas duas delas municipais. Neste ano a rede municipal de educação sofreu um processo de municipalização de oito escolas estaduais de 1ª a 4ª séries. Sendo assim, as escolas passaram da responsabilidade do Estado para do Município, elevando o número de alunos da rede municipal de 696, em 1996, para 4359 em 1997 (http://novaescola.abril.com.br/ed/123_jun99/html/politica.htm).

Atualmente, a Secretaria de Educação se organiza por seções, dentre as quais as Diretorias de: Educação Infantil (Creches) – SEIC; Educação Infantil – SEI; Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries – SEF; Ensino Médio/ Profissionalizante, Suplência, Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries – SEMPS. Cada seção é assumida por uma Diretora de Ensino da Seção.

A rede municipal de ensino é composta por 23 creches (SEIC), 16 escolas de Educação Infantil (SEI), 8 escolas de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries (SEF) e 9 escolas de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª, Ensino Médio e Profissionalizante e Ensino Supletivo (SEMPS).

A tabela 6 apresenta o número de alunos da rede municipal de ensino, por seção e o número de alunos atendidos pela educação especial nos anos de 2005 e 2006.

Tabela 5: Alunos da Rede Municipal de Ensino (2005 e 2006)

ANO	2005			2006		
Seção de Atendimento	Alunos matriculados	Alunos atendidos pela educação especial	%	Alunos matriculados	Alunos atendidos pela educação especial	%
SEIC	1.290	0	0	1.630	14	0,86
SEI	3.186	43	1,35	3.257	74	2,27
SEF	4.906	203	4,14	4.849	198	4,08
SEMPs	7.150	43	0,6	6.406	114	1,78
Total	15.242	289	1,9	16.142	400	2,48

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Censo Escolar 2005
(<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>)

As Escolas Municipais do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries contabilizaram 4.906 alunos em 2005, sendo 203 destes atendidos pela Equipe de Educação Especial. Em 2006 o total de alunos matriculados nesta seção passou para 4.829, sendo 198 destes considerados alunos com necessidades educacionais especiais.

Para manutenção do Sistema de Ensino Municipal a Prefeitura gastou o total de R\$ 107.830.000,00 em 2005. Estas despesas estão apresentada, por nível de ensino, na tabela 6.

Tabela 6: Valores gastos pelo município com Educação em 2005

DESPESAS	Dotação Anual Inicial (valores expressos em Reais)
EDUCAÇÃO	107.830.000,00
Ensino Fundamental	33.700.000,00
Ensino Profissional	6.890.000,00
Ensino Superior	11.986.000,00
Educação Infantil	40.300.000,00
Educação Especial	3.400.000,00

Relatório Resumido da Execução Orçamentária / (Artigo 52, Inciso II, Alínea "C" Da Lc. 101/00) -
Administração Direta / Indireta / Fundacional no site do município

Alguns problemas que dificultam a realização do trabalho pedagógico nas escolas podem ser percebidos no cotidiano. O número de crianças na sala de aula é elevado, podendo, em alguns casos, passar de 35 alunos. Não existem laboratórios de informática disponíveis para o trabalho pedagógico e o acesso a fotocópias é limitado, quando existe. Algumas vezes, faltam materiais como folha sulfite e cartolina. As condições físicas de alguns prédios também apresentam problemas, necessitando, em algumas escolas, de reformas estruturais em banheiros e lajes.

Constatamos estas condições em uma reportagem de um jornal de circulação na região, o *Todo Dia*, publicada em 3 de novembro de 2005:

De acordo com a professora e secretária do Sindicato (...) do início do ano até o mês passado, as escolas não tinham cartolina, papel crepom, giz, caneta, sulfite e caderno. “No início do ano, a ordem era para que nada fosse pedido, porque a prefeitura mandaria, mas não mandou”, disse.

(<http://www2.uol.com.br/tododia/ano2005/novembro/031105/cidades.htm>).

No início deste ano, algumas escolas passaram por reformas e receberam materiais, além de máquinas fotocopadoras. No entanto, as salas continuam com número elevado de alunos (35, inclusive nas 1^{as} e 2^{as} séries) e algumas escolas continuam necessitando de reformas.

As escolas têm uma equipe de especialistas que são: diretor, vice-diretor, apenas para as escolas que funcionam em três períodos (manhã, tarde e noite) e um orientador pedagógico. Como a rede não tem uma quantidade suficiente de especialistas concursados para atender todas as escolas da rede e não existe previsão de concurso para este cargo, muitas escolas (a maioria) têm um professor coordenador (dependendo do tamanho da escola, um por período), que assume o cargo do orientador pedagógico. Este professor está afastado da sala de aula e se dedica no seu horário de trabalho a esta função.

Compondo a equipe, a escola conta, por período, com um professor especialista da educação especial e um, ou dois, dependendo do tamanho da escola, professor “volante”. Este não é responsável por nenhuma sala, mas tem o compromisso de substituir o professor que faltou, além de desenvolver projetos de recuperação ou algum outro conforme indicação da Secretaria sobre a função do professor volante para aquele ano.

2.1- Proposta Pedagógica

No começo do ano letivo de 2006, iniciaram-se na rede municipal atividades de uma Assessoria Pedagógica para o Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série. A proposta pedagógica é “reorganizar o trabalho didático para que este atinja as classes populares por meio de uma educação que trabalhe com classes heterogêneas e atinja cada criança em sua humanidade” (Betini, Salatti, Genesini & Silva, 2006, p. 3-4).

Neste trecho do texto, já há uma referência à necessidade de considerar a diversidade na sala de aula, pois estabelece como objetivo para o trabalho da assessoria pedagógica o desenvolvimento de um trabalho que considere classes heterogêneas.

Para efetivar tal objetivo propõe-se que se inverta a lógica atual de planejar, executar e avaliar para avaliar, planejar e executar. A avaliação e os critérios de correção devem ser discutidos e definidos coletivamente. Assim, primeiramente, o professor deve conhecer seus alunos e “descrever seus saberes” (idem, p.4) sobre linguagem e pensamento matemático.

A avaliação inicial, ou bimestral, abrangerá as seguintes áreas de conhecimento: os saberes sobre a linguagem e os saberes do pensamento matemático, incluindo em ambos o conhecimento do mundo, para que a criança possa demonstrar a visão de mundo que traz para a escola (Betini, Salatti, Genesini & Silva, 2006, p. 5).

A partir disso, os alunos devem ser classificados em 4 grupos. Em uma mesma sala devem ter alunos de todos os grupos. A classificação dos alunos deverá seguir os seguintes critérios:

Grupo 1: onde serão colocados os alunos que demonstraram ter mais saberes escolares, que necessitam de objetivos de trabalho além dos encontrados na maioria dos outros alunos;

Grupo 4: onde serão colocados os alunos com menores saberes escolares, que necessitam de objetivos de trabalho bastante diferenciados para que possam avançar significativamente no seu nível de saber;

Grupo 2: onde serão colocados os alunos menos adiantados nos saberes do que os do grupo 1, aqueles que precisam de um trabalho para avançarem aos objetivos do grupo 1;

Grupo 3: onde serão colocados os alunos mais adiantados nos saberes do que os do grupo 4, que necessitam de um trabalho para atingirem objetivos que avancem

significativamente nos saberes esperados dos alunos daquela idade/série. (Betini, Salatti, Genesini & Silva, 2006, p.6)

Como os grupos são constituídos a partir da descrição dos saberes dos alunos, serão formados grupos diferentes para os saberes sobre linguagem e para os saberes matemáticos.

Esta classificação dos alunos pretende possibilitar que o planejamento do trabalho pedagógico ocorra “com objetivos pertinentes e com tipos de atividades que possibilitem o desenvolvimento de cada aluno” (idem, p.7). A avaliação é concebida como parte do processo de ensino aprendizagem, com a qual o professor vai conhecer seu aluno e sua turma para melhor planejar o trabalho. A avaliação pretende “verificar a capacidade de usar **conceitos e habilidades**¹¹ com autonomia numa situação dada, e não se houve memorização de um aspecto ou outro” (Município, 2006b, p. 1). Além disso, o momento de avaliação deve ter a preocupação com todos os alunos. Para que a avaliação possibilite que “todos os alunos demonstrem suas aprendizagens (...), há a necessidade de usar diferentes linguagens” (idem).

Analisando alguns documentos produzidos por esta Assessoria, podemos verificar a preocupação em atender todas as crianças em suas diferentes necessidades, conforme trecho transcrito a seguir:

São as crianças das classes populares e as crianças com deficiência que trazem para a educação as condições objetivas para se educar a todas, por serem elas que levam o desafio para a escola de planejar para cada criança. (Betini, Salatti, Genesini & Silva, 2006, p. 3)

Assume, portanto, que a escola deve se adaptar a cada criança, conforme vimos anteriormente que nos indicam os pressupostos da inclusão.

Descreve o trabalho que deve ser feito pela professora da educação especial, indicando que a ela cabe assumir o compromisso de orientar o trabalho do professor de sala e atender individualmente os alunos:

Cabe à professora da Educação Especial da escola orientar os professores e trabalhar com as crianças com necessidades educativas especiais, sejam estas por fatores orgânicos,

emocionais ou de causas desconhecidas, após avaliação específica realizada por esta professora. Temos constatado que as crianças são acompanhadas pela Educação Especial podem esta/atingir qualquer grupo de classificação, e nem todas as crianças do grupo 4 serão atendidas pela Educação Especial. A mesma organização do trabalho didático também deverá ser realizada pelos professores da Educação Especial: avaliação inicial, discussão dos critérios para análise da avaliação, descrição dos saberes, levantamento de objetivos para o planejamento de atividades pertinentes para cada grupo e elaboração da próxima avaliação. Todo esse processo deve sempre ser discutido e apresentado ao coletivo da escola (Betini, Salatti, Genesini & Silva, 2006, p. 8).

Percebemos neste trecho que existe a indicação para que o professor da educação especial oriente o professor de sala. No entanto, a responsabilidade por todo processo de aprendizagem, desde avaliar até elaborar atividades fica atribuída ao professor da educação especial, possibilitando que o professor de sala se destitua da responsabilidade de ensinar aquele aluno atendido pela educação especial e conseqüentemente não busque formas de ensinar a todos. Em outro documento aparece novamente, em vários momentos, a educação especial como sendo aquela que “planeja a orientação aos professores das classes e atende esses alunos” (Município, 2006b, p. 2, 3, 4 e 5).

Estas indicações vão contra a proposta de trabalho colaborativo, em que o planejamento deve ocorrer com a parceria entre vários profissionais e não sob a orientação de um deles.

No entanto, propõe trabalho coletivo, em que todos participam das discussões de objetivos, atividades e avaliações para o trabalho pedagógico da escola. “Tanto os objetivos, quanto os tipos de atividades são **discutidos no coletivo**¹² e não elaborado e aplicado por apenas um professor, discute-se a adequação destes para os diferentes níveis de aprendizagem” (Município, 2006a, p. 1).

Em vários momentos a preocupação com a aprendizagem de todos os alunos é explicitada: “Planejar para cada nível de aprendizagem da série ou do ciclo de modo que todos os alunos sejam contemplados” (Município, 2006b, p. 3 e 4); “A escola organiza-se numa ação conjunta para atender os alunos (diariamente) que não acompanharam o

¹¹ Grifo do autor.

¹² Grifo do autor.

desenvolvimento dos objetivos do seu grupo ou os alunos que estão fora do ritmo de trabalho proposto pela escola” (idem, p. 4).

Também na avaliação bimestral existe a preocupação de contemplar todos os alunos. Deve ser “abrangente o suficiente para que cada e todos os alunos possam demonstrar (até em diferentes linguagens) a expressão do seu pensamento e do nível de aprendizagem em que se encontram” (Município, 2006a, p. 2).

Os trabalhos desta assessoria se iniciaram através de reuniões com especialistas e com grupos de professores. Percebemos, através da análise dos documentos produzidos que existe a preocupação em atender as diversas necessidades trazidas pelas crianças. No entanto, a atuação da educação especial não está definida claramente nestes documentos, deixando que as concepções pessoais dos profissionais definam o atendimento que será oferecido ao aluno. Aqui está colocada a relação entre as indicações legais e propostas oficiais e os fazeres cotidianos e suas reais condições (condições materiais).

Não temos ainda tempo suficiente para a avaliação dos resultados desta proposta. Somente podemos perceber o significado destas ações para a política em ação da Secretaria de Educação.

3- A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO

A Educação Especial teve início na rede pública municipal a partir da abertura, em 1993, de uma sala especial para atendimento de jovens e adultos com deficiência auditiva. Esta sala foi assumida por uma professora, mãe de uma aluna surda, que dominava a língua de sinais. Não era concursada e não tinha formação na área¹³.

Em 1996, houve concurso público para contratação de professores de Educação Especial com formação em Deficiência Visual e Auditiva. De 1997 a 1998, foram abertas mais três salas para deficientes auditivos e duas para deficientes mentais. As salas para deficientes auditivos atendiam também alunos dos municípios de Sumaré e Cosmópolis.

Nas salas especiais para deficientes mentais havia 17 alunos em uma e 13 na outra. Na sala com 17 alunos, apenas 5 tinham diagnóstico, os demais apresentavam problemas de

¹³ Esta professora, hoje formada em Pedagogia, compõe a equipe da Educação Especial. No entanto, não atua nas escolas, pois foi transferida de setor, cumprindo seu horário no Centro de Integração do Deficiente (CINDE), uma Organização Não Governamental (ONG) que recebe apoio da prefeitura.

comportamento e dificuldades de aprendizagem. Além do atendimento nas salas especiais, estes alunos freqüentavam também o Projeto Sol, que era

um espaço de educação alternativa complementar à escola e à família, vinculado à Secretaria de Educação desse município. Essa experiência de educação extra-escolar foi criada em 1986, visando atender crianças e adolescentes com idades entre 07 e 14 anos, no período contrário ao escolar (Simson, Teixeira, Chiste & Gonçalves, 2001, p.65).

Este programa, que teve suas atividades encerradas no final do ano letivo de 2000, oferecia “atividades em três grandes áreas educacionais: educação geral, educação física e educação artística” (idem, p. 67), se configurando em um espaço

onde as crianças encontram amigos, tempo para brincar, liberdade de expressão, discutem, assumem responsabilidades, tendo, assim, um espaço e o desenvolvimento de um trabalho que está garantindo a elas a vivência da infância e a formação de um cidadão sensível, crítico e mais participativo (idem, p. 71).

Em 1999, são fechadas duas salas para deficiente auditivo e uma para deficiente mental, mantendo-se apenas duas salas para deficiente auditivo e uma sala para deficientes mentais que atendia adolescentes de 9 a 12 anos.

Em 2000, as salas especiais restantes são fechadas – mantendo, até o final de 2001, apenas uma sala para o atendimento de deficiente auditivo no Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos. Inicia-se, então, o processo de inclusão na rede pública municipal de ensino com o encaminhamento dos alunos das salas especiais para o as salas de aula comuns.

Este processo contou, no início, com uma equipe de seis pedagogas especializadas em educação especial que oferecia assessoria pedagógica a creches, educação infantil, ensino fundamental, médio, profissionalizante e Projeto Sol.

Esta equipe iniciou o trabalho direto com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, por solicitação da Secretaria de Educação, atendendo 27 Unidades Educacionais – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio –, num total de 113 alunos.

No segundo semestre de 2000, foram organizados dois grupos de formação em Braille e dois de formação em Língua de Sinais, visando a capacitação de profissionais da

escola comum para o trabalho direto com os alunos com deficiência. Foram atendidos 140 profissionais, entre especialistas (diretor e orientador), professores e monitores, até o fim do primeiro semestre de 2001. No segundo semestre de 2001 os cursos foram encerrados com o objetivo de priorizar o atendimento dos alunos nas escolas.

O trabalho de atendimento individual dos alunos reforça a idéia de que o problema é da criança e não que a escola deva se modificar para atender as diferentes necessidades apresentadas por elas. O trabalho de formação – através de cursos – por outro lado, atua no sentido de modificar os serviços oferecidos. No entanto, se encerra, sem que todos os profissionais da rede tivessem passado por ele.

Em 2003, a Prefeitura promulga a lei 2.669 que “dispõe sobre a concessão de bolsas de estudos as pessoas portadoras de necessidades especiais¹⁴, bem como autoriza o poder executivo a celebrar convênio com entidades particulares, sem fins lucrativos e escolas especiais regularmente constituídas”, mediante avaliação e encaminhamento feitos por profissionais vinculados à Secretaria de Saúde e de acordo com a renda familiar¹⁵.

Segundo informação da equipe de educação especial, no momento da promulgação desta lei 146 crianças receberam o benefício. Não foi possível levantar com precisão o número total de bolsas concedidas atualmente, pois a pessoa responsável por este setor declarou que não estava autorizada a divulgar esta informação. No entanto, declarou que cerca de 100 alunos recebem o benefício e que o valor das bolsas pode variar entre R\$ 800,00 e R\$ 5.000,00 por mês, dependendo do atendimento recebido pelo aluno. Atualmente, em virtude da proposta de inclusão assumida pela Secretaria de Educação, novas bolsas só podem ser concedidas mediante autorização do prefeito, mas isto não tem ocorrido, segundo informação da Assistente Técnica do Centro de Terapia e Reabilitação.

Além das escolas especiais, as pessoas com deficiência podem ser atendidas, que mantém com o município uma relação de parceria, em que todos os funcionários são efetivos da Prefeitura e o prédio é mantido por ela. A APAE atende 82 pessoas, entre 7 e 54 anos. Dentre estas, oito crianças têm de 7 a 11 anos, as quais teriam idade para freqüentar a escola comum de 1ª a 4ª séries.

¹⁴ Considera pessoas portadoras de necessidades especiais as que apresentem transtornos abrangentes do desenvolvimento e/ou transtorno de personalidade e/ou Síndrome de Down e/ou deficiência mental ou ainda transtornos na área da saúde mental (Artigo 2º).

¹⁵ Renda familiar de 0 a 10 salários mínimos: 100% do valor da mensalidade; renda familiar de 10 a 15 salários mínimos: 50% do valor da mensalidade.

Segundo Pedagoga da APAE, o critério de aceitação do aluno é que este seja deficiente, não importando o grau de comprometimento que a criança apresente. As deficiências apresentadas por estas oito crianças são: Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Deficiência Mental, Hidrocefalia e Atraso no Desenvolvimento Neuro Psico Motor (ADNPM).

No início de 2004, o trabalho da equipe de Educação Especial passou a ser apenas com as Escolas Municipais do Ensino Fundamental (EMEF), ciclo I e II, ou seja, de 1ª a 4ª séries, em função do número reduzido de profissionais. Foram 131 crianças atendidas em 8 escolas por quatro pedagogas especialistas em educação especial – 2 estavam afastadas.

Em 2005, quatro professoras da rede, pedagogas, foram convidadas para compor temporariamente¹⁶ o quadro da Educação Especial. Destas, três com especialização em Psicopedagogia e uma com formação em Educação Especial. O trabalho desta equipe, naquele momento, pretendia:

- Buscar uma relação integrada e articulada com os profissionais na Unidade Escolar (UE), prestando assessoria técnico-pedagógica;
- Colaborar com o professor da classe no estabelecimento da metodologia e da avaliação a serem utilizadas com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais em consonância com seu planejamento;
- Trabalho individualizado, extra-classe, trabalhando as necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais, quando necessário e a partir de um trabalho estruturado;
- Auxílio na realização das avaliações e adaptações, quando se fizer necessário;
- Participar, sempre que possível, das atividades educacionais, incluindo reuniões pedagógicas, reuniões de estudo, conselhos de classe, planejamento geral, passeios, reuniões com pais, etc, dentro da necessidade escolar, contribuindo assim para o trabalho coletivo das UE sob sua responsabilidade;
- Curso de língua de sinais para professores, alunos e demais profissionais da UE sempre que se fizer necessário;
- Trabalho de apoio aos demais profissionais da UE, esclarecendo sobre a Educação Especial e suas características na Rede de Ensino;

¹⁶ Ocuparam o cargo até julho de 2005, quando foram chamadas para contratação as profissionais concursadas para o cargo.

- Prestar serviço pedagógico especializado a crianças e jovens que, devido a condições temporárias ou permanentes estejam impossibilitados de se locomover até a escola, por estarem hospitalizados ou em seus domicílios;
- Selecionar, elaborar, utilizar e recomendar o uso de materiais e equipamentos apropriados aos alunos;
- Orientar a UE quanto aos encaminhamentos de alunos para avaliações junto ao Centro de Terapia e Reabilitação, Saúde Mental, e/ou outros serviços que se fizerem necessários;
- Oferecer orientação educacional às famílias dos alunos com necessidade educacionais especiais matriculados na escola;
- Estabelecimento de parceria entre Secretaria de Educação e CINDE (Centro de Integração do Deficiente) na tentativa de efetivar um trabalho com formação dos profissionais e vivências relacionadas ao campo da Educação Especial;
- Tentativa de participar de todo o contexto escolar. (Município, 2005, p. 6)

A proposta da equipe da educação especial, conforme documento apresentado acima, tem várias frentes de atuação. Pretende: viabilizar a permanência e aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais através do apoio ao trabalho do professor no planejamento, nas avaliações, auxiliando nas adaptações necessárias e oferecendo materiais e equipamentos apropriados; atuar na formação em serviço dos profissionais da educação, oferecendo cursos de línguas de sinais e esclarecimentos sobre o assunto e viabilizar a inclusão social deste aluno através de sua entrada no mercado de trabalho e orientando a família esclarecendo sobre características do seu desenvolvimento.

Em junho de 2005, foram contratadas, através de concurso público que havia sido realizado em janeiro de 2003, 11 professoras da Educação Especial para atuarem de 1ª a 4ª séries e 8 para atuarem na Educação Infantil (EMEI). Algumas dessas profissionais dobram o período, atendendo também escolas de 5ª a 8ª séries.

Em 2006, a equipe de educação especial foi ampliada. Passou a ter 27 pedagogas de educação especial e um professor de educação física. Este número de profissionais atuando na área estendeu o atendimento aos alunos da educação infantil (creche e ensino infantil) e ensino médio. Além disso, a equipe assumiu outras funções, conforme documento, em anexo (anexo 2), produzido pela mesma para o ano letivo de 2006.

O documento de 2006 repete a maioria dos itens do documento de 2005, mas esclarece melhor o compromisso da professora da educação especial com a escola e amplia

suas funções: prevê a possibilidade de entrada desta professora na sala, trabalhando com o professor e orientando-o posteriormente a partir das aulas vivenciadas; indica o acompanhamento dos alunos atendidos na passagem de um nível de ensino para o outro, pois, de forma geral, os alunos apresentam dificuldade de se adaptar às especificidades do outro nível de ensino.

Além dessa ampliação das funções das professoras da educação especial, no documento de 2006 estão previstas algumas obrigações destas professoras com a equipe e dispõe sobre a disponibilidade necessária para o trabalho.

As indicações para atuação da equipe da educação especial estão de acordo com os preceitos da escola inclusiva. Ou seja, pretende dar apoio ao trabalho de sala de aula para que ele seja adequado a todos os alunos, inclusive, aos com necessidades educacionais especiais.

No primeiro semestre de 2006, participaram dos cursos oferecidos pela Secretaria da Educação, através da equipe da Educação Especial, 122 profissionais da educação, entre eles professores, monitores, educadores (creche): 75 pessoas no curso de Educação Especial – que abordou a História da Educação Especial, Alunado, Princípios da Escola Inclusiva e Legislação – e 47 pessoas no curso de Língua de Sinais, que abordou a História da Educação do Surdo, Alunado, Adaptações Pedagógicas e Língua de Sinais.

Por fim, a prefeitura está implementando este ano uma sala de recursos com materiais específicos e adequados para atendimento de deficientes auditivos e visuais. Os alunos deverão ser atendidos nesta sala no período oposto ao das aulas regulares, a partir do início do próximo ano.

3.1- Outros Serviços

Os alunos do município – não apenas aqueles que freqüentam as escolas da rede municipal de ensino, mas todos – têm acesso a serviços que oferecem atendimentos clínicos ou educacionais (extra-escolar). Alguns destes serviços são oferecidos pela prefeitura, ou conveniados a ela.

Abaixo, apresentamos o número¹⁷ de alunos que são atendidos pela equipe da educação especial e por algum outro serviço extra escolar. Os alunos estão separados em

¹⁷ Estes dados foram obtidos em junho de 2006 e estão sujeitos a alterações a qualquer momento.

“Com deficiência” e “Sem deficiência”. Esta separação foi feita pelas professoras da educação especial, que ao preencherem as fichas informativas classificaram os alunos. Optamos em manter a separação, pois esta variável se mostrou significativa na análise dos dados.

Tabela 7: Atendimento extra escolar dos alunos da educação especial da rede municipal de ensino em 2006

		Centro de Terapia e Reabilitação		Centro de Terapia e Reabilitação e Saúde Mental	Unicamp	CINDE	Posto de Saúde	APAE	AACD	Particular	Total de Alunos da EE ¹⁸ com Atendimento extra escolar	Total de alunos da EE	%
		Saúde Mental	Saúde Mental										
Com deficiência	SEIC	5	1		2				1		9	10	90,0
	SEI	15	6		2		3	0		2	28	28	100,0
	SEF	30	12	2	1	2	1	2			50	71	70,4
	SEMPS	2	1		1	4		7		2	17	69	24,6
	TOTAL	52	20	2	6	6	4	9	1	4	104	178	58,4
Sem deficiência	SEIC											4	0,0
	SEI	20	4				1			1	27	46	58,7
	SEF	11	8		3						22	127	17,3
	SEMPS	2	6		0						8	45	17,8
	TOTAL	33	18		3		1			1	56	222	25,2
Total de alunos da EE com atendimento extra escolar		85	38	2	9	6	5	9	1	5	160	400	40,0

Fonte: Fichas de levantamento de alunos da educação especial

Dos alunos com deficiência que estão sendo atendidos nas escolas/salas comuns, 58,4% tem atendimentos extra-escolares. É interessante notar que na educação infantil (SEIC e SEI) praticamente todos os alunos com deficiência têm atendimento extra-escolar. Os alunos mais velhos (que são atendidos pela SEMPS – seção responsável pelo ensino

¹⁸ Educação Especial

fundamental de 5ª a 8ª séries, ensino médio, profissionalizante e supletivo) com deficiência são os que menos recebem atendimento extra-escolar.

Dos alunos com deficiência, 58,4% recebem atendimento extra-escolar e dos alunos sem deficiência, considerados com necessidades educacionais especiais, 25,2% recebem atendimento. Do total de alunos atendidos pela educação especial (400), 40% recebem atendimento extra-escolar, ou seja, 160 alunos.

Através dos dados apresentados acima verificamos que a maioria dos atendimentos ocorre em setores associados, direta ou indiretamente, à prefeitura, que são: Centro de Terapia e Reabilitação, Saúde Mental, APAE, CINDE e Posto de Saúde.

O Centro de Terapia e Reabilitação e a Saúde Mental são responsáveis pela maioria dos atendimentos realizados, ocorrendo 53% destes no Centro de Terapia e Reabilitação e 24% na Saúde Mental.

O Centro de Terapia e Reabilitação é vinculado à Secretaria de Saúde. Oferece atendimento clínico para crianças e adolescentes na faixa de 0 a 18 anos e suas respectivas famílias, com o objetivo de:

Estimular, desenvolver e recuperar habilidades. Readaptar, auxiliar e orientar crianças, adolescentes e famílias colocadas ou que se colocarem sob sua responsabilidade, visando sua integração na comunidade como cidadãos dignos de atingir realização pessoal de acordo com suas capacidades (Município - Centro de Terapia e Reabilitação).

Os alunos podem ser encaminhados para atendimento no Centro de Terapia e Reabilitação pelas escolas ou os próprios pais ou responsáveis podem pedir avaliação para possível atendimento.

Os atendimentos destinam-se àqueles que apresentarem dificuldades escolares, problemas de fala e linguagem, deficiência física, mental, auditiva ou múltipla. O número de pessoas atendidas em junho de 2006 era 433, sendo a maioria da rede municipal de ensino, do Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª séries.

Este Centro conta com o trabalho dos seguintes profissionais: Assistente Social, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, Pedagogo, Psicólogo, Terapeuta Ocupacional, Reabilitadora em Educação Física Adaptada e um Neuropediatra da prefeitura que presta serviço no Centro de Terapia e Reabilitação uma vez por semana.

Chegando ao Centro de Terapia e Reabilitação os alunos são atendidos pela área de Triagem e Diagnóstico, com o intuito de serem avaliados e encaminhados para o atendimento adequado a suas necessidades. Estes atendimentos ocorrem nas seguintes áreas: Estimulação Precoce, para crianças de até 4 anos; Distúrbios Cognitivos I, para crianças de 4 anos a 8 anos e 11 meses; Distúrbios Cognitivos II, para crianças e adolescentes de 9 até 18 anos; Distúrbios da Linguagem e da Fala, para atendimento de pessoas com dificuldades que podem ou não estar associadas a problemas emocionais e Distúrbios da Audição, para deficientes auditivos.

As áreas de Distúrbios Cognitivos I e II são destinadas a pessoas que apresentam dificuldades na escola. Diferenciam-se pela idade dos alunos que recebem. Esta área conta com o trabalho de profissionais de diversas especialidades, como psicólogo, pedagogo, fonoaudiólogo, entre outros que se façam necessários.

A *Saúde Mental* atende pessoas com distúrbios emocionais, psiquiátrico e psicológico. Também atendem os alunos encaminhados pelos pais ou pelas escolas depois de feita avaliação.

O *CINDE* é uma ONG que atende deficientes auditivos, visuais e físicos, auxiliando na sua formação e profissionalização. A prefeitura estabeleceu uma parceria com essa ONG, através de convênio em que apóia com repasse de verba para realização de projetos apresentados e aprovados no início do ano.

Esta ONG prestava apoio, antes da ampliação da equipe de Educação Especial, aos professores de 5ª a 8ª série e ensino médio, para adaptação de materiais para alunos cegos. Oferece também, em parceria com a prefeitura, cursos de Libras, Sorobã e Braille. Além disso, auxilia pessoas com deficiência na procura de emprego, oferece cursos e possibilita o acesso, através de convênios, a cursos de informática, inglês, entre outros.

Os alunos da rede regular, que também freqüentam a APAE, são adolescentes e jovens com deficiência mental. Freqüentam a APAE durante o dia e o curso de Alfabetização de Jovens e Adultos no período noturno. Alguns deles, ao invés de ficarem na APAE durante o dia todo, trabalham meio período.

Os alunos da educação especial ainda contam com atendimento na Secretaria da Criança, que oferece oficinas para crianças e adolescentes em situação de risco, participam da Guarda-Mirim que emprega adolescentes de 16 a 18 anos na prefeitura, entre eles

pessoas com deficiência e do SuperAção. Este último é um programa de inclusão social no mercado de trabalho, voltado para pessoas com deficiência que tem a participação de vários setores ligados direta ou indiretamente à prefeitura, como por exemplo Centro de Terapia e Reabilitação, Saúde Mental, CACO¹⁹, CINDE, entre outras.

3.2- Alunado

Atendendo as indicações dos documentos oficiais do MEC, a equipe da educação especial pretende atender os alunos que apresentam

não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (Município, 2005, p. 3).

Desta forma, a equipe se propõe a prestar atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, dentre essas as com deficiência.

Os dados apresentados, relativos aos anos de 2002 até 2005, foram tabulados pela professora responsável pela equipe da educação especial, sendo assim, só tivemos acesso aos resultados e não aos dados brutos. Em 2006 tivemos acesso às fichas de levantamento preenchidas pela professoras de educação especial.

Foi pedido aos professores da educação especial que preenchessem duas fichas de levantamento, uma delas apenas com os alunos deficientes e outras com aqueles que não tinham deficiência, mas fazem parte dos que tem necessidades educacionais especiais.

Através da análise das fichas de levantamento dos alunos atendidos pela educação especial, percebemos uma dificuldade dos profissionais em definir quais são os alunos que correspondem às indicações oficiais. Encontramos como necessidades apresentadas pelos alunos “fazer uso do vaso sanitário (evacuar)”, “obesidade”, hemangioma, entre outras classificações.

Não devemos esquecer que por trás destas classificações estão concepções de deficiência, de alunado, de escola e do papel que a educação especial deve assumir. Estas

¹⁹ Centro de Ação Comunitária

concepções muitas vezes são antagônicas à proposta oficial da rede e definem o trabalho realizado por esses profissionais.

Novamente, estamos diante de uma situação em que se coloca a relação entre as indicações legais e os fazeres cotidianos, que, ao invés de se definirem pelas propostas oficiais se definem de acordo com as concepções e crenças pessoais do profissional.

Estas questões estão sendo discutidas pela equipe de educação especial desde o início de 2006, em função da ampliação do grupo que ocorreu em meados de 2005 com a contratação de 19 profissionais.

3.3- Matrículas

Apresentaremos a seguir as matrículas da educação especial nas salas comuns das escolas da rede pública municipal de ensino. Ou seja, os alunos com necessidades educacionais especiais, das seções atendidas por esta equipe, que estão na rede.

Devemos estar atentos que em 2002 e 2003 a educação especial atendeu os alunos da educação infantil (SEI), de 1ª a 4ª séries (SEF) e de 5ª a 8ª séries e ensino médio (SEMPS). Em 2004 a educação especial atendeu somente os alunos de 1ª a 4ª séries (SEF). Em 2005 ampliou o atendimento voltando a atender as mesmas seções que atendia em 2002 e em 2006 incluiu a creche (SEIC) nos seus atendimentos. Diante disso, não podemos comparar os dados dos diferentes anos sem considerarmos do número de Unidades Educacionais atendidas, que aparece nesta tabela. Assim, as diferenças entre os anos não representam o fluxo de alunos da rede. A tabela mostra apenas os alunos com necessidades educacionais especiais que estavam sendo atendidos pela equipe naquele momento, que representam os que estavam matriculados nos níveis de ensino atendidos pela educação especial naquele ano.

Os dados relativos a 2002 e 2003 não foram registrados por nível de ensino, sendo possível saber apenas o total de alunos atendidos pela equipe de educação especial em cada categoria de necessidade especial. As tabelas 12 e 13 mostram os dados por seção de ensino, quando havia esta informação e o total no caso de 2002 e 2003.

Além desta dificuldade, em função da forma que foram registrados os dados, as categorias definidas pela equipe da Educação Especial para os registros não são as mesmas nos diferentes anos, também dificultando a compreensão das informações.

Outro aspecto sobre o registro feito pela equipe de educação especial é a falta de instrumentos de acompanhamento dos alunos atendidos. Não existe um banco de dados sobre estes alunos. O caso de alunos que inicialmente eram atendidos e deixaram de ser – por serem transferidos para escola especial ou por não precisarem mais do atendimento – não aparece nos dados apresentados.

A dificuldade para registrar os atendimentos feitos por esta equipe é uma das suas preocupações. Busca realizar os registros de forma satisfatória, a fim de documentar o paradeiro dos alunos que já foram atendidos e, portanto, os “resultados” do trabalho desenvolvido por esta equipe.

Diante disto, é importante afirmar que para compreensão dos dados e do fluxo de alunos tivemos explicações fornecidas pela equipe da educação especial. Assim, as análises apresentadas não serão somente baseadas nos números apresentados nas tabelas, mas também em informações suplementares recebidas dos profissionais envolvidos neste processo.

As matrículas da educação especial nas salas de aula comuns da rede municipal de ensino estão na tabela 8, na página 54. Nesta tabela apresentamos o número de alunos sem discriminar a seção de ensino.

Tabela 8: Alunos da rede municipal de ensino com necessidades educacionais especiais

Ano	2002		2003		2004		2005		2006	
	n°	%	n°	%	N°	%	n°	%	n°	%
Deficiência Auditiva	34	30,1	41	23,2	17	13,0	15	5,2	29	7,3
Deficiência Visual e Baixa Visão	10	8,9	16	9,0	3	2,3	10	3,5	13	3,3
Deficiência Mental	30	26,6	23	13,0	15	11,5	32	11,1	44	11,0
Déficit de Aprendizagem / Dislexia ²⁰			33	18,6	20	15,3	132	45,7	97	24,3
Deficiência Física	12	10,6	11	6,2			9	3,5	24	6,0
Transtorno Neurológico			11	6,2	6	4,6	4	1,0	2	0,5
Paralisados Cerebrais	6	5,3	6	3,4	6	4,6	8	2,8	10	2,5
Transtornos Emocionais /Conduta Típica	7	6,2	13	7,3	13	9,9	23	8,0	15	3,8
Síndromes	9	8,0	11	6,2	9	6,9	11	3,8	14	3,5
Síndrome de Down									14	3,5
Déficit Processamento Auditivo Central							3	1,0	1	0,3
Autista							2	0,7	4	1,0
Hiperatividade - TDAH									14	3,5
Problema Emocional, Comportamento e Interação Social									18	4,5
Deficiência Múltipla									4	1,0
Fala Comprometida									25	6,3
Outros									7	1,8
Casos Em Investigação	5	4,4	12	6,8	42	32,1	40	13,8	65	16,3
Total De Alunos Atendidos	113	100	177	100	131	100	289	100	400	100
Unidades Educacionais Atendidas	27		27		8		30		39	

²⁰ "Distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração. Não é o resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição sócio-econômica ou baixa inteligência. Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico" (<http://www.dislexia.org.br>).

De 2003 para 2004 o número de alunos com deficiência auditiva diminuiu de 41 para 17, ou seja, 24 alunos deixaram de ser atendidos. Dezoito destes, eram de municípios vizinhos e estavam sendo atendidos neste município para freqüentarem as salas especiais que foram fechadas em 2001. Em 2004, os alunos voltaram a ser atendidos em suas cidades. Outros alunos (não sabemos precisar quantos) foram ou já estavam no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries quando o atendimento passou a ser apenas para os alunos de 1ª a 4ª séries, por isso deixaram de aparecer nos dados. Algum aluno pode ter sido encaminhado para atendimento em escola especial.

Dos 16 alunos com deficiência visual que estavam na escola comum até 2003, 5 foram para escolas especiais em Campinas e 6 foram para a 5ª série, permanecendo, portanto, apenas 3 alunos atendidos pela equipe da educação especial.

Os alunos com deficiência mental, eram 23 em 2003 e passaram para 15 em 2004. Destes 8 que saíram da rede, a maioria foi transferida para escolas especiais, caracterizando um movimento de exclusão.

Os deficientes físicos, que eram 11 em 2003 e nenhum em 2004 foram metade para 5ª série e a outra metade transferida para escola especial.

Diante destas informações podemos perceber que neste momento alguns alunos passaram de um serviço menos segregado – classe especial em um primeiro momento e classe comum num segundo momento – para um serviço mais segregado – a escola especial – contrariando, portanto, as indicações até mesmo da integração.

A seguir apresentaremos na Tabela 9 o número de alunos com necessidades educacionais especiais da rede pública municipal de ensino por seção em 2005 e na Tabela 10 os dados relativos à 2006. Os dados da Tabela 9 são relativos ao segundo semestre de 2005 – quando passaram a ser atendidos os alunos da SEI e SEMPS.

**Tabela 9: Alunos da rede municipal de ensino com necessidades educacionais especiais
2º semestre de 2005**

Nível de Ensino	SEI		SEF		SEMPS		total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Necessidade Especial								
Deficiência Auditiva	3	7,0	9	4,4	3	7,0	15	5,2
Deficiência Visual e Baixa Visão	1	2,3	1	0,5	8	18,6	10	3,5
Deficiência Mental			17	8,4	15	34,9	32	11,1
Déficit de Aprendizagem / Dislexia	11	25,6	108	53,2	13	30,2	132	45,7
Deficiência Física	2	4,7	3	2,0	4	9,3	9	3,5
Transtorno Neurológico			4	1,5			4	1,0
Paralisados Cerebrais	2	4,7	6	3,0			8	2,8
Transtornos Emocionais/Conduta Típica	6	14,0	17	8,4			23	8,0
Síndromes	5	11,6	6	3,0			11	3,8
Síndrome de Down								
Déficit Processamento Auditivo Central			3	1,5			3	1,0
Autismo	2	4,7					2	0,7
Hiperatividade - TDAH								
Problema Emocional, Comportamento e Interação Social								
Deficiência Múltipla								
Fala Comprometida								
Outros								
Casos Em Investigação	11	25,6	29	14,3			40	13,8
Total de Alunos Atendidos	43	100	203	100	43	100	289	100
Unidades Educacionais Atendidas	16		8		6		30	

Tabela 10: Alunos da rede municipal de ensino com necessidades educacionais especiais – 2006

Necessidade Especial	SEIC		SEI		SEF		SEMPs		TOTAL	
	nº	%	nº	%	Nº	%	nº	%	nº	%
Deficiência Auditiva	1	7,1	3	4,1	10	5,1	15	13,2	29	7,3
Deficiência Visual e Baixa Visão			1	1,4	3	1,5	9	7,9	13	3,3
Deficiência Mental			1	1,4	17	8,6	26	22,8	44	11,0
Déficit de Aprendizagem / Dislexia					67	33,8	30	26,3	97	24,3
Deficiência Física	2	14,3	8	10,8	5	2,5	9	7,9	24	6,0
Transtorno Neurológico					2	1,0			2	0,5
Paralisados Cerebrais					10	5,1			10	2,5
Conduta Típica			3	4,1	12	6,1			15	3,8
Síndromes	1	7,1	4	5,4	6	3,0	3	2,6	14	3,5
Síndromes de Down	5	35,7	1	1,4	4	2,0	4	3,5	14	3,5
Déficit no Processamento Auditivo Central					1	0,5			1	0,3
Autismo			3	4,1	1	0,5			4	1,0
Hiperatividade TDAH					13	6,6	1	0,9	14	3,5
Problema Emocional, Comportamento e Interação Social			5	6,8	12	6,1	1	0,9	18	4,5
Deficiência Múltipla	1	7,1	1	1,4			2	1,8	4	1,0
Fala comprometida			20	27,0	4	2,0	1	0,9	25	6,3
Outros			3	4,1	3	1,5	1	0,9	7	1,8
Casos em Investigação	4	28,6	21	28,4	28	14,1	12	10,5	65	16,3
Total de Alunos Atendidos	14	100	74	100	198	100	114	100	400	100
	7		14		8		9		39	

Em 2005 e 2006 as categorias de necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos que tiveram maior incidência na rede foram déficit de aprendizagem/dislexia e deficiência mental. Curiosamente, em 2005 havia 11 alunos da educação infantil na categoria déficit de aprendizagem/dislexia e em 2006 não tem nenhum aluno deste nível de ensino nesta categoria. As necessidades ligadas à fala estão mais presentes na educação infantil (SEIC e SEI).

Se atentarmos apenas para as categorias utilizadas pelo MEC para análise de dados, consideraremos os alunos com: Altas habilidades/superdotação, Autismo, Condutas Típicas, Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Mental, Deficiência Múltipla, Deficiência Visual, Surdocegueira e Síndrome de Down.

Retiramos da Tabela 10 as categorias que não se identificam claramente com as do MEC: Déficit de Aprendizagem / Dislexia, Déficit no Processamento Auditivo Central, Hiperatividade / TDAH, Fala Comprometida, Problema Emocional, Comportamento e Interação Social e apresentamos na Tabela 11:

Tabela 11: Alunos da rede pública municipal de ensino atendidos pela equipe da educação especial entre 2002 e 2006 que pertencem às categorias do MEC (por deficiência e por seção de ensino)

Ano	2002	2003	2004	2005				2006				
Nível de Ensino	TOTAL	TOTAL	SEF (total)	SEI	SEF	SEMPs	TOTAL	SEIC	SEI	SEF	SEMPs	TOTAL
Deficiência Auditiva	34	41	17	3	9	3	15	1	3	10	15	29
Deficiência Visual e Baixa Visão	10	16	3	1	1	8	10		1	3	9	13
Deficiência Mental	30	23	15		17	15	32		1	17	26	44
Deficiência Física	12	11		2	3	4	9	2	8	5	9	24
Transtorno Neurológico		11	6		4		4			2		2
Paralisados Cerebrais	6	6	6	2	6		8			10		10
Condutas Típicas	7	13	13	6	17		23		3	12		15
Síndromes	9	11	9	5	6		11	1	4	6	3	14
Síndromes de Down								5	1	4	4	14
Autismo				2			2		3	1		4
Deficiência Múltipla								1	1		2	4
Outros									3	1	1	5
Total	108	132	69	21	63	15	114	10	28	71	69	178
Total de Alunos Atendidos Pela EEE ²¹	113	177	131	43	203	43	289	14	74	198	114	400
%	95,6	74,6	52,7	48,8	31,0	34,9	39,5	71,4	37,8	35,9	60,5	44,5

²¹ Equipe de Educação Especial

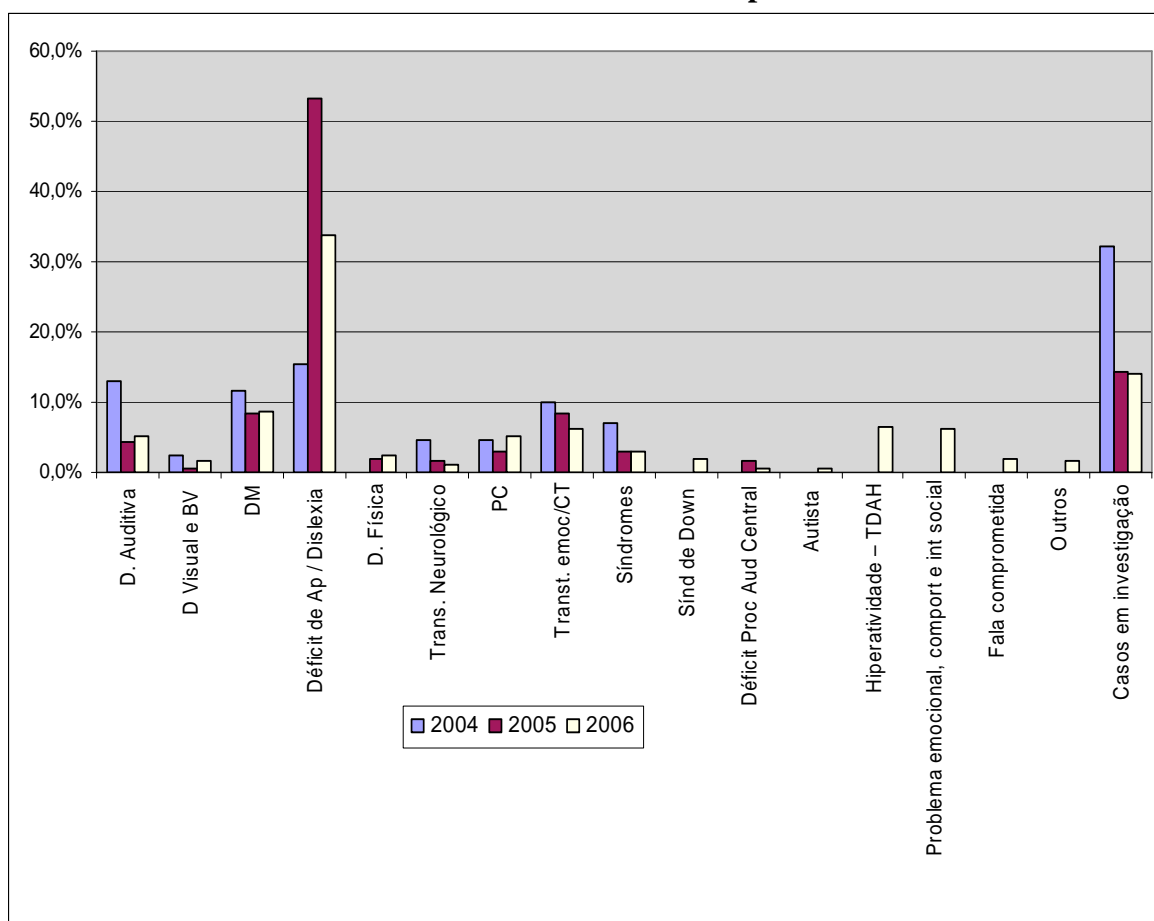
Observamos na Tabela 11 que o número de alunos pertencentes às categorias definidas pelo MEC atendidos pela educação especial diminuiu em relação ao total de alunos atendidos no decorrer dos anos de atuação desta equipe na rede. No entanto, houve um aumento real, porém pequeno, destes alunos de 2005 para 2006 em todas as seções.

Apresentaremos na Tabela 12 e no Gráfico 4 apenas os alunos com necessidades educacionais especiais da SEF da rede pública municipal de ensino, que constitui o foco da nossa pesquisa. Os dados são relativos somente aos anos 2004, 2005 e 2006, já que nos anos anteriores não houve registro por seção de atendimento.

Tabela 12: Alunos de 1ª a 4ª séries da rede pública municipal de ensino com necessidades educacionais especiais

Ano	2004		2005		2006	
	nº	%	nº	%	nº	%
Deficiência auditiva	17	13,0	9	4,4	10	5,1
Deficiência visual e baixa visão	3	2,3	1	0,5	3	1,5
Deficiência mental	15	11,5	17	8,4	17	8,6
Déficit de aprendizagem / Dislexia	20	15,3	108	53,2	67	33,8
Deficiência física			3	2,0	5	2,5
Transtorno neurológico	6	4,6	4	1,5	2	1,0
Paralisados cerebrais	6	4,6	6	3,0	10	5,1
Transtornos emocionais /conduta típica	13	9,9	17	8,4	12	6,1
Síndromes	9	6,9	6	3,0	6	3,0
Síndrome de Down					4	2,0
Déficit Processamento Auditivo Central			3	1,5	1	0,5
Autista					1	0,5
Hiperatividade – TDAH					13	6,6
Problema emocional, comportamento e interação social					12	6,1
Fala comprometida					4	2,0
Outros					3	1,5
Casos em investigação	42	32,1	29	14,3	28	14,1
Total de alunos atendidos	131	100	203	100	198	100

Gráfico 4: Alunos de 1ª a 4ª séries da rede pública municipal de ensino com necessidades educacionais especiais



A maior categoria atendida pela educação especial nestes anos, na SEF, foi a Dificuldade de Aprendizagem/Dislexia. Houve um aumento no número de alunos atendidos de 2004 para 2005, passando de 20 para 108 alunos atendidos e em 2006 diminuiu para 67, representando, respectivamente, 15,3%, 53,2% e 33,8%. As crianças que fazem parte desta categoria muitas vezes são migrantes, estão passando por problemas familiares ou apresentam dificuldade de acompanhar a turma, mas sem nenhuma causa orgânica.

Se juntarmos a categoria Dificuldade de Aprendizagem/Dislexia com os casos em investigação teremos 47,9% do total dos alunos atendidos, ou seja, quase metade dos casos. Com isso, a equipe da educação especial está atendendo, praticamente, a mesma quantidade de alunos com e sem deficiência.

Percebemos que está ocorrendo aumento de alunos com deficiência na rede, no entanto as deficiências mais significativas ocorrem em número reduzido em relação ao total de alunos da educação especial. O aumento nos atendimentos pode significar que

as crianças que já estavam na rede, sem deficiência aparente, passaram a ser atendidas por esta equipe e não, necessariamente, que o número de atendimentos de crianças com deficiência nas salas de aula comuns esteja aumentando.

4- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Atualmente, o discurso da Secretaria de Educação vem no sentido de viabilizar o processo de inclusão e propiciar, através da contratação de profissionais, sala de recursos e oferecimento de cursos para os profissionais da educação, condições para a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, entre esse os alunos com deficiência, na sala de aula comum.

No entanto, percebemos que o trabalho da educação especial ocorre mais no sentido de atender individualmente os alunos do que de transformar o trabalho pedagógico para possibilitar o atendimento das diferentes necessidades trazidas pelos alunos para a sala de aula. Percebemos também que a grande quantidade de alunos atendidos com dificuldade de aprendizagem pode desviar as atenções da equipe para as especificidades trazidas pelas crianças com deficiência.

Além disso, existem ainda muitas dificuldades a serem enfrentadas, que, muitas vezes, não estão relacionadas diretamente com a educação especial. Um aspecto que consideramos essencial para garantir a qualidade de ensino é o número de alunos por sala de aula, que, conforme constatamos, é elevado.

Através da vivência do cotidiano escolar, compreendemos alguns aspectos relacionados às indicações políticas para a área. Pudemos observar quais as lacunas presentes nestas indicações e as dificuldades encontradas pelos profissionais da escola para transformarem seus trabalhos rumo às novas indicações.

Retomaremos estas e outras questões relacionadas ao cotidiano escolar no próximo capítulo, no qual narraremos a experiência ocorrida por um ano em que as preocupações em atender todos os alunos de forma satisfatória na sala de aula estavam presentes.

Capítulo 3: A Escola

Quando o encontro com o diferente vem associado ao desejo de honrar essa diferença, explorá-la e dar-lhe cabimento, e nem expulsá-la, ou eliminá-la como aberração, nem depreciá-la como costumam fazer os teóricos da “normatização”, então nosso olhar se abre para um mundo de complexidade e sutileza.

Najimanovich (2001)

Pensando na premissa da escola inclusiva – a escola de qualidade para todos – em que as práticas educativas devem considerar as diferenças e o educador deve relacionar-se com a criança com a qual trabalha e não com um suposto aluno, dei início ao trabalho de campo.

A proposta era acompanhar, participando das aulas desde o planejamento até a avaliação, um professor que se propusesse a trabalhar tendo a preocupação em atender todas as crianças, em suas diferentes necessidades.

Não pretendia, desde o início, encontrar um professor que soubesse como realizar o trabalho dentro da perspectiva da inclusão. Buscava alguém disposto a procurar novos caminhos e pensar soluções para as dificuldades surgidas no decorrer de um trabalho que considerasse as diferenças individuais das crianças. A idéia era acompanhar as práticas cotidianas de sala de aula a fim de compreendê-las enquanto processo de construção que percorre caminhos desconhecidos, com dificuldades e incertezas, mas também com sucessos e vitórias.

1- OS PRIMEIROS PASSOS

Iniciei o trabalho de campo, apresentando o projeto de pesquisa com a proposta de trabalho para alguns colegas de uma escola em que eu havia trabalhado por dois anos. Colegas que compartilhassem da preocupação em como atender todos os alunos em suas especificidades. Além desta preocupação, o professor deveria ter em sua turma algum aluno atendido pela educação especial, que estivesse em alguma das categorias previstas pelo MEC.

A escolha por realizar o trabalho de campo nesta escola ocorreu por eu ter lecionado lá como professora de 4ª série durante dois anos (2002 e 2003) e conhecer alguns professores que procuravam desenvolver seus trabalhos de forma coerente com os preceitos da inclusão.

Além disso, no decorrer dos anos em que lecionei nesta Unidade Escolar, teve início, em função da chegada de crianças com 6 anos na 1ª série, um grupo de estudos com os professores de 1^{as} e 2^{as} séries. O objetivo deste grupo era trazer subsídios para que o trabalho respeitasse as características do novo grupo de alunos que estava chegando.

As discussões se davam em torno de diferentes maneiras de desenvolver o trabalho pedagógico. Sendo assim, este grupo de estudos que se formou em função da demanda gerada pela chegada de crianças mais novas na escola, serviu também aos propósitos da inclusão de crianças com deficiência. Funcionou até o fim do ano letivo de 2005, não retomando as atividades no presente ano.

Dei início ao trabalho acompanhando/colaborando com a professora Silvia²², da 1ª série. Nesta sala havia uma aluna com hidrocefalia. Frequentava a educação infantil na rede pública municipal de ensino em 2005 e já era conhecida pela profissional da educação especial desta escola. Apesar da equipe de educação especial, em função da decisão da Secretaria da Educação em, naquele momento, atender somente as escolas do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, por solicitação da direção da escola de educação infantil que a aluna frequentava, houve algumas visitas da professora de educação especial.

As características apresentadas pela aluna em função da hidrocefalia eram dificuldades motoras, inclusive de sustentação e locomoção, baixa visão e dificuldade de fala e de aprendizagem. A aluna fazia acompanhamento no Centro de Terapia e Reabilitação e na Unicamp.

A passagem desta aluna pela escola foi rápida, apenas dois dias, metade do período. No primeiro dia de aula a mãe compareceu à escola declarando que não concordava com o atendimento da filha na escola comum e que gostaria que fosse atendida em uma escola especial. No dia seguinte veio buscá-la declarando que havia conseguido vaga na APAE e estava esperando aprovação de bolsa que seria concedida pela prefeitura para o ingresso em uma escola especial da iniciativa privada, o que não ocorreu até a finalização deste trabalho.

Nos poucos momentos em que a aluna esteve na sala participou de algumas atividades como roda de apresentação e reconhecimento das letras do nome dos alunos, recebendo ajuda dos colegas, da professora e minha. Outras atividades, como desenho livre e escrita do que desenhou – conforme a hipótese de escrita da criança –, não foram

realizadas por ela por não ter conseguido mesmo recebendo ajuda. No entanto, a professora tinha tranqüilidade por compreender que precisava conhecer melhor a aluna para poder desenvolver um trabalho satisfatório e que este se construiria no decorrer do ano letivo. Mas, não foi possível que isto ocorresse pois a aluna foi encaminhada para APAE.

Este acontecimento, que a princípio poderia significar uma dificuldade na pesquisa, nos traz indícios sobre faces importantes da política em ação no município para a educação especial: algumas crianças com deficiência saem das escolas comuns e vão para escolas especiais.

Com este “imprevisto”, comecei a buscar outros professores que tivessem alunos com as características necessárias para a realização da pesquisa e compartilhassem dos “ideais” da inclusão. Analisei os alunos atendidos pela educação especial naquela escola e após conversa e apresentação do projeto de pesquisa para alguns colegas, passei a acompanhar o trabalho de dois professores: Pedro²³, da 2ª série e Andréa²⁴, da 3ª série.

O trabalho na sala da professora Andréa ocorreu somente até meados de maio, em virtude de seu afastamento da sala de aula. Devido ao curto período de acompanhamento deste trabalho não vamos descrevê-lo, apenas demonstrar alguns aspectos relevantes para o nossa pesquisa.

A minha participação no trabalho desta professora limitou-se na minha presença em suas aulas, em função da impossibilidade em, por falta de horário, nos reunirmos em período contrário. Ao final da aula conversávamos avaliando a aula do dia e planejando alguma atividade para semana seguinte.

O aluno atendido pela educação especial desta sala tinha diagnóstico de deficiência mental. Ele era um dos mais velhos da sala. A maioria dos alunos completaria 9 anos em 2005 e ele completaria 13 anos em julho. Foi reprovado em 2004, pois ainda não estava alfabetizado. Apresentou muito progresso, mas ainda não conseguia ler sozinho nem escrever palavras corretamente. A professora de 2004 era Andréa, a mesma que estava com ele em 2005. A opção em mantê-lo com a mesma professora se deu em função do progresso apresentado pelo aluno em relação aos conhecimentos escolares e pela melhora no seu comportamento, que era insatisfatório nos anos anteriores.

²² Os nomes apresentados são fictícios, com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

²³ Nome fictício.

²⁴ Nome fictício.

Ele não era o único aluno nesta sala que estava com idade avançada para a série e que não estava alfabetizado. Existiam outros colegas que também estavam nesta situação.

O trabalho da professora Andréa tinha a preocupação de trazer a leitura e a escrita de forma contextualizada, estabelecendo com as crianças o seu sentido de comunicação. A matemática também estava muito presente na sala, sempre trabalhada de forma que os alunos participassem ativamente das atividades.

Os alunos sentavam em duplas e poderiam realizar as atividades com a ajuda do colega ao lado, de outros colegas que já haviam terminado suas tarefas e da professora. Dependendo da atividade e do tipo de auxílio que a professora teria que oferecer, as crianças formavam grupos maiores.

Esta forma de organizar a sala facilitava o acompanhamento dos alunos que apresentavam mais dificuldades. Além disso, as atividades propostas traziam para sala de aula conhecimentos presentes no cotidiano dos alunos, o que tornava o espaço interessante e rico para a aprendizagem deles.

Em maio encerramos a participação nesta sala de aula, em virtude da licença saúde da professora. Devido a isto, o período de acompanhamento do trabalho pedagógico foi curto, impossibilitando uma análise mais profunda de aspectos relevantes para a participação de forma significativa de todos os alunos na sala de aula.

No entanto, através desta participação, presenciamos um acontecimento muito relevante para a compreendermos faces da política em ação no município para a educação especial: em abril de 2005, o aluno com deficiência mental desta sala foi encaminhado pelo Centro de Terapia e Reabilitação para APAE. O aluno permaneceu na escola, pois a APAE declarou que deveria frequentar a escola comum.

Quando ocorreu o afastamento da professora da 3ª série a sala foi assumida pela professora volante. Desde então, deixei de acompanhar o trabalho realizado nesta sala de aula e o trabalho de campo continuou apenas com o professor Pedro, da 2ª série.

2- A TURMA DO PROFESSOR PEDRO

A turma do professor Pedro tinha 32 alunos. A aluna atendida pela educação especial, que vamos chamar de Paula²⁵, possuía transtorno neurológico²⁶. Comecei a acompanhar o trabalho pedagógico nesta sala de aula que já ocorria desde o início do

²⁵ Nome fictício.

²⁶ Esta característica pertence à categoria definida pelo MEC de Condutas Típicas, que está definida no anexo 1.

mês de fevereiro, no final deste mesmo mês. Quando iniciamos nossa parceria a minha proposta foi de começar a participar das aulas dele e a partir de então, planejá-las juntos.

Realizávamos reuniões semanais em que avaliávamos o trabalho da semana anterior e planejávamos o da seguinte. Discutíamos quais as dificuldades apresentadas pelos alunos e quais estratégias de ensino poderíamos utilizar. Além disso, eu participava do trabalho de sala de aula uma vez por semana e quando necessário duas. O trabalho se estendeu durante todo o ano letivo de 2005.

A minha presença na sala não alterava a dinâmica da aula. Eu estava à disposição para auxiliar o trabalho das crianças e corrigir as atividades. O professor era inteiramente responsável pela condução do trabalho pedagógico. Eu assumia o papel de auxiliar do professor, nunca interferindo em sua conduta na sala de aula.

Conversávamos sobre as possíveis mudanças e como encaminhar o trabalho pedagógico na reunião semanal. Buscávamos caminhos que poderiam ser trilhados para o trabalho com a diversidade na sala de aula.

Prieto nos ajuda a compreender as limitações do ensino tradicional para desenvolver um trabalho que contemple a diversidade. Segundo essa autora

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI. Assim, neste século em que o próprio conhecimento e nossa relação com ele mudaram radicalmente, não se justifica que parte expressiva da sociedade continue apegada à representação da escola transmissora de conhecimentos e de valores fixos e inquestionáveis.

Mesmo que assim seja compreendido seu papel, a escola não tem conseguido cumpri-lo, pois esse modelo assenta-se em pressuposto irrealizável, ao exigir que todos os alunos se enquadrem às suas exigências. Essa escola não tem, dessa maneira, conseguido se configurar como espaço educativo para significativo contingente de alunos, independentemente de apresentarem ou não necessidades denominadas como educativas especiais (Prieto, 2006, p. 33).

Percebíamos que para atender todos de forma satisfatória dentro da sala de aula deveríamos desenvolver estratégias que possibilitassem oferecer, quando necessário, atenção individual e ajuda para realização de determinadas atividades, e também que todos pudessem participar de atividades coletivas.

A necessidade de atendimento individual em alguns momentos e de alguns cuidados para a participação nas atividades coletivas não se dava apenas com a aluna atendida pela educação especial. Outros alunos também se beneficiavam, fazendo disso um procedimento “usual” de sala de aula.

Mittler & Mittler relatam que muitos professores de diversos lugares do mundo, em suas experiências com a inclusão de alunos com deficiência, notam

que muitas de suas estratégias usuais para um ensino eficaz funcionam tão bem com os novos como com os outros alunos e que os problemas e dificuldades podem ser resumidos em alguns, embora consideráveis, itens de capacitação. Estes são professores do ensino regular, fazendo seu trabalho usual, numa dimensão, para eles, pouco usual (Mittler & Mittler, 2001, p. 71).

No entanto, acreditamos que dependendo das características apresentadas pelo aluno em função de sua deficiência, algumas demandas específicas ocorrem, como por exemplo utilização de Sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa, Braille, Língua de Sinais, entre outras. Além disso, algumas vezes são necessária estratégias diferenciadas de ensino.

Góes aponta que, para Vigotski, as “leis gerais do desenvolvimento são iguais para *todas*²⁷ as crianças. Ele ressalta, entretanto, que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais” (Góes, 2002, p. 99).

Tínhamos claro que o ensino tradicional – em que “o processo de ensino-aprendizagem é assumido como transmissão-recepção de conhecimentos” (Góes, 1997, P.12), no qual cabe ao professor o papel de único detentor do saber e ao aluno o papel de executar as tarefas sem descobrir ou pesquisar, sem ter que decidir e somente obedecer – não nos ofereceria a possibilidade de contemplar a diversidade. Buscávamos uma dinâmica na sala de aula que possibilitasse “caminhos alternativos e recursos especiais” quando fossem necessários e ao mesmo tempo “estratégias usuais” que contemplassem os alunos com necessidades educacionais especiais.

O trabalho que já vinha sendo realizado pelo professor quando eu passei a participar de suas aulas era inspirado na Pedagogia Freinet. Sua intenção não era aplicar a Pedagogia Freinet como método, e sim utilizar algumas técnicas e princípios desta proposta adaptada às condições de sua sala de aula. Consideramos que esta proposta

convergia com a nossa preocupação em atender a todos na sala de aula, contemplando a diversidade existente, pois, segundo Sampaio (1994), Freinet buscava

um caminho que satisfizesse todas as crianças, sem exceção, com suas diferenças de inteligência, caráter e posição social. Ele queria encontrar técnicas que pudessem ser utilizadas por todos, numa linha de interesse global da classe, sem causar problemas a nenhuma criança, respeitando o rendimento escolar de cada uma (p. 18).

Partindo então da preocupação de não ter alunos com deficiência apenas matriculados no ensino comum e da proposta de oferecer a todos um espaço significativo e educativo, demos continuidade ao trabalho dentro da filosofia adotada pelo professor Pedro e começamos a pensar em diversas possibilidades e caminhos a serem percorridos.

As metas educacionais eram as mesmas para todas as crianças: a aprendizagem de conhecimentos relevantes, produzidos cultural, social e historicamente (como a leitura, a escrita o sistema de numeração, etc.). Não quer dizer que todos aprenderiam os mesmos conteúdos no mesmo nível. Cada criança avançaria dentro das suas possibilidades, respeitando a especificidade do indivíduo, mas ninguém estava lá apenas para socializar-se.

A educação de pessoas com deficiência deve voltar-se para construção das funções psicológicas superiores e não privilegiar as funções elementares. Essa formulação advém de um raciocínio sobre deficiência, que pode ser assim resumido: o núcleo orgânico da deficiência não é modificável pela ação educativa; as funções elementares prejudicadas são sintomas que derivam diretamente desse núcleo e, por isso, são menos flexíveis. O funcionamento superior está secundariamente ligado ao fator orgânico e depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social; daí mostrar-se mais suscetível à ação educativa (Góes, 2002, p. 101).

As possibilidades de compensação dos prejuízos causados pela deficiência para construção das funções psicológicas superiores concretizadas pelo grupo social, se dão pelas condições materiais estabelecidas na sala de aula. Estas condições materiais são chamadas por Freinet de *Materialismo Escolar*. “Através dele, Freinet proclama a preeminência das condições e meios materiais em todo e qualquer projeto pedagógico” (Oliveira, 1995, p. 118).

²⁷ Grifo da autora

Tínhamos claro que as condições da sala de aula eram fundamentais para o sucesso do trabalho e pretendíamos também que o trabalho se desse de forma cooperativa entre os alunos. Segundo Oliveira (1995), “a pedagogia Freinet é cooperativa. Por meio de todos os seus modos de ação e técnicas, incentiva a ajuda mútua, o esforço conjunto, sem, contudo, abolir as individualidades” (p. 121). Para isso, a sala estava sempre organizada em grupos, mesmo quando os trabalhos que seriam realizados não exigiam esta disposição.

Cada grupo tinha de 4 a 6 carteiras e em alguns momentos, dependendo da atividade, mais. As crianças chegavam na sala e se sentavam aleatoriamente, possibilitando a formação de grupos heterogêneos. Muitas vezes escolhiam sentar perto dos amigos, outras vezes sentavam nas carteiras que estavam disponíveis, independente dos integrantes do grupo.

Apesar disso, as crianças constantemente trabalhavam individualmente. Quando as crianças apresentavam dificuldades – muitas vezes a dificuldade não era para realizar a atividade, mas de entender seu enunciado – se reportavam ao professor. Este, sempre incentivava a tentativa de resolvê-las no grupo, perguntando: “Você já perguntou para o seu colega o que é para fazer?”. Os alunos voltavam e pediam explicação para algum colega. Caso continuassem sem compreender o professor lhe dava uma explicação. De qualquer forma o professor ficava sempre atento em, ao transitar pela sala, perceber como os alunos estavam realizando as atividades.

As crianças aprenderam a colaborar e a pedir ajuda a seus colegas. Desta forma, admite-se a mediação na sala de aula por parte de todos. O professor não é o único a interferir na zona de desenvolvimento proximal do aluno, esta interferência ocorre por parte dos colegas também.

Como o propósito primeiro do trabalho com essas crianças era o de alfabetização – tanto da língua portuguesa como da matemática – todas as atividades realizadas na sala envolviam o registro, desde o que seria feito até a realização das atividades propriamente. As atividades eram propostas de forma contextualizada, proporcionando às crianças o entendimento da função daquilo que estavam aprendendo.

O trabalho de sala de aula se organizava em diversos momentos, o que permitiu que as crianças estabelecessem com seus pares e com o professor diferentes formas de interação.

No primeiro momento da aula, que normalmente se encerrava no horário do recreio, aconteciam as atividades que chamamos de coletivas. Eram atividades em que

todos da sala participavam. Algumas vezes era explicação sobre algum tema que estava sendo trabalhado, outras, a leitura de uma história, ou a roda da conversa, ou a discussão sobre problemas matemáticos, ou o horário da biblioteca, ou realização de alguma atividade. Estes momentos eram aproveitados para iniciarmos algum assunto ou para apresentarmos para as crianças conceitos e idéias que seriam trabalhados nas atividades da(s) semana(s) que seguia(m). Muitos alunos, apenas com esta explicação prévia, eram capazes de realizar as atividades sozinhos.

Na roda da conversa os alunos contavam alguma coisa que tinha acontecido, podendo ser comentada pelos outros. Depois da roda os alunos que tivessem interesse poderiam escrever sua história para o jornal mural. Primeiro eles escreviam, depois o texto era corrigido e por fim datilografado por eles.

A possibilidade de escrever sua história na máquina incentivava muitos alunos. O fato dos textos serem expostos e possivelmente lidos pelos seus colegas e por todos nós que estávamos presentes na sala também contribuía para despertar o interesse das crianças em escrever. Segundo Freinet (1977), “narrar, escrever para ser lido, discutido, criticado, era a grande motivação” (p. 96).

Além disso, a máquina também era utilizada pelos alunos em outros momentos, para que escrevessem o que quisessem, produzindo o que Freinet chamava de texto livre, ou seja, textos produzidos espontaneamente sobre os assuntos pertinentes à criança. No entanto, não desenvolvemos nenhuma estratégia para disponibilizar estes textos para os outros alunos, o que teria sido muito enriquecedor.

Cada semana dois alunos, um menino e uma menina, eram ajudantes. A primeira tarefa que eles realizavam no dia era a contagem de alunos presentes, separando-os em meninas e meninos, para depois somar e saber o total de alunos presentes e faltantes. Algumas vezes a conta estava errada e então algum aluno mostrava o erro, caso isso não acontecesse o professor indicava que estava errado e refazia a conta com os alunos.

Após o recreio as crianças trabalhavam com grupos, os quais chamávamos de cantos. O trabalho em cantos pretendia atender os diferentes interesses das crianças; valorizar diversas formas de expressão, como teatro, desenho, escrita e oral e oferecer atendimento individualizado de forma mais satisfatória quando fosse necessário.

A criança, após a explicação de todas as atividades, escolhia a que queria fazer. Enquanto as crianças trabalhavam o professor atendia individualmente aqueles que solicitavam e apresentavam mais dificuldade. Muitas vezes pedia para os alunos que já

tinham terminado ajudar os colegas que estavam com dificuldade para realizar a atividade.

Todas as atividades eram verificadas pelo professor – ou por mim, quando estava na sala – e corrigidas pelas crianças, caso o professor apontasse algum erro. Desta forma, quando o aluno não compreendia alguma coisa, o professor detectava imediatamente e lhe dava nova explicação utilizando outros recursos ou outras estratégias.

Quando terminavam a atividade podiam mudar de canto ou fazer outras atividades que estavam disponíveis na sala, tais como: jogos que envolvessem leitura, escrita ou contagem; livros; desenho; escrever na máquina de datilografia, entre outras.

Os cantos eram: Produção de Texto, Escrita, Leitura Matemática e Jogos ou Artes.

Foram trabalhados diferentes tipos de texto nos cantos da Leitura e Produção de Texto, como por exemplo, roteiro para teatro, história em quadrinho, textos informativos e narrações.

A proposta para produção de texto era a mesma para todos, independente do nível do processo de alfabetização que a criança estava. No entanto, as exigências para cada criança se diferenciavam. Alguns eram capazes de produzir textos com coerência e seqüência, utilizando pontos e parágrafos. Outros conseguiam escrever textos bem curtos, às vezes até faltando letras. A exigência era sempre que fizessem o melhor possível.

Para correção dos textos, utilizava-se diferentes procedimentos, de acordo com o nível de escrita que a criança apresentava, os quais poderiam ser: reescrita do texto pelo professor a partir da leitura do aluno, reestruturação do texto, correção da ortografia, entre outras. Em casos de alunos que apresentavam textos mais elaborados, a correção era feita posteriormente, em função da necessidade de dar maior atenção para os que apresentavam mais dificuldade no processo de alfabetização.

Alguns alunos necessitavam de ajuda para produzir o texto, o que ocorria de forma tranqüila, em função da organização da sala de aula.

Assim como as atividades de produção de texto, as atividades de leitura também eram as mesmas para todos. Alguns necessitavam de ajuda para realizá-las. Esta ajuda poderia ocorrer através de um colega ou do professor. A idéia era de que o aluno fizesse o exercício de ler e depois pudesse ouvir a leitura e compreender o que havia sido lido.

As atividades de Escrita tinham a preocupação de proporcionar ao aluno o encontro com a norma culta da escrita como, por exemplo: ortografia, letra maiúscula/minúscula, letra cursiva, sinais de pontuação, etc.

Em um canto alternávamos Jogos ou atividades de Arte, de acordo com os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos na sala. Com os jogos havia a preocupação de que propiciassem, de maneira lúdica, a aprendizagem de algum conceito, como por exemplo o valor posicional do algarismo.

A Matemática era trabalhada sempre com a preocupação de que a criança compreendesse a lógica do Sistema de Numeração Decimal e a situação problema apresentada e que não realizasse as atividades de forma mecânica ou perguntasse: “é de mais ou de menos esse problema?”. As atividades também aconteciam nos momentos coletivos e nos cantos, dependendo da característica da atividade que seria realizada.

A estratégia utilizada pelo professor foi principalmente o trabalho com o material dourado²⁸. As crianças o tinham sempre à disposição. Em alguns momentos a atividade exigia sua utilização, o que ocorria também em momentos coletivos. Assim, esse material era conhecido e auxiliava bastante o trabalho das crianças.

Para introduzir a utilização deste recurso com as crianças, o professor reproduziu em cartolina em tamanho “gigante” os cubos, as barrinhas e as placas, que representavam respectivamente as unidades, as dezenas e as centenas. Estas peças eram coladas com fita adesiva na lousa, para que todos conseguissem acompanhar o que estava sendo explicado. Durante todo o ano esse instrumento foi utilizado, mesmo depois que a maioria das crianças já havia compreendido a lógica do Sistema de Numeração Decimal.

Outra atividade na área da matemática que costumávamos realizar era a resolução de problemas. Isto ocorria de várias formas: oralmente, através de discussões sobre situações problemas – que poderiam ou não envolver números – colocadas para todos da sala; através de problemas apresentados utilizando escrita e desenhos; levantando com as crianças quais as informações que a situação colocada nos trazia, realizando um trabalho de interpretação das informações contidas no texto.

Para as crianças que apresentavam mais dificuldade para compreender matemática, como era o caso da Paula, utilizávamos materiais manipuláveis como

²⁸ O material dourado foi criado por Montessori. Pode ser utilizado “para facilitar o aprendizado, dando ao aluno um recurso concreto de realização das operações matemáticas, facilitando assim a compreensão de conceitos abstratos” (<http://paje.fe.usp.br/~labmat/edm321/1999/montesso/material.html>).

palitos ou os cubinhos do material dourado (unidade), para fazer contagens e realizar as operações de soma e subtração.

As atividades realizadas nos cantos tinham relação com os assuntos que estavam sendo discutidos na sala. Além disso, aproveitávamos a experiência dos alunos para as aulas, possibilitando maior interesse pelo que estava sendo trabalhado. Vamos citar alguns exemplos que ilustram estes aspectos existentes no trabalho, no entanto, mais adiante, descreveremos com detalhes e analisaremos duas atividades de sala de aula.

Como exemplo, podemos narrar o trabalho que denominamos “identidade”. O professor tirou cópia ampliada da sua da certidão de nascimento e colocou na parede da sala. As crianças começaram a perguntar o que era aquilo e ele foi conversando com elas para que levantassem hipóteses e discutissem sobre elas. Depois de alguns dias de polêmica e conversas, o professor tirou cópia da certidão de cada aluno. No canto da Leitura os alunos fizeram uma atividade de busca e identificação de informações no documento, destacando no documento o que era pedido e respondendo perguntas do tipo: onde você nasceu?, qual horário?, etc. No canto da Escrita, preencheram um “RG” e colaram uma foto.

Na semana seguinte, demos continuidade a este tema através de textos e atividades sobre a família e produzimos a árvore genealógica com alunos a partir das informações que tínhamos nas certidões de nascimento e outras trazidas por eles.

Percebemos que a estratégia usada pelo professor despertou a curiosidade, o interesse das crianças. Durante estas atividades o professor atendia as solicitações dos alunos, auxiliando-os, quando necessário. A idéia era de nunca responder prontamente a pergunta do aluno, mas sempre fazê-lo pensar sobre o que estava perguntando.

Outro trabalho bastante significativo realizado nesta sala de aula foi a plantação do pé de feijão. Havia, desde o início do ano, a idéia de fazer uma horta com as crianças. Demos início a este trabalho conversando sobre o que é necessário para que as plantas vivam, como elas nascem e crescem. As crianças demonstraram não conhecer muito sobre este assunto. Sabiam que a planta necessitava de água, mas desconheciam como as plantas nasciam e que precisavam de luz para viver.

Propusemos aos alunos fazermos o plantio de um pé de feijão, já que precisaríamos esperar que o espaço destinado à horta fosse preparado pelos funcionários da prefeitura. Para eles, contrariando nossas expectativas, plantar o feijão seria uma novidade.

Iniciamos a atividade de plantação colocando as instruções na lousa a respeito de como plantar o feijão. As crianças copiaram as instruções no caderno e receberam o material necessário para o plantio (copinho, algodão e feijão). Depois da plantação, cada um recebeu uma folha para registro.

Todos os dias as crianças escreviam (e às vezes ilustravam) como estava o desenvolvimento do feijão. Discutíamos com elas sobre o que estavam observando e até os possíveis motivos para alguns pés não terem sobrevivido. Chamávamos a atenção para que observassem as partes da planta e levantávamos discussões sobre qual a função de cada parte.

No último dia do feijão na escola, registramos como estavam os pés de feijão e discutimos sobre as diferenças entre eles. As crianças demonstraram bastante envolvimento com esta atividade. Puderam aprender de forma interessante sobre as partes das plantas e o que a planta precisa para nascer e crescer. “As crianças chegavam no começo da aula e já iam correndo olhar como é que estava o cultivo...”²⁹.

Pretendíamos, com esta atividade, que os alunos aprendessem sobre as partes das plantas, sobre as variáveis que influenciam no seu crescimento e na sua sobrevivência e despertassem o interesse em observar a natureza.

Aprenderam vivenciando o processo, sem a preocupação de ter que decorar as partes da planta, mas observando e se interessando em compreender a natureza que está presente no dia a dia de todos.

Além disso, a utilização da escrita para registrar acontecimentos, fez com que as crianças vivenciassem uma de suas funções sociais, fazendo desta algo significativo para as crianças.

O tema “classificação dos animais” também foi trabalhado a partir da experiência dos alunos. O professor entregou-lhes vários desenhos de animais presentes no cotidiano. Existiam vários animais de cada grupo da classificação “oficial”. Os alunos, em grupo, deveriam pintar, recortar e organizar os animais em conjuntos que obedecessem algum critério “inventado” por eles. Depois de feita esta atividade os alunos expuseram os critérios pensados para separar os animais e, a partir disso, o professor levantou algumas características significativas dos animais para que pudessem compreender os critérios “oficiais” de classificação.

²⁹ Declaração do professor Pedro

No mesmo período em que estava ocorrendo esta atividade, as crianças leram fábulas e preencheram cruzadinha em que tinham que ler a dica para descobrir qual animal era.

Propusemos às crianças que inventassem um jogo de tabuleiro tipo trilha. Isto foi feito no horário da atividade coletiva, em que todos realizam a mesma atividade. Cada grupo deveria inventar um jogo, em que poderiam escolher de que forma as peças deveriam se mexer – se jogando dado ou tirando cartas, por exemplo –, quais temas utilizariam para ilustrar o tabuleiro e as regras do jogo. Depois que cada grupo terminava seu trabalho, tinham que elaborar, no canto da Produção de Texto, as regras do jogo.

Por fim, tentamos realizar com as crianças uma atividade de produção teatral. Propusemos aos alunos que confeccionassem uma máscara. A técnica utilizada para isto foi de cobrir uma bexiga com várias camadas de papel marchê. Depois de seco retiramos a bexiga e cortamos a estrutura em duas bandas. A idéia era que as crianças pintassem inventando um personagem. No entanto, algumas crianças pintaram desenhos que não caracterizavam personagem. Retomamos com a sala a discussão do que seria feito com as máscaras, para que elas pensassem que personagens gostariam de representar.

Depois disso, eles deveriam pensar em uma história, coletivamente, em grupos com 5 ou 6 alunos, e escrever. Encontramos aqui outra dificuldade, pois muitos grupos não conseguiram chegar num acordo em como deveria ser a história. Por fim, eles escreveram o texto, mas não conseguimos montar as peças, pois já estávamos no fim do ano e percebemos que para a realizarmos a produção teatral precisaríamos de mais tempo.

Estas dificuldades encontradas para a realização do trabalho ocorrem com frequência. Devemos estar atentos nas condições que estamos oferecendo para os alunos realizarem suas atividades. No caso deste trabalho, poderíamos ter usado outras estratégias para produção dos textos, que teriam evitado alguns problemas. Temos claro que a busca de caminhos novos está permeada por dificuldades a serem enfrentadas. Não acertaremos sempre, mas devemos estar dispostos a corrigir os erros e buscar soluções.

No caso da tentativa da produção teatral, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a técnica para a produção da máscara, conheceram o roteiro de uma peça que lemos para eles e fizeram o exercício de produzir um texto em grupo. Apesar de não

conseguirmos realizar todo o trabalho planejado, os alunos aprenderam através das atividades realizadas.

Os alunos demonstraram bastante dificuldade de trabalhar nestas atividades em que o grupo deveria produzir coletivamente um único trabalho. O professor sempre interferia no sentido de auxiliar as negociações para que todos participassem.

As atividades citadas acima servem apenas para exemplificar aspectos já levantados da proposta de ensino. As atividades que serão descritas agora se estenderam por um tempo maior, além de serem bastante ricas. Sendo assim, serão analisadas e discutidas a fim de compreendermos os aspectos que possibilitaram, através destas, o atendimento de forma satisfatória a todos os alunos na sala de aula.

2.1- Atividades

2.1.1- Atividade I: O livro Pancadaria

Esta atividade teve início com a leitura do conto *Na traseira do caminhão*³⁰ (anexo 3), de Drauzio Varella, feita pelo professor na roda da conversa.

Depois da leitura do conto as crianças começaram a contar as experiências que tinham relação com a situação lida, assim como nos relata o professor Pedro: “As crianças se empolgaram e começaram a contar suas histórias *trágicas*. Eu sugeri que nós escrevêssemos estas histórias e eles toparam na hora!”

Cada criança escreveu sua história e ilustrou. Após a escrita destas histórias, propusemos às crianças fazermos um livro para cada um com as histórias de todos da sala.

Para isso todos os textos teriam que estar sem erros. Para a correção do texto de algumas crianças, só era necessário indicar os erros ortográficos. No caso das crianças que ainda produziam textos que eram incompreensíveis neste momento (em março), a estratégia para interferir foi a reescrita. A criança, logo após a produção, lia para o professor o que havia escrito e o professor reescrevia na mesma folha. Esta estratégia foi utilizada, entre outras crianças, com o texto da Paula.

As crianças passaram suas histórias, depois de corrigidas, no estêncil e rodaram no mimeógrafo com o auxílio de algum adulto – do professor, de uma monitora ou a minha. A experiência de manipular este instrumento de reprodução foi muito interessante para as crianças. Conheceram e participaram ativamente do processo de

³⁰ Da coleção *Era uma vez um conto*.

produção, que é o mesmo utilizado, em alguns momentos, pelos professores para a produção das atividades para os alunos.

A importância da escrita ortográfica ficou clara para as crianças, já que seria um livro e muitas pessoas poderiam ter acesso aos textos. Percebemos isto na fala do professor Pedro: “Foi a primeira vez que eu vi as crianças convencidas da necessidade do *capricho* – tanto no desenho como na escrita. Tinha uma necessidade lógica para isso!”

Oliveira (1995), narrando o percurso de Freinet, nos ajuda a compreender este episódio:

Freinet descobre que não há meio mais poderoso de aprendizagem do que o envolvimento afetivo que liga intrinsecamente os conteúdos de ensino aos interesses concretos dos alunos. A ortografia, cuja aquisição costuma consumir um número enorme de horas nas escolas francesas, transforma-se numa exigência para que o texto escrito seja compreendido por todos. Da mesma forma, a caligrafia, a matemática, a gramática, a geografia, a história, as ciências físicas e biológicas revelam-se carregadas de sentido. O conhecimento não é mais objeto de memorização e sim de construção (p. 113).

Para finalizar, as crianças utilizaram linha trançada por elas para costurar e encadernar seus livros e ilustraram a capa.

2.1.2- Atividade II: Correspondência

No segundo semestre demos início à atividade de troca de correspondências com uma turma de segunda série de uma escola da rede pública municipal de Campinas. Segundo Elise Freinet, (1979) “a correspondência escolar alarga o universo infantil, motiva as atividades humanas, responde à afetividade expansiva das crianças, traz unidade de trabalho e de comportamento em classe” (p. 31).

Primeiramente foram trocadas cartas produzidas coletivamente pelos alunos apresentando a turma, a escola e a cidade. O professor Pedro relata o quanto as crianças se envolveram na produção desta carta: “Eles se empolgaram no que teriam para dizer sobre a turma e perguntar sobre a turma de Campinas. O conteúdo da carta estava todo lá. Minha função era a de mostrar como organizar aquelas idéias de maneira que a turma de Campinas compreendesse o que queríamos dizer.”³¹

³¹ Declaração do professor Pedro

Depois os alunos passaram a se corresponder com um único colega da outra turma e as cartas eram trocadas através dos professores.

No decorrer desta atividade foram realizadas algumas conversas com as crianças a respeito do que seria interessante contar para alguém que não conhecemos, como estruturar uma carta, preenchimento de envelope, etc.

Esta atividade se mostrou muito relevante para as crianças, pois a escrita adquire o caráter de comunicação com quem não está presente, tornando clara a necessidade de escrever de forma compreensível. Além disso as crianças se mostraram muito envolvidas e estimuladas para escrever, pois estavam se relacionando e construindo uma amizade com uma criança de outra cidade, conhecendo uma realidade diferente da deles.

A troca de correspondências ocorreu durante todo o 2º semestre letivo de 2005. No entanto, houve dificuldade de realizar as trocas das cartas, fazendo com que estas demorassem a chegar ao seu destino e demorassem mais ainda a serem respondidas. Muitas crianças não lembravam mais o que haviam escrito na carta anterior, nem se as perguntas que haviam feito para o “Amigo de Campinas” tinham sido respondidas.

Mesmo diante desta dificuldade a atividade foi muito enriquecedora para as crianças e relevante para o processo de aprendizagem.

2.2- Avaliação

A avaliação das crianças ocorria continuamente, no dia a dia da sala de aula. A avaliação tinha como objetivo detectar as dificuldades apresentadas pelas crianças e os seus progressos, a fim de pensar estratégias eficazes de ensino. Além da avaliação diária e contínua, eram aplicadas outros dois tipos de avaliação. Estas eram elaboradas por todos os professores da série e ocorriam no final dos bimestres.

Uma das avaliações consistia em atividades que a criança deveria fazer individualmente, sem a ajuda de nenhum colega, nem do professor. Para a aplicação de destas avaliações a organização da sala se modificava, as crianças sentavam em fileiras e realizavam as atividades sozinhas, sem a ajuda de ninguém.

A outra atividade era aplicada pelo professor a cada criança, individualmente. Consistia em: um ditado de sete palavras com diferentes graus de dificuldade; um ditado de uma frase e uma produção de texto. Através desta avaliação pretendia-se diagnosticar a hipótese da criança a respeito da escrita.

Esta prática atendia as indicações da Secretaria de Educação. Os níveis de escrita considerados eram: pré-silábico- quando a criança não relacionava o som com as letras, usando qualquer letra, sem se preocupar com a quantidade; silábico sem conotação- quando a criança utilizava uma letra para registrar cada sílaba, mas não relacionava o som com a letra; silábico com conotação- quando a criança utilizava uma letra para registrar cada sílaba, e relacionava o som com a letra; alfabético- quando utilizava as letras que correspondiam ao valor sonoro e o número de letras adequado, cometendo troca de letras e por fim a escrita ortográfica, que era a mais próxima da norma culta.

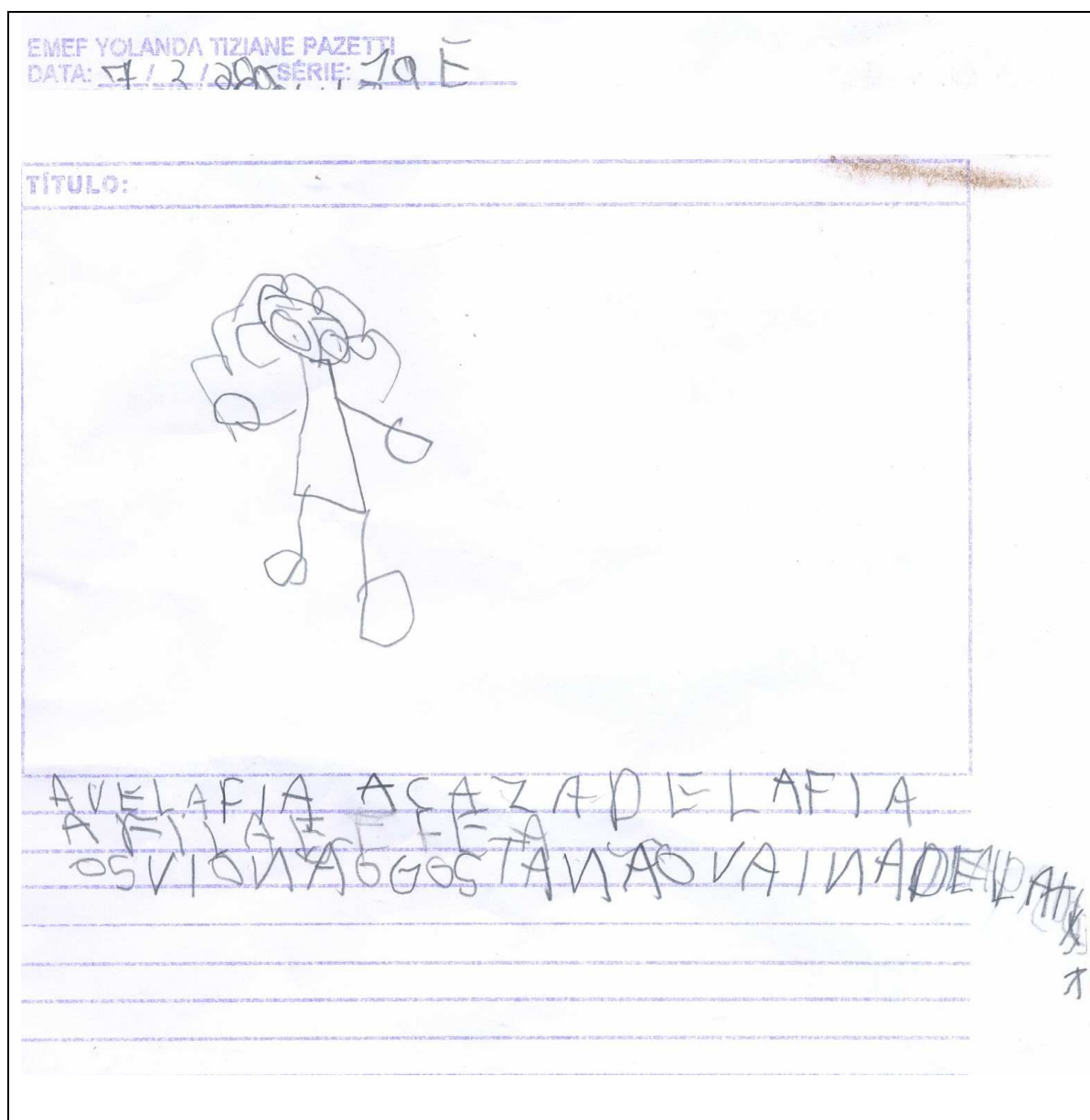
Estas avaliações feitas através de instrumentos padronizados para aquela série daquela escola tinham mais utilidade nas discussões do conselho de classe do que para o professor conhecer o aluno, pois isto ocorria no dia a dia da sala de aula, através das intervenções e observações feitas pelo professor.

2.3- Paula

Paula era a aluna do professor Pedro que era atendida pela educação especial. Ela tinha diagnóstico de Transtorno Neurológico. Recebeu este diagnóstico do Centro de Terapia e Reabilitação, quando estava no primeiro nível da educação infantil. Foi atendida por este Centro por 4 anos, recebendo alta no final de 2004, quando estava terminando a 1ª série. Já chegou a EMEF, portanto, com o diagnóstico.

Demonstrava dificuldade motora e de aprendizagem, apresentando certa dificuldade de grafia e organização espacial, mas já havia apresentado muito progresso no ano anterior. Estava no processo de alfabetização. Seu nível de escrita correspondia ao silábico com conotação. Escrevia omitindo letras e não separava as palavras, o que tornava sua escrita, neste momento, incompreensível. A figura abaixo nos mostra um texto produzido por esta aluna no início do ano, no qual podemos observar os aspectos descritos na escrita da aluna.

Figura 1: Texto da aluna Paula no início do ano 2005



Lia sem muita fluência e apresentava dificuldade para interpretar. Em relação aos conhecimentos da área da matemática apresentava mais dificuldade: não conseguia contar corretamente, fazendo correspondência biunívoca; não compreendia as situações problemas apresentadas e não realizava as operações de soma e de subtração corretamente.

Podemos dizer que a aluna não apresentava defasagem em relação a sua turma no processo de aprendizagem da leitura e escrita, pois outros alunos também apresentavam este desempenho em relação a estes conteúdos, ou até desempenho inferior. Ou seja, as mediações e interferências que seriam necessárias para ela, em relação a estes conteúdos, também seriam para outros alunos.

Algumas características dela que podemos levantar são inconstância na produção, pois em alguns momentos produzia textos bem melhores do que em outros e choros repentinos, os quais explicava dizendo que estava com saudade da mãe ou do pai.

No início do ano a mãe compareceu na reunião de pais e contou para o professor que a aluna é adotada. A mãe, ao conversar com o professor, mostrava acreditar que a aluna não seria capaz de aprender. Observamos isto na fala do professor ao contar o seu primeiro encontro com a mãe da aluna: “A mãe da Paula tinha uma posição bem complicada. Tinha a preocupação com questões de material escolar mas parecia não compreender ou se interessar nos avanços da filha. Na primeira reunião ela dizia na frente da filha que ela tinha problemas, que ela não sabia o que era não, deveria ser alguma coisa da família dela (Paula é adotada). Enquanto a mãe dizia isso, Paula ficava escrevendo um monte de coisas na lousa, meio que tentando mostrar que aquilo que a mãe dizia não era para ser considerado. Nas outras reuniões eu tentei trazer o foco da mãe para o desenvolvimento da Paula, mas senti que até o final do ano a coisa não funcionou”.

Esta aluna era atendida pela professora da educação especial. Este atendimento consistia na retirada da aluna da sala de aula para, individualmente ou em pequenos grupos, realizar atividades diferenciadas que contemplassem os conteúdos que a aluna apresentasse dificuldade.

Góes nos alerta que a educação especial deve “promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança” (Góes, 2002, p. 101). Ou seja, o atendimento da professora de educação especial buscava que a aluna aprendesse ler, escrever e contar, assim como seus colegas.

Além de atendimento da professora da educação especial ela tinha aulas de reforço. Nesta mesma sala havia outros alunos atendidos pela professora de reforço, por apresentarem dificuldade e/ou estarem defasados no processo de letramento e alfabetização matemática.

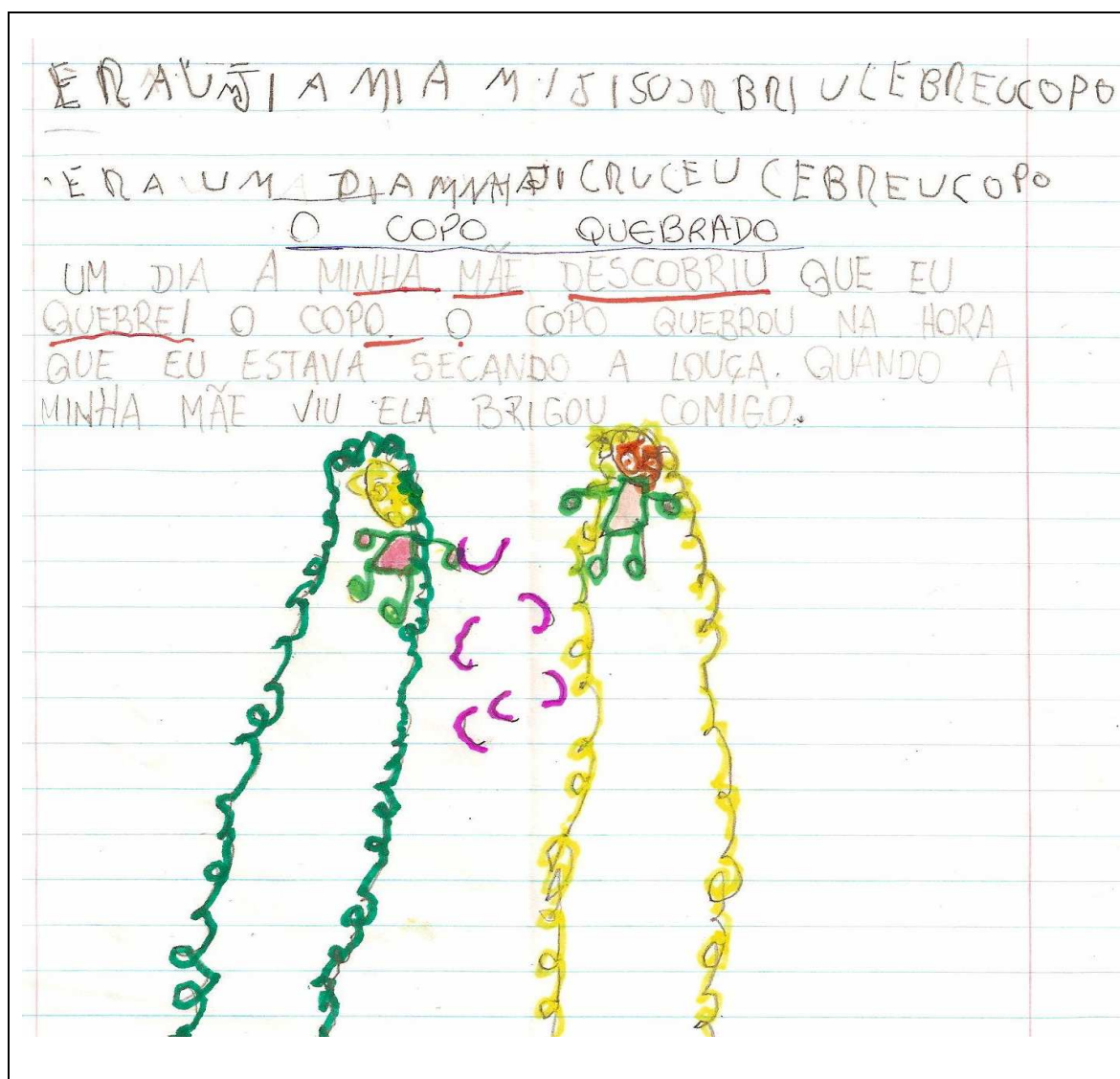
O atendimento da educação especial não se diferenciava do atendimento da professora de reforço, pois, estes atendimentos extra classe não interferiam no trabalho pedagógico realizado na sala de aula. Configuravam-se como uma aula particular para aqueles alunos que apresentavam dificuldade. Desta forma, a educação especial está atuando para que o aluno se adeque às condições da sala de aula e não para que a sala de

aula seja um espaço em que todos os alunos consigam ter experiências significativas para seu aprendizado.

Paralelamente a estes atendimentos extra classe, o professor Pedro e eu nos preocupávamos em como atender todos os alunos no espaço da sala de aula, sem delegar a responsabilidade de ensinar alguns alunos à educação especial ou à professora de reforço.

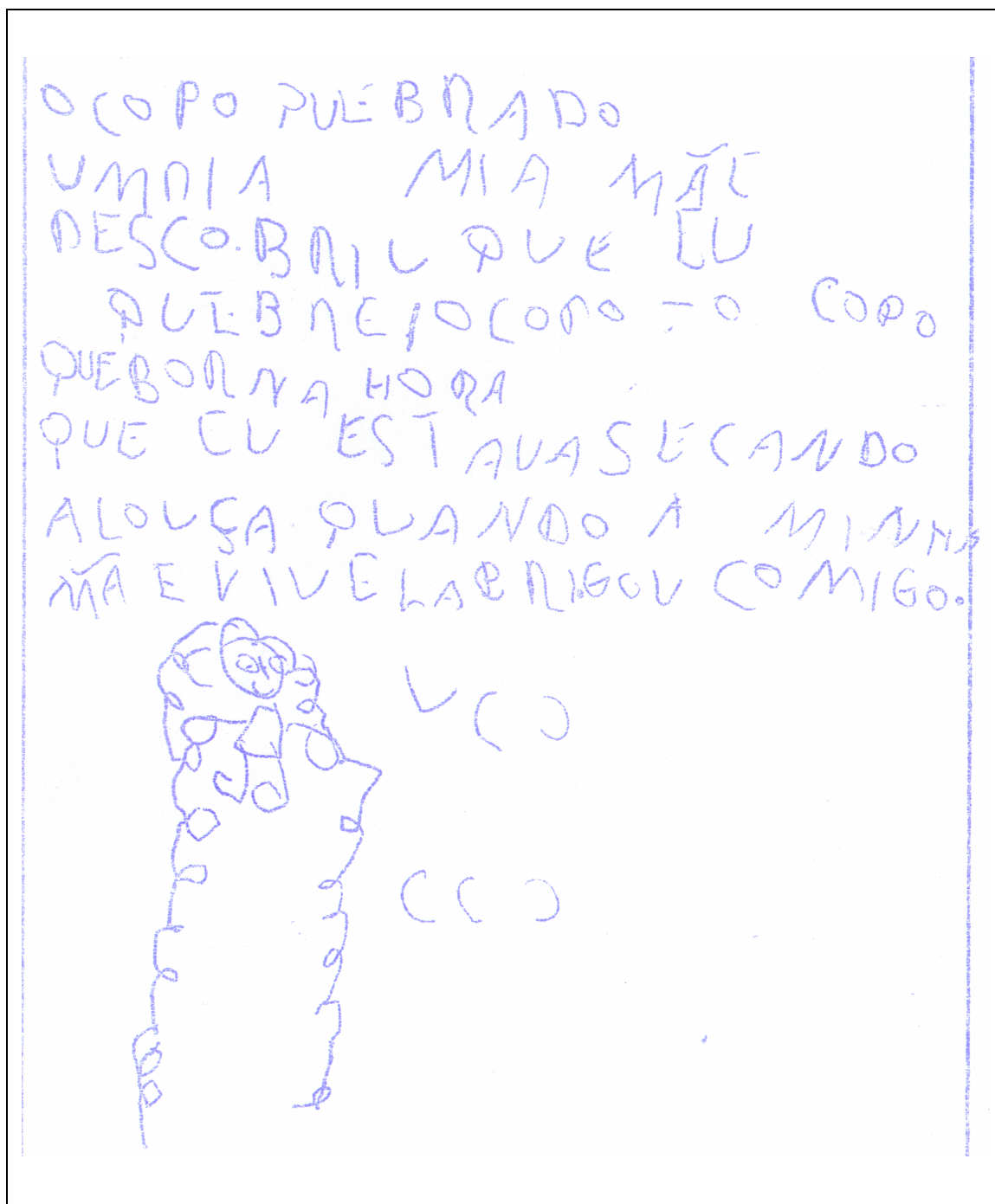
A Figura 2 mostra o texto produzido pela Paula a partir da leitura do conto *Na traseira do caminhão*. Depois que Paula terminou de escrever e ilustrar sua história, o professor Pedro pediu que ela lesse o que havia escrito para que ele reescrevesse sem erros.

Figura 2: Texto produzido e ilustrado pela Paula e reescrito pelo professor.



Depois de corrigida, Paula copiou seu texto no estêncil, ilustrou e rodou no mimeógrafo, como podemos ver na Figura 3.

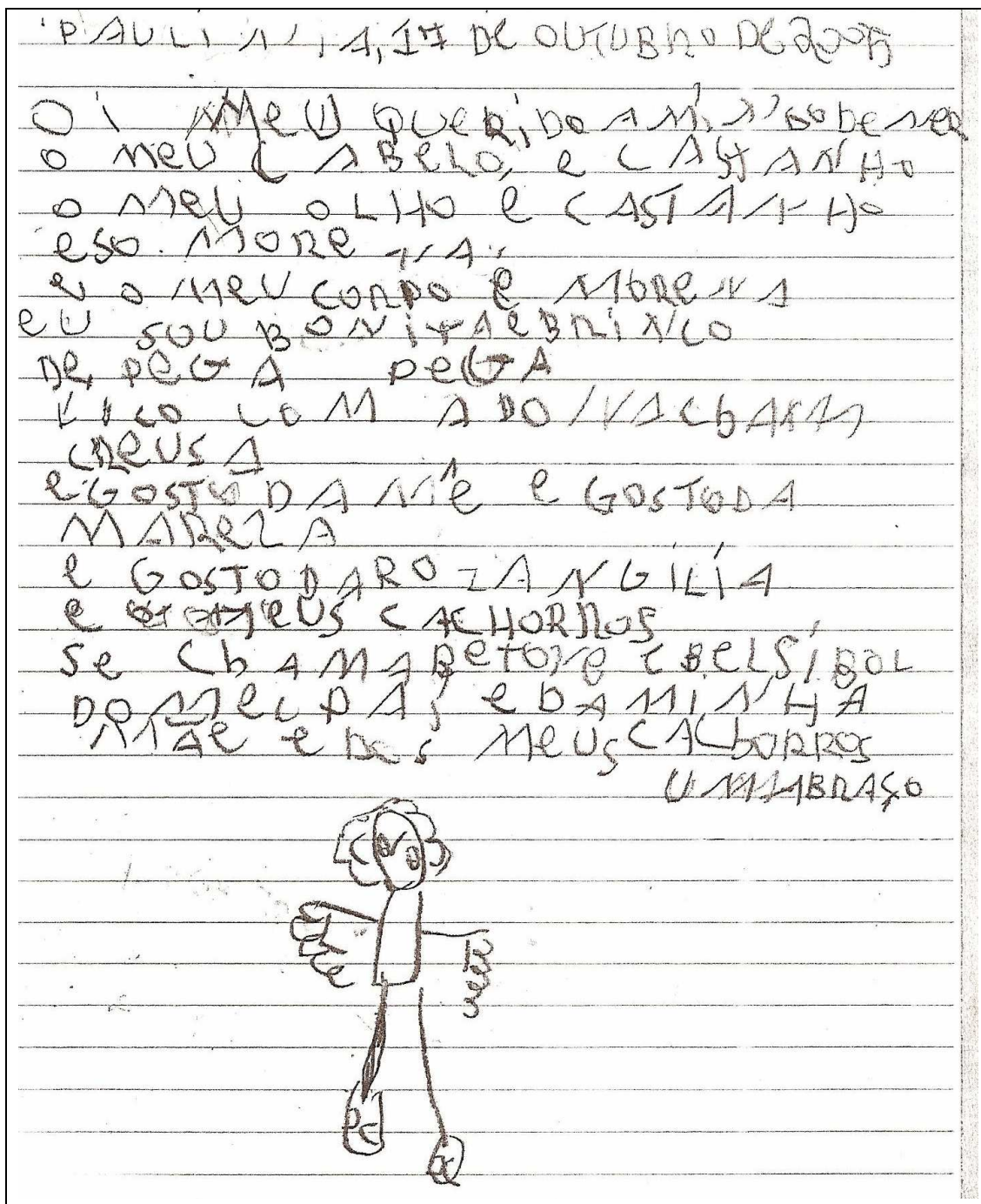
Figura 3: Texto da Paula copiado e mimeografado no estêncil por ela para confecção do livro Pancadaria



A atividade de troca de correspondências também se mostrou muito relevante para Paula. Ela demonstrou envolvimento pela atividade e interesse em escrever para se

corresponder com seu amigo. Em suas cartas contava coisas sobre ela e a escola. A Figura 4 mostra uma cópia da carta escrita por ela para seu correspondente.

Figura 4: Carta escrita pela Paula para seu amigo de Campinas



Podemos observar nas produções da Paula que houve progresso em relação a sua escrita. A questão da coordenação motora interfere em suas produções, mas seu texto comunica e houve aprendizagem significativa.

Em relação aos conhecimentos da área da Matemática a aluna não teve tanto progresso, mas apresentou melhora. O professor procurava atendê-la individualmente, assim como outros alunos que também precisavam/solicitavam, o seu auxiliar na realização das atividades, principalmente nos momentos em que ela estava realizando as tarefas dos cantos. Estas interferências ocorriam no sentido de ajudar a aluna a realizar a atividade, compreendendo o que estava fazendo. Os problemas eram lidos por ela e discutidos e as contas eram feitas com material manipulável.

Com o decorrer das aulas, começamos a perceber que não havia necessidade de realizarmos/construirmos práticas diferenciadas para essa aluna. A dinâmica adotada pelo professor possibilitava o atendimento das diferentes necessidades trazidas pelos alunos.

Não podemos ignorar que as características apresentadas por ela também influenciaram, pois algumas deficiências exigem demandas específicas. No entanto, ela poderia apresentar dificuldades de participar das aulas e de interagir no grupo se um outro tipo de proposta pedagógica fosse implementada.

As atividades eram pensadas para que todos pudessem aprender, mesmo que para alguns só fosse possível realizar determinadas atividades com ajuda, fosse de um colega ou do professor. Esta preocupação ocorria em função da constituição do sujeito se dar de forma mediada, neste caso, pela palavra (signo). Ou seja, pela influência do outro no processo de aprendizagem e a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal.

3- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A forma do professor Pedro de organizar o tempo/espço escolar possibilitava que ela atendesse individualmente, realizando as atividades junto com as crianças que apresentavam dificuldades, tendo a oportunidade de explicar-lhes novamente utilizando outras estratégias. Estas estratégias de ensino utilizadas pelo professor eram escolhidas de acordo com as dúvidas apresentadas pelo aluno e poderiam ser: utilização de material manipulável, reescrita de texto, leitura compartilhada, entre outras. Desta forma, desempenhava a tarefa não só de “orientar a busca, mas também ordenar a matéria-prima e torná-la acessível mediante o uso de técnicas” (Oliveira, 1995, p 121).

A relação estabelecida pelo professor com os alunos foi fundamental para o sucesso do trabalho que considere as diferenças. Alguns aspectos devem ser ressaltados desta relação:

- Estimular que as crianças resolvam os problemas de relacionamento sozinhas, só interferindo quando fosse realmente necessário. Sempre que algum aluno reclamava de um colega o professor perguntava: “Você já falou para ele que isto está incomodando?” Os alunos voltavam e tentavam resolver. Outra possibilidade era mudar de lugar já que não era possível trabalhar com determinada pessoa. Muitas vezes os alunos já vinham com a solução: “Professor, vou para outro lugar porque não dá para trabalhar do lado de Fulano!”

- Quando era necessário chamar a atenção de algum aluno, isto ocorria individualmente sem que os outros alunos ficassem assistindo.

- O professor sempre incentivava que os alunos pedissem ajuda aos colegas, quando se tratava de compreender o que era para fazer.

Podemos levantar algumas dificuldades que surgiram no decorrer do trabalho. Estas dificuldades foram causadas principalmente em função de diferentes posturas adotadas pelos funcionários da escola. Pudemos observar que, quando ocorre algum problema com as crianças fora da sala de aula, os combinados com a turma são desconsiderados. As monitoras entram na sala falando para todo mundo o que aconteceu com um determinado aluno e muitas vezes até pedindo para que os outros delatassem quem foi o autor de alguma “bagunça”.

“Você tenta construir com as crianças uma maneira lógica de conviver nesse ambiente, de construir as regras, de combinar procedimentos e quando ocorre algum problema externo, quem soluciona desconsidera o que foi construído”, relata o professor Pedro.

Esta situação ilustra a falta da clareza da filosofia de trabalho para todos os funcionários da escola. Devemos lembrar aqui as indicações feitas no Capítulo 2 para o sucesso do ensino inclusivo: a necessidade da criação de “uma comunidade bem-sucedida, dinâmica, acolhedora e bem informada” (Schaffner & Buswell, 1999, p. 69).

Para a formação desta comunidade todos os envolvidos no trabalho escolar devem participar das discussões e elaboração do projeto político pedagógico da escola e agirem de acordo com as indicações produzidas.

Outra questão que pode ser levantada como dificuldade é a falta de comunicação entre as escolas e o Centro de Terapia e Reabilitação. Havia um aluno sendo atendido, pois foi encaminhado no ano anterior. O professor somente ficou ciente que este aluno era atendido pelo Centro de Terapia e Reabilitação no final do ano e o motivo do

encaminhamento era “problemas de comportamento”, o que não ocorria mais no ano corrente.

Além disso, o relacionamento entre a família e a escola muitas vezes não facilita o trabalho de educação e formação da criança. Primeiramente, a família muitas vezes prefere que os filhos sejam encaminhados para escolas especiais, já que estas oferecem atendimentos num único espaço, sem a necessidade de deslocamento para vários locais, pois a criança sai de casa para ir para a escola e neste mesmo espaço recebe os vários atendimentos que necessita.

Uma professora relatou que a mãe pedia que fosse feito um relatório dizendo que a filha não estava se comportando na escola, para que, a partir deste relatório, solicitasse bolsa para escola especial. Neste caso, todas as vezes que a professora chamava a mãe para conversar, ocorria este problema, não contribuindo, portanto, com o trabalho que poderia ser desenvolvido com a união entre escola e família para a permanência e sucesso da aluna na escola comum.

No caso da aluna atendida pelo professor Pedro, a relação com a família também não era facilitadora do trabalho, já que era vista pelos pais como alguém que dava problema mesmo e que não era capaz como outras crianças.

Estas dificuldades encontradas no decorrer do ano letivo nos mostram que a tentativa de efetivar um trabalho que considere a diversidade na sala de aula e pretenda ensinar a todos os alunos é solitária. Apesar da equipe de Educação Especial, não percebemos esta proposta como coletiva, construída por todos da escola. Desta forma, acaba se configurando em atitudes isoladas, que não caracterizam a prática da rede pública municipal de ensino.

Adiante, refletiremos sobre aspectos levantados na prática escolar e nas formulações políticas para a área da educação especial.

Considerações Finais

Durante a realização deste trabalho estivemos envolvidos na busca de compreender o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns da rede pública municipal de ensino. Percebemos que este processo ocorre de forma contraditória em muitos momentos.

A indicação nos documentos para que o professor da educação especial oriente o professor de sala de aula é contra a proposta de *consulta cooperativa e trabalho em equipe*. A proposta de *consulta cooperativa e trabalho em equipe* é de um trabalho conjunto, com a participação de profissionais de diferentes áreas e não de um trabalho que ocorra sob a orientação de um dos profissionais, como está colocado nas indicações da assessoria pedagógica.

Mas identificamos nas proposições legais e políticas vários elementos considerados fundamentais por alguns autores para o sucesso do trabalho. Por exemplo, a preocupação com uma *comunidade* bem informada através da orientação à família e a funcionários da escola, inclusive com a oferta de cursos de formação.

Outro aspecto contemplado é a existência da *rede de apoio* em vários níveis: na escola, através da equipe da educação especial; de serviços baseados no distrito, através do Centro de Terapia e Reabilitação, Saúde Mental, etc. e através de parcerias com as agências comunitárias, através do CINDE e SuperAção.

A proposta de *aprendizagem cooperativa* também está presente nos documentos produzidos pela assessoria pedagógica. As indicações para o desenvolvimento de um trabalho que considere as classes heterogêneas e assuma a aprendizagem de todos os alunos contemplam esse aspecto.

No entanto, na vivência do cotidiano escolar, sentimos algumas dificuldades na efetivação desta proposta. Nos perguntamos algumas vezes: “como as formulações legais se materializam, ou não, nos fazeres cotidianos?”

Percebemos que em alguns momentos os alunos com deficiência passaram de serviço menos segregado para serviço mais segregado, contrariando as indicações oficiais de atendimento; que o número de alunos por sala não contribui para a realização de um trabalho que atenda os alunos em suas necessidades educacionais especiais; que a educação especial, atendendo individualmente os alunos, deixa de colaborar com a elaboração de um projeto pedagógico que contemple a diversidade na sala de aula; que muitas vezes funcionários agem de forma contrária às indicações para a rede, gerando

uma falta de postura coerente em relação aos alunos por parte da escola; que o Centro de Terapia e Reabilitação, algumas vezes, encaminha alunos para a escola especial, tendo em vista, segundo a assistente técnica, a ineficiência do atendimento nas escolas comuns para alunos com algumas características e que, por fim, existe grande dificuldade de estabelecer parceria entre este serviço e a educação especial, apesar da intenção de que isto ocorra da parte das duas equipes.

Vimos, através da experiência vivenciada por nós no cotidiano da sala de aula, uma série de elementos que contribuem para o sucesso deste trabalho. A *aprendizagem cooperativa* estava presente naquela sala de aula, através de agrupamentos heterogêneos, da tutela dos pares e do apoio individualizado aos alunos, quando se fazia necessário.

No entanto, não podemos esquecer das singularidades atreladas a esta experiência. As características da aluna, as concepções de educação e a habilidade demonstrada pelo professor para atender os alunos e encaminhar as situações conflituosas de sala de aula e a preocupação em desenvolver um trabalho que considere as diferenças e as especificidades dos alunos na sala de aula são elementos que fizeram desta uma experiência de sucesso.

É importante reafirmar que o caminho construído para a efetivação do trabalho pedagógico é um dos possíveis. Outras propostas pedagógicas podem contemplar componentes que contribuam para o trabalho com a diversidade.

A equipe de educação especial está buscando formas de apoiar o trabalho do professor e criar condições para a permanência de todos os alunos na escola comum.

Buscamos trazer o máximo de elementos para analisar e compreender o processo de inclusão de uma criança com necessidade educacional especial na escola comum da rede pública municipal de ensino.

Chegando ao fim desta caminhada, acreditamos apontar possibilidades para construção de condições que atendam de forma satisfatória às necessidades educacionais especiais trazidas pelos alunos. Possibilidades estas que podem ocorrer no âmbito das políticas públicas e no cotidiano escolar.

Bibliografia

ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas na lógica das redes cotidianas*. ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. 2ª ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BETINI, SALATTI, GENESINI & SILVA. *Organização do trabalho Didático*. Secretaria Municipal de Educação, 2006.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (1994) *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF.

_____. Ministério da educação. *Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial Básica*. Brasília, 1994. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BUENO, José Geraldo Silveira. *A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular*. Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, Memnon, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

FALVEY, Mary A., GIVNER Christine C. & KIMM Christina. *O que eu farei segunda-feira pela manhã?* Em: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William; trad. Magda França Lopes. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRA, Júlio Romero & GLAT, Rosana. *Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização*. Em: SOUZA, de Bello Donald & FARIA, Lia C Macedo de. *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Júlio Romero. *Educação Especial, Inclusão e Política Educacional: Notas Brasileiras*. Em RODRIGUES, David (organizador). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FREINET, C & BALESSSE, L. *A leitura pela imprensa na escola*. Trad. Ana Barbosa. Lisboa: Adinalivro, 1977.

FREINET, Elise. *O Itinerário de Célestin Freinet: A livre expressão na pedagogia Freinet*. Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1979.

GARCIA, Alexandra e LOBO, Renata Araújo. *Currículos oficiais currículos praticados: a diversidade vai à escola?* In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e SGARB, Paulo (orgs). *Redes Culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GÓES, Cecília R. de. *As relações intersubjetivas na construção de conhecimento*. In: GÓES, Cecília R. de, SMOLKA, Ana Luiza B. (orgs) *A Significação dos Espaços Educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural*. Em: OLIVEIRA, Marta Kohl de, SOUZA, Denise Trento R., REGO, Teresa Cristina (organizadoras). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas – SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

KARAGIANNIS, Anastasios, STAINBACK, William & STAINBACK, Susan. *Fundamentos do ensino inclusivo*. Em: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William; trad. Magda França Lopes. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Matrículas de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Rede de Ensino regular: do que e de quem se fala?* In: GÓES, Maria Cecília Rafael de & LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil*. Em: PALHARES, Marina Silveira & MARINS, Simone C. F. *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdufsCar, 2002.

MITTLER, Penny & MITTLER Peter. *Rumo à inclusão*. Em: *Proposições*, Campinas, vol. 12, n.2-3, 2001.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. *Célestin Freinet: Raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus, 1997.

Município. *Câmara Municipal. Lei nº 2.669 de 18 de dezembro de 2003*, Paulínia, 2003.

_____. *Secretaria Municipal de Educação, Assessoria Pedagógica. Planejamento Didático (Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série)*, 2006a.

_____. *Secretaria Municipal de Educação, Assessoria Pedagógica. Planejamento Didático (Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série)*, 2006b.

_____. *Secretaria Municipal de Educação. Programa de Apoio Pedagógico – Educação Especial*; 2005.

_____. *Secretaria Municipal de Educação. Programa de Apoio Pedagógico – Educação Especial*; 2006.

_____. *Secretaria Municipal de Saúde. Documento Interno do Centro de Terapia e Reabilitação*.

PETERSON, Michael. *Aprendizagem comunitária nas escolas inclusivas*. Em: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William; trad. Magda França Lopes. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil*. Em: ARANTES, Valéria Amorim. Organizadora. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos* – São Paulo: Summus, 2006 – (pontos e contrapontos).

SAGE, Daniel D. *Estratégias administrativas para realização do ensino inclusivo*. Em: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William; trad. Magda França Lopes. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

SCHAFFNER, C. Beth & BUSWELL, Barbara E. *Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz*. Em: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William; trad. Magda França Lopes. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SIMSON, O.R.M., TEIXEIRA, C.M.Y., CHISTE, L.S. & GONÇALVES, R.M., *A valorização da diferenciação sociocultural como fator de integração de estudantes em situação de risco: discussão de uma experiência concreta – O Projeto Sol de Paulínia (SP)*. Em: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von, PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.) *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora Unicamp/Centro de Memória, 2001.

VARELLA, Drauzio. *Na traseira do caminhão*. Em: *Era uma vez um conto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

VIGOTSKI. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo 1988b.

VILLA, Richard A. & THOUSAND Jaqueline S. *Colaboração dos alunos: um elemento essencial para elaboração de currículos no século XXI*. Em: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William; trad. Magda França Lopes. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Sites consultados

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2002/tab01.pdf>

<http://www2.uol.com.br/tododia/ano2005/novembro/031105/cidades.htm>

<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=1>
91

<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>

<http://paje.fe.usp.br/~labmat/edm321/1999/montesso/material.html>

http://novaescola.abril.com.br/ed/123_jun99/html/politica.htm

<http://www.paulinia.sp.gov.br/contaspublicas/2005/modelo2-1b.htm>

<http://www.paulinia.sp.gov.br/contaspublicas/2005/modelo2-1b.htm>

Cinexos

Annexo 1

Tipos de necessidades educacionais especiais:

(<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=114>)

Altas habilidades/superdotação: Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados:

- Capacidade intelectual geral
- Aptidão acadêmica específica
- Pensamento criativo ou produtivo
- Capacidade de liderança
- Talento especial para artes
- Capacidade psicomotora

Autismo: Transtorno do desenvolvimento caracterizado, de maneira geral, por problemas nas áreas de comunicação e interação, bem como por padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades.

Condutas típicas: Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes (exceto Síndrome de Down) e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.

Deficiência auditiva: perda parcial ou total bilateral de 25 decibéis (dB) ou mais, resultante da média aritmética do audiograma, aferidas nas frequências de 500 Hertz (Hz), 1.000 Hz, 2.000 Hz, 3.000 Hz, 4.000Hz; variando de acordo com o nível ou acuidade auditiva da seguinte forma:

Surdez leve/moderada: perda auditiva de 25 a 70 dB. A pessoa, por meio de uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI, torna-se capaz de processar informações lingüísticas pela audição; conseqüentemente, é capaz de desenvolver a linguagem oral.

Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 71 dB. A pessoa terá dificuldades para desenvolver a linguagem oral espontaneamente. Há necessidade do uso de AASI e

ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado. A pessoa com essa surdez, em geral, utiliza naturalmente a Língua de Sinais.

Deficiência física: Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, abrangendo, dentre outras condições, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquiridas, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho das funções.

Deficiência Mental: Caracteriza-se por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.

Deficiência Múltipla: É a associação de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

Deficiência Visual: É a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, variando de acordo com o nível ou acuidade visual da seguinte forma:

Cegueira: é a perda total ou o resíduo mínimo de visão que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita.

Baixa Visão ou Visão Subnormal: é o comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. A pessoa com baixa visão possui resíduos visuais em grau que lhe permite ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais.

Surdocegueira: É uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, necessitando desenvolver diferentes formas de comunicação para que a pessoa surdocega possa interagir com a sociedade.

Síndrome de Down: Alteração genética cromossômica do par 21, que traz como consequência características físicas marcantes e implicações tanto para o desenvolvimento fisiológico quanto para a aprendizagem.

Annexo 2

Atuação da Educação Especial do Município - 2006

- Buscar articular o trabalho da UE com os demais setores da Secretaria de Educação, ou seja, viabilizar e facilitar a passagem: SEIC – SEI – SEF – SEMPS;
- Efetivar uma relação integrada e articulada com todos os profissionais da Unidade escolar (corpo docente, equipe técnica e operacional), prestando assessoria técnico-pedagógica, esclarecendo sobre os aspectos e princípios da Educação Inclusiva e suas características na rede municipal de ensino;
- Propiciar a elaboração de um planejamento em conjunto com o professor da classe comum tendo em vista contemplar as necessidades de cada aluno;
- Selecionar, elaborar, utilizar e recomendar o uso de materiais e equipamentos apropriados aos alunos;
- Atuar com o professor da classe comum no estabelecimento da metodologia e da avaliação a serem utilizadas com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais em consonância com seu planejamento, assim como auxiliar na realização das avaliações e adaptações pertinentes;
- Atuar de forma contínua dentro da sala de aula, acompanhando o aluno e levantando dados para posteriores orientações ao professor da classe comum, à equipe escolar e à família. No caso do ensino fundamental, esta atuação estende-se, quando necessário, ao trabalho individualizado e extra-classe, trabalhando as necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais, a partir de um trabalho estruturado;
- Desenvolver o trabalho com base nos princípios da escola inclusiva e a extensão da Organização do Trabalho Didático³² em todos os níveis de ensino como proposto pela Secretaria de Ensino;
- Participar de todas as atividades educacionais, como: reuniões pedagógicas, reuniões de estudo, conselho de classe, planejamento geral, passeios, reuniões de pais bimestral e sempre que este for solicitado pela UE, etc, dentro da necessidade escolar, contribuindo assim para o trabalho coletivo da UE sob sua responsabilidade, estando integrado ao projeto pedagógico da escola;
- Realizar o registro constante da atuação da educação especial em cada UE sob sua responsabilidade (observações, intervenções, orientações, sugestões e providências);

³² Documento produzido pela Secretaria de Educação, que já foi anteriormente explicado.

- Propiciar momentos de estudo aos professores, funcionários e até mesmo alunos, sobre assuntos pertinentes à educação especial e educação inclusiva de acordo com a necessidade e interesse da UE, assim como o oferecimento de materiais de cunho teórico para o aprofundamento da equipe escolar no âmbito da educação;
- Oferecer Grupos de Formação (Educação Especial, LIBRAS e BRAILE) aos profissionais da rede municipal de educação, pelo professor de Educação Especial quando requisitado pela SE pelo período determinado pela mesma;
- Garantir apoio pedagógico a crianças, adolescentes, jovens e adultos que, devido a condições temporárias ou permanentes, estejam impossibilitados de se locomover até a escola, por estarem hospitalizados, em seus domicílios e/ou em licença gestantes, sendo que este trabalho deve ser previamente organizado entre família/escola com o acompanhamento de apoio à segurança do professor que irá conduzir o trabalho (ronda escolar);
- Avaliar a necessidade, efetivar e orientar a UE quanto aos encaminhamentos de alunos para as avaliações junto ao Centro de Terapia e Reabilitação, Saúde Mental e/ou outros serviços que se fizerem necessários, sempre em decidido pelo coletivo da escola, independente de ser ou não acompanhado pela Educação Especial;
- Estabelecer parceria entre Secretaria de Educação, CINDE (Centro de Integração do Deficiente) e Programa Educacional de Prevenção a Saúde Escolar na tentativa de efetivar um trabalho com formação dos profissionais e vivências relacionadas ao campo da Educação Especial e prevenção;
- Compartilhar com as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na escola aspectos do seu desenvolvimento e necessidades educacionais, sempre com a participação da direção, orientação pedagógica e/ou professor da sala;
- Buscar constantemente um maior contato com a família dos alunos com necessidades especiais, a fim de orientá-los para os princípios da escola inclusiva, o trabalho da equipe de educação especial, seus direitos e deveres;
- Reuniões da equipe com alternância de períodos, visando discutir, avaliar, estudar e planejar o trabalho desenvolvido nas UEs da Secretaria de Educação. Cabe destacar que podem ocorrer, eventualmente, reuniões extras de acordo com as necessidades da SE;

- O trabalho da educação especial tem como foco principal o desenvolvimento educacional e as necessidades dos alunos, portanto deve contemplar a necessidade da UE. Por se tratar de serviço de professor itinerante, eventualmente pode haver a necessidade e a disponibilidade na alteração da rotina do professor de educação especial em consonância com a equipe escolar (flexibilidade de horários, alternância entre escolas, reuniões entre outros setores da PMP, etc);

- No caso das escolas da SEMPS, faz-se necessário e fundamental a organização e o planejamento das avaliações bimestrais entre os professores da classe comum e da educação especial, como forma de viabilizar a atuação junto ao aluno com necessidades especiais; participar de todo contexto escolar, principalmente ao que se refere ao desenvolvimento escolar dos alunos.

Annexo 3

Na traseira do caminhão

Drauzio Varella

Quando eu tinha sete, oito anos, virou moda na minha rua chocar caminhão: pendurar-se na traseira do veículo e saltar na virada da esquina. Uma vez, choquei o caminhão de lixo e quando pulei na frente de casa, meu pai, que chegava do trabalho, estava parado no portão com cara de quem não gostou da gracinha. Recebi o mais detestável dos castigos: domingo inteiro de pijama na cama.

Cabeça-dura, repeti a façanha outras vezes, até que decidi chocar a caminhonete do Seu Germano, o alemão da fábrica em frente, só para me exibir para os meninos, que morriam de medo dele. Sentei na calçada ao lado da caminhonete. Dois operários puseram umas caixas na carroceria. Seu Germano, saindo para o almoço, deu a partida. Eu pendurado atrás. Infelizmente, na esquina, em vez de diminuir a velocidade ele acelerou e me faltou coragem para pular.

Fomos na direção do largo Santo Antônio, cada vez mais depressa, eu com os ossos batendo na lataria, morto de medo de cair. Ao chegar no largo, duas senhoras me viram naquela velocidade e gritaram para parar. Seu Germano nem ouviu. Com os braços cansados, fiz um esforço para saltar para dentro da carroceria, mas a caminhonete pulava feito cavalo bravo nos paralelepípedos da rua e eu não consegui. Tentei de novo e não deu. Mais uma vez, pior ainda. Então, fiquei apavorado. Achei que ia morrer e que meu pai ia ficar muito triste, porque ele sempre dizia: “Deus me livre perder um de vocês”.

Talvez o medo da morte tenha me dado força na quarta tentativa: esfolei a canela inteira, mas consegui passar a perna e impulsionar o corpo para dentro. Cai no meio das caixas, com o coração disparado, e chorei. Quando a caminhonete parou na porta do Seu Germano, achei melhor ficar quietinho entre as caixas, até ele voltar para a fábrica depois do almoço. Também não deu certo: ele resolveu descarregar a caminhonete e me encontrou escondido. Tomou um susto tão grande que até pulou para trás:

– Menino dos infernos! Como veio parar aqui?

Expliquei que só queria chocar até a esquina, mas a velocidade tinha sido tanta... Ele ficou enfezado e disse que ia contar para o meu pai. Pedi para não fazer isso porque eu ia apanhar, mas ele não se importou, falou que era merecido até. Mostrei as pernas esfoladas, ele não se comoveu. Por fim, contei dos domingos de castigo na cama.

– Seu pai – deixa você de pijama, deitado no domingo inteiro?

– Só quando eu desobedeço muito.

– Está louco! Teu pai é severo como o meu, na Alemanha. Entre na caminhonete que eu te levo de volta.

No caminho, ele me deu conselhos e me contou do pai. Achei que os castigos do pai dele eram muito piores. O meu nunca tinha me trancado no guarda-roupa a noite inteira. Seu Germano concordou em manter segredo, desde que eu promettesse nunca mais chocar veículo nenhum. Desde então, apesar do jeito bravo, ele ficou meu amigo. Quando me encontrava, às vezes dizia:

– Não vá esquecer: menino que cumpre a palavra merece respeito.