

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Bruneta Rey

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL -
UM OLHAR NA SALA DE AULA**

Sorocaba/SP

2003

Bruneta Rey

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL -
UM OLHAR NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cléia Maria da Luz Rivero

**Sorocaba/ SP
2003**

Rey, Bruneta

R 351 i

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas séries iniciais do ensino fundamental – um olhar na sala de aula / Bruneta Rey – Sorocaba, SP, 2003.

138p.: il.

Orientadora: Profª Drª Cléia Maria da Luz Rivero

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2003.

I. Necessidades educativas especiais. 2. Inclusão. 3. Ações pedagógicas. I. Rivero, Cléia Maria da Luz, orient. II. Título

Bruneta Rey

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL -
UM OLHAR NA SALA DE AULA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:



Profª Drª Maria Teresa Dondelli Paulillo Dal Pogetto
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP



Profª Drª Eni de Jesus Rolim
Universidade de Sorocaba - UNISO

Nota:



Sorocaba, 19 de Novembro de 2003

A Deus,

A minha eterna devoção

pela luz que orientou os caminhos a serem trilhados

Aos queridos pais Ezio e Theresa,

O meu eterno agradecimento

pelo amor incondicional e por serem sempre

o meu porto seguro

Aos queridos filhos Bárbara e Celsinho e ao esposo Celso,

O meu eterno amor,

Pela compreensão dos momentos roubados

Dedico este trabalho

*À Prof.^a Dr.^a Cléia Maria da Luz Rivero
pela dedicação de mestre e incentivo de amiga,
pela forma carinhosa de conduzir meus passos
nos caminhos da pesquisa*

Minha profunda gratidão

MEUS AGRADECIMENTOS

A Universidade de Sorocaba e ao Programa de Pós Graduação pela bolsa de estudos e pelo incentivo à pesquisa.

A Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília Carareto Ferreira e Prof^ª. Dr^ª. Eni de Jesus Rolim pelas colaborações para a continuidade deste trabalho no exame de qualificação.

Aos membros da Banca Examinadora Prof^ª. Dr^ª. Eni de Jesus Rolim, Prof^ª. Dr^ª. Maria Teresa Dondelli Paulillo Dal Pogetto e Prof^º Dr^º Hélio Iveson Passos Medrado, pelas valiosas e pontuais contribuições.

Aos Profs. Drs. do Mestrado, em especial ao Prof^º. Dr. Luiz Percival Leme Britto, pelas contribuições fundamentais para a realização deste trabalho.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Lucia de Amorim Soares por me ensinar a olhar além da história.

À Cíntia e Lílian pela carinhosa amizade, compartilhando as alegrias e dificuldades desse momento tão especial de nossas vidas.

À Lea, Cecília e Rosa Holts, amigas tão queridas, pelo incentivo inicial e por acreditarem que seria possível.

À Daniela Nery e Ana Luisa, pela grande amizade e respeito construído durante todos esses anos e por amenizar os momentos de conflito.

À Maria Angelina, pelo incentivo na busca do conhecimento e compreensão nos momentos difíceis, e à Rosa e Lígia, pelo carinho e encorajamento constante.

Aos colegas da APADAS (Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Sorocaba), em especial à amiga Priscila pela compreensão nos momentos de incerteza.

Aos colegas da Universidade de Sorocaba, em especial do curso de Terapia Ocupacional, representados pela carinhosa amizade da coordenadora Rita e do amigo Leonardo.

Aos protagonistas dessa história, professoras e crianças, sem as quais esse trabalho não seria possível e as escolas por abrirem suas portas para a realização desse trabalho.

A todos que, de uma ou outra forma, participaram e colaboraram na construção deste trabalho.

“...o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.”

Guimarães Rosa - Grande Sertão: Veredas

Resumo

A inclusão no ensino regular de crianças com necessidades educativas especiais, despertou algumas indagações que através desse trabalho de pesquisa, procuramos analisar em relação a alguns aspectos da ação do professor frente a esse aluno incluído, buscando conhecer as estratégias utilizadas em sala de aula, no sentido de procurar melhor entender como o processo de inclusão está ocorrendo. No município de Sorocaba, logo do início da implementação do processo de integração/inclusão, as classes especiais foram desativadas e seus alunos encaminhados para classes regulares do ensino fundamental. O critério utilizado para estabelecer a inclusão no ensino regular foi a idade cronológica dos alunos. Entendendo a inclusão como um processo, já que ela não se efetiva sem mudanças de atitudes de todos os envolvidos no processo escolar, realizamos esta investigação, a partir de observações e análise, em três escolas regulares de ensino, sendo uma particular e duas públicas da rede municipal e estadual. Sendo o cenário dessa pesquisa a sala de aula, portanto, um cenário que se constitui dinâmico dentro de suas especificidades e de uma complexidade dificilmente de ser apreendida no seu todo e, tendo como sujeitos aluno e professor, optamos pela abordagem qualitativa, tomando como referência a etnometodologia a qual permite conhecer e interpretar os discursos e as ações ocorridas no contexto social. Foram utilizados instrumentos como observações diretas da dinâmica escolar e entrevistas semi-estruturas para a coleta de dados. As escolas apresentam como similaridade alunos com necessidades educativas especiais incluídos no ensino fundamental, vindos ou não de classes especiais. Na análise buscamos a compreensão das escolas sobre a proposta da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular e quanto as mesmas flexibilizam e modificam programas e ações pedagógicas, na tentativa de buscar soluções que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem desses alunos. As conclusões apontam que a inclusão só se tornará efetiva quando houver, de fato, uma reestruturação da instituição escolar favorecida por políticas públicas que garantam recursos humanos e materiais, levando todos os envolvidos a assumir a responsabilidade pelo processo, aceitando e colaborando para minimizar as diferenças e assumam uma atitude de que os saberes são possíveis de serem construídos a partir das competências, habilidades e limitações dos seres humanos.

Palavras – Chaves: Necessidades educativas especiais; Inclusão; Ações pedagógicas.

Abstract

Inclusion in general education of children with especial education needs brought some questions through this research. We analysed some aspects of teacher's action with these included students, knowing the strategies used in classroom to understand how inclusion is happening. In Sorocaba, in the beginning of inclusion, special groups were not working any longer and students went to general education classroom of basic education. The criterion used to establish inclusion in general education was student's chronologic age. Considering inclusion is a process, once it doesn't occur without changing in attitudes of all involved in the school process. We researched 3 general education schools, one private and two public schools. The setting of this research was classroom, therefore, a setting that is dynamic in their specificity and complexity, which is hard to be understood. Students and teachers were the subjects chosen for qualitative approach, having etnometodology as a reference which allows knowing and interpreting speeches and actions that happened in a social context. Instruments such as direct observations of school dynamic and semistructured interviews were used for data collection. These schools were similar because there were students come from special groups, with special needs in inclusion. To analyse it we looked for the school's understanding of the proposal of inclusion and flexibility of schools considering changes in educative programs and actions, trying to find solutions for the learning process. The conclusion points that inclusion will be effective only when a reestructuration of school institution is available. Public politics can guarantee human resources and materials, making all involved assume the responsibility for the process, accepting and collaborating to reduce the differences and assume an attitude that knowledge can be built from human being's competence, skill and limitation.

Keywords: Special educational needs; inclusion; pedagogic actions

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O QUE DIZ A HISTÓRIA SOBRE EXCLUSÃO/ INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO	
1.1 Um olhar na história.....	22
1.2 Movimentos de Integração/Inclusão de crianças com necessidades especiais.....	32
1.3 O processo histórico de Integração/Inclusão nas escolas municipais da cidade de Sorocaba	41
2 A ESCOLA HOJE E AS ABORDAGENS CONSTRUTIVISTAS DA APRENDIZAGEM	
2.1 O sentido da escola	44
2.2 As abordagens do ensino numa visão construtivista de aprendizagem.....	53
3 BASTIDORES DA PESQUISA E APRESENTAÇÃO DO UNIVERSO/SUJEITOS	
3.1 Percurso Metodológico e Procedimentos	66
3.1.1 O Processo de Investigação.....	69
3.1.2 Situando as escolas e os sujeitos da pesquisa	
A Escola Topázio.....	72
A Escola Ametista.....	75
A Escola Esmeralda	79
3.2 Revelando os Sujeitos	85
3.2.1 Os alunos incluídos: laudos e trajetórias.....	86
3.2.2 Caracterizando as deficiências.....	93
3.2.3 Os Professores: Formação/Capacitação para o trabalho específico de alunos incluídos	98

**4 ANÁLISE DOS DADOS E COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS DA
PESQUISA**

4.1 Desvelando as práticas no confronto com o discurso dos sujeitos 109

5 CONCLUSÃO 126

6 REFERÊNCIAS 134

INTRODUÇÃO

O trabalho clínico realizado enquanto profissional da área de Terapia Ocupacional desde 1980, oportunizou o atendimento de crianças de variadas idades cronológicas, com diversos graus de distúrbios neuromotores, com ou sem outros distúrbios associados (visual, auditivo, cognitivo).

Devido as alterações sensório motoras a criança não tem a oportunidade de explorar o mundo e seus objetos de uma maneira adequada e conseqüentemente não vivencia todas as experiências necessárias para seu pleno desenvolvimento.

Com a aplicação das técnicas terapêuticas, via de regra, conseguimos modificar padrões motores patológicos, facilitando as posturas e movimentos normais, dando oportunidade para uma maior exploração do meio, através dos objetos.

No trabalho clínico, a atividade é o objeto, a ferramenta utilizada para estimular o desenvolvimento global.

Mas, como saber qual o nível de compreensão dessa criança? Como identificar se a exploração que a criança faz do objeto, corresponde ao suficiente, para que de fato se efetivem suas aprendizagens? Até que ponto podemos entender o interesse que as crianças demonstram por determinado tipo de atividade, considerando o parâmetro das demais crianças, sem comprometimentos?

Com a interferência do terapeuta, propiciando à criança as condições motoras necessárias para esse explorar desejável, a criança busca conhecer os objetos e esses se tornam significativos a medida que são percebidos. No entanto, parece-nos que, para haver

essa percepção, a atividade deverá ser pertinente em relação ao nível de compreensão e do interesse da criança.

Mas, como saber qual o nível de compreensão dessa criança? Como identificar a adequabilidade que a criança em sua exploração retém do objeto? O interesse que ela demonstra por determinado tipo de atividade está de acordo com o interesse que as demais crianças, sem tais comprometimentos, apresentam?

Essas questões nos levaram, primeiramente a observar o comportamento de crianças que supostamente não apresentam alterações neuromotoras. Acompanhamos por 4 meses o desempenho de crianças, na faixa etária de 3 e 4 anos em média, de nível sócio – econômico semelhantes, em uma pré – escola particular, em Sorocaba, São Paulo. Essa observação nos levou a perceber que todas as crianças quando devidamente estimuladas, apresentam, dentro de seu ritmo individual, um desempenho recorrente nas situações oferecidas, isto é, apresentam resultados muito semelhantes frente a uma mesma atividade.

Dessa maneira, partimos para uma verificação sobre quais as respostas esperadas para cada idade cronológica. Mas só essa pesquisa não foi suficiente. Fez-se necessário buscar referenciais teóricas que indicassem possíveis respostas para as diferentes estruturas cognitivas em crianças com a mesma idade e apresentando características dentro de uma dada normalidade.

Assim procuramos aprofundar os conhecimentos sobre esse aspecto do desenvolvimento e buscamos nas teorias da evolução cognitiva de Jean Piaget, as seqüências desse processo.

Segundo Piaget, partindo do pressuposto que o processo cognitivo acontece essencialmente através da interação sujeito – meio, é possível compreender que esse processo está na ação, possibilitando a construção dos esquemas motores.

Compreendendo que a criança com distúrbio neuromotor não conseguiria organizar e integrar os seus esquemas mais simples, conseqüentemente teria um atraso no seu desenvolvimento cognitivo. Com base na teoria de Piaget a possibilidade de intervenção no ritmo das construções cognitivas da criança cria possibilidades de um reconhecimento mais preciso dos estágios em que se encontra, tornando a intervenção mais eficiente.

Quando essas crianças chegam na fase escolar, independente do quadro motor que apresentam, a causa mais impeditiva para o aprendizado do contexto escolar é o aspecto cognitivo. Mas a experiência tem indicado que essa criança pode e deve ser incluída no ensino regular, desde que seja respeitada a fase cognitiva na qual se encontra e não somente a sua idade cronológica. Isto porque, nem sempre o seu desenvolvimento global corresponde a sua idade cronológica, o que não caracteriza uma deficiência mental, mas sim, possíveis falhas e lacunas no aspecto cognitivo.

Tomando como base estes aspectos de nossa reflexão, parece-nos extremamente importante que o professor que recebe em sua classe uma criança com essas características, considere as teorias da construção do processo de aprendizagem, como contribuições valiosas para melhor compreender e trabalhar com este aluno.

Acreditamos que o preparo do professor é uma questão primordial em todas as ações pedagógicas que visem à formação integral do indivíduo.

Para poder intervir no ritmo do desenvolvimento cognitivo, entende-se necessário uma disponibilidade do professor para *mudanças de atitudes*. Para que isso ocorra é preciso *compreender* como o conhecimento evolui na criança.

Quando compreendemos essa evolução, temos sempre presente a idéia de que o pensamento da criança é qualitativamente diferente do adulto. Assim sendo, devemos perceber que, ao apreender “verdades” já estruturadas pelo adulto e apresentadas de maneira

organizada pelo professor, o aluno perde a oportunidade de realizar suas próprias tentativas e estruturar seu conhecimento.

Devido as variáveis apresentadas dentro da mesma cronologia, isto é, crianças com a mesma idade cronológica, podem estar em níveis diferentes de desenvolvimento intelectual. A observação do professor é um dos recursos para se oferecer à criança o tipo e estágio de ensino que ela realmente necessita levando em conta seu conhecimento prévio e o seu cotidiano, conceitos esses já de certa forma estruturados previamente no senso comum.

As maiores dificuldades de aprendizagem, em geral, ocorrem nos primeiros anos escolares. A falta de compreensão do desenvolvimento do aluno, na maioria das vezes leva o professor a cometer falhas, propondo situações de aprendizagem em momento inoportuno ou de forma inadequada. Por esse motivo, ao professor cabe observar o nível de desenvolvimento da criança antes de planejar o seu ensino, para poder apresentar à criança, problemas que lhe despertem o interesse e dessa maneira seja favorecida sua aprendizagem.

Nesse sentido, entendemos como indagação provocativa para desencadear o processo de pesquisa qualitativa a qual nos propomos, levantar as seguintes questões:

- Como o professor reage em sua ação educativa frente a uma classe organizada com crianças da mesma idade, e entre elas, crianças apresentando necessidades especiais no trabalho cognitivo ?
- Qual a formação/conhecimento específico, desse professor, para trabalhar com essa criança?

Diante de tais questões justificamos nossa pesquisa que, conta com um referencial teórico-científico tanto na área específica, dialogando com autores que tratam do comprometimento que determinadas crianças apresentam na área cognitiva, pesquisadores da educação em geral, bem como a realização de uma investigação qualitativa tendo como alvo

três escolas, professores e alunos, a fim de chegarmos a apontar alguns indicativos que respondam a tais inquietações.

Muito se tem escrito, dentro da literatura especializada, sobre o ensino no Brasil e no mundo, porém, colocamos em relevância neste trabalho, investigações e informações sobre o ensino nas séries iniciais, especialmente, sobre o trato com crianças que apresentam necessidades educativas especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (Lei Federal nº 9394/96)¹ entre as inúmeras inovações apresentadas, focaliza como um dos alvos marcante os problemas de evasão e repetência. Para tanto, expressa a necessidade em repensar as classes especiais e

¹ Texto original da Lei Federal nº 9394/96 :

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

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

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

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

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

- I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II. terminalidade específica para aqueles que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV. educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V. acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Artigo 60 – Órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único – O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (art. 60º).

gradativamente proceder à inclusão no ensino regular, das crianças que apresentam necessidades especiais na aprendizagem, sendo este, o que mais nos interessa neste estudo.

Segundo Saviane (1997), o artigo 58 e seus parágrafos da referida lei, identificam a educação especial, priorizam o atendimento dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, reservam o encaminhamento do aluno para classes, escolas ou serviços especializados somente em casos considerados exceção, se estendido às crianças de zero a seis anos, o que é um grande avanço no aspecto legal.

Segundo o mesmo autor, o artigo 59 e seus parágrafos, trata da organização da educação especial, ressaltando que devem ser concebidos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos diferenciados para atender a esses alunos. Isso significa a consideração que deve ser concedida às diversas necessidades especiais, inclusive, quando necessário, a aceleração de estudos para os superdotados.

Além disso, a legislação apresenta preocupação com a formação dos professores, através de cursos de especialização, preocupa-se também com a preparação dos alunos para o trabalho e a sua integração na sociedade.

O artigo 60 remete aos Conselhos de Educação ou equivalentes, o estabelecimento de critérios para que instituições, sem fins lucrativos, possam receber apoio técnico e financeiro do Poder Público, instituições estas, como a Pestalozzi, as APAEs e outras.

Não resta dúvida que na legislação educacional vigente, a Educação Especial ganha um lugar mais destacado ao se configurar como um capítulo autônomo, em comparação com a Lei Federal 5.692/71 (reforma do ensino brasileiro), onde o assunto aparece apenas em um artigo (art. 9º) do Capítulo I.

Ao nosso ver, um dos avanços atuais advindos da política educacional, trata da transformação do uso do conceito *deficiente físico/mental* para a expressão *educandos com necessidades especiais*. Isso demonstra uma visão mais abrangente das preocupações com

todos os educandos, pois segundo o relatório Warnock Report (1978), o qual introduziu o conceito Necessidades Educativas Especiais (NEE), “uma em cada cinco crianças, ou seja, 20% da população escolar, necessitará, no seu percurso escolar, de alguma forma especial de intervenção” (SANCHES, 1996, p.11).

Outra evolução vista na LDB vigente, referente aos termos usados, foi a substituição do termo “integrar”, que significa “fazer parte de”, pelo termo “incluir”, no sentido de “somar”.

Dessa maneira, em comparação à lei anterior, fica evidente a preocupação com a inclusão dos alunos deficientes que apresentam necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular, através da adequação dos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos diferenciados, para atender esses alunos, bem como trabalhar a formação dos professores, através de cursos de especialização, capacitação em serviço ou outras formas hoje possíveis pelo oferecimento oriundo da capacitação à distância com os recursos oferecidos pela informática.

Segundo Azevedo (1998), compreendendo a possibilidade concreta de que “toda criança é capaz de aprender”, torna-se de fundamental importância que se busque as mais diversas formas de prover a aprendizagem essencial, estimulando os professores a aprofundarem seus conhecimentos sobre o significado do processo de aprendizagem de seus alunos, de maneira que a criança e o adolescente não sejam fragmentados em pedaços de disciplinas, mas visualizados como pessoas inteiras que tem heterogêneos domínios de aprendizagem.

Diante disso, não podemos nos esquecer que a lei em vigor, parece encontrar uma realidade com dificuldades em dar suporte a essas novas idéias, tanto em termos de currículos pedagógicos, quanto à formação de professores.

Dessa maneira, acreditamos que crianças foram colocadas em classes de ensino regular, sem que antecipadamente fosse realizada uma avaliação que sustente o nível da classe para onde elas estão sendo indicadas, apenas dando ênfase a sua idade cronológica.

Assim, fica evidente que o conceito “necessidades educativas especiais” representa um avanço advindo da atual política educacional, no entanto, há que considerar que, por ser amplo demais, amplia também o número de alunos sob a égide dos preconceitos construídos no cotidiano escolar, aumentando, portanto, a importância e a responsabilidade da avaliação dos alunos incluídos, não só para os professores, mas também para os demais profissionais que atuam junto a esses alunos.

Por esse motivo, mais se justifica a necessidade de investigar cientificamente o que está ocorrendo, tanto com essas crianças, quanto com esses professores que as recebem. Acreditamos que, com os dados apurados, essa pesquisa possa vir a contribuir para um maior conhecimento e compreensão na área da inclusão, pois pouco ou quase nada se publicou sobre o assunto, já que a LDB vigente foi implantada há muito pouco tempo (1996). Logo a seguir, com a regulamentação da inclusão, tudo indica que as crianças recebidas nas escolas de ensino regular, ainda não contam com professores capacitados para tratar com essa realidade.

O problema aqui levantado e que deu origem às investigações realizadas, apresentam pelo menos três dimensões:

- a) a formação e capacitação docente;
- b) o apoio institucional (recursos materiais e humanos) para o desenvolvimento das atividades em sala de aula e do processo de inclusão e;
- c) a avaliação dos alunos considerados incluídos, que se revela, em alguns casos, pouco eficientes para que sejam tomadas decisões relativas ao ensino a ser oferecido a eles.

Além da relevância científica, acreditamos ser esta pesquisa, de interesse tanto de educadores e pais, quanto de outros profissionais que atuam junto a esse aluno, pois são pessoas que acompanham e interferem diretamente no processo do desenvolvimento da criança.

Entendemos também, prestar contribuições, pois esse assunto está diretamente ligado a nosso trabalho terapêutico, cuja função está diretamente relacionada à orientação de professores na escola, sobre as adaptações motoras dessa criança, para um melhor aproveitamento do contexto pedagógico, considerando sobretudo os aspectos cognitivos, e também, quanto a responsabilidade da escola assumida em relação a esse aluno.

Dessa maneira, acreditamos que esta pesquisa poderá propiciar avanços à continuidade deste trabalho terapêutico, uma vez que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento global das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Em vista das reflexões realizadas, dos estudos e das indagações levantadas quanto a inclusão de crianças que apresentam necessidades educativas especiais no ensino regular, procuramos:

- investigar se o professor na prática educativa que lhe é proposta, recebe capacitação e apresenta condições para orientar/mediar o processo de ensino e de aprendizagem de alunos que apresentam deficiências em relação aos aspectos cognitivos;
- verificar quais os meios e estratégias diferenciadas o professor dispõe para trabalhar esse aluno e,
- que avaliação é realizada com os alunos, no sentido de verificar que tipo de aprendizagem lhes poderá ser oferecida.

Esses objetivos representam o objeto de estudo da pesquisa, propriamente dita e representam a investigação nas escolas.

Para o alcance dos objetivos estruturamos a pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa cujos procedimentos terão suporte de instrumentos baseados na etnografia a partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os coordenadores, professores, laudos das crianças incluídas e observação direta na sala de aula.

A composição do texto conta com a organização do referencial teórico que foi se configurando ao longo do movimento da investigação no campo e constitui os capítulos um e dois.

No capítulo terceiro, traçamos os bastidores da pesquisa, a apresentação do universo (escolas e sujeitos) e a seleção dos dados coletados, extraindo desta leitura, os eixos temáticos norteadores dos resultados.

No capítulo quarto apresentamos a análise dos resultados a partir da discussão dos eixos temáticos e dos depoimentos que fizeram emergir declarações e resultados das observações, necessários para melhor responder às indagações que representam a proposta desta investigação.

A conclusão embora inconclusa, não só apontou questões que merecem atenção de todos os envolvidos no processo, como também algumas reflexões que poderão minimizar a distância entre escola, professores e alunos com necessidades educativas especiais incluídas no grupo social/escola, bem como prevenir ocorrências que mais agridem essas crianças, possibilitando possíveis intervenções dos sujeitos diretamente envolvidos.

Entendemos que a inclusão se constitui em uma proposta que busca resgatar valores sociais fundamentais e só se concretizará através de políticas públicas que garantam de fato uma reestruturação da instituição escolar, concretizando programas de capacitação aos professores que orientem ações educativas visando a adequação da prática pedagógica, responsável legítima pelo processo pedagógico do aluno e valorizando a diversidade das diferenças presentes em sala de aula

1 O QUE DIZ A HISTÓRIA SOBRE EXCLUSÃO/INTEGRAÇÃO/ INCLUSÃO

1.1 Um olhar na história

Na história da humanidade, foram diversas as atitudes adotadas pela sociedade diante das pessoas com deficiência, variando de acordo com padrões e normas vigentes na sociedade na qual se inserem. Ao longo dessa história, essas pessoas foram vistas sobre diferentes formas de valorização e atenção e, quase sempre relacionados à questão da doença e da deficiência.

De acordo com Diament (1989), a deficiência mental é conhecida desde a mais remota antiguidade. Já era citada no Código de Hammurabi (2.100 a.C.), no Papiro Terapêutico de Tebas (1552 a.C.). É também referida nos três principais livros sagrados: o Talmud, o Alcorão e a Bíblia (Novo Testamento).

Nas sociedades européias mais antigas, os deficientes eram pouco considerados, e os bebês com quadros de deficiências físicas mais evidentes, muito possivelmente eram abandonados para morrer de inanição ou para serem devorados por animais selvagens. Na cultura grega, especialmente na espartana, os indivíduos com deficiências não eram tolerados. A filosofia grega, justificava tais atos cometidos contra os deficientes postulando que estas criaturas não eram humanas.

Segundo Schwartzman (1999, p.4), “os gregos não diferenciavam os portadores de doenças mentais dos portadores de deficiências mentais, confusão que infelizmente perdura até hoje”.

Com o avanço do cristianismo na Europa, há um relativo progresso quanto ao tratamento dirigido às pessoas com deficiências, que passam a ser encaradas com piedade e compaixão, e que mesmo desprovidas de condições físicas, intelectuais e/ou psicológicas normais, possuam alma. Passaram então a ser acolhidos em instituições religiosas, asilos, manicômios e hospitais, onde afastados das famílias, adquiriram o direito à sobrevivência e à caridade. Nesses locais, se encontravam todos aqueles que eram considerados desviantes da norma social.

A inteligência era vista como pré-formada, na concepção de que o meio não exercia influência no seu desenvolvimento. A crença na hereditariedade, na irreversibilidade e a ameaça social que representava a condição na época parecem ter sido responsáveis pela marginalização, reprovação social e confinamento em instituições.

Mais tarde, procurando as causas desse “mal”, a ciência caminhou numa direção contrária, mas não superou o fato da marginalização e isolamento do deficiente mental. O avanço das explicações científicas, fez com que fossem sendo abandonadas as idéias mágicas e supersticiosas.

Outras perspectivas surgem em relação à questão da deficiência, a partir da história de Vítor, o menino lobo de Aveyron. Encontrado numa floresta, em 1799, este foi taxado de “idiota”, um dos termos comumente utilizados na época. Porém, um médico francês chamado Jean Gaspard Itard, não aceitou esse diagnóstico e, afirmava que era na escassez de experiência e na inércia intelectual dela resultante, que residia a origem, ou seja, a causa da deficiência. Como consequência, era na estimulação e ordenação da experiência que se encontra a “curabilidade” do retardo.

Nesse sentido, o início da educação dos “anormais” deve-se, por exemplo, na França, sob a influência dos trabalhos desenvolvidos por Jean Gaspard Itard e Edouard Séguin, sendo

também posteriormente relevantes os trabalhos desenvolvidos por Ovídio Decroly na Bélgica, e Maria Montessori na Itália.

Para Itard, faltava ao menino uma estimulação sensorial na sua infância. Seu trabalho seguiu esta direção e foi a primeira tentativa registrada na história para educar e modificar o potencial cognitivo de um deficiente mental.

A base da concepção envolvimentoalista que predominou durante o século XIX, propõe que o conhecimento é originário da experiência e da influência direta do meio ambiente. Nessa concepção, o dado biológico foi relegado a um plano secundário no processo de desenvolvimento e da aprendizagem.

Nos meados e final do séc. XIX foram descritos e diferenciados os graus de deficiência e as classificações. Segundo Diament (1989), Binet e Simon estabeleceram, pela primeira vez, o conceito de quociente intelectual, mediante provas psicométricas, que relacionavam a idade cronológica e a mental, introduzindo os clássicos termos: “débeis mentais” – QI de 50 a 75, “imbecis” – QI entre 25 e 50, e os “idiotas” – QI abaixo de 25.

Entretanto, esses termos, pelas conotações pejorativas, caíram em desuso e, em 1968, a OMS (Organização Mundial de Saúde) introduz quatro níveis para a Deficiência Mental: “profunda” – QI abaixo de 20, “severa” – QI entre 20 e 35, “moderada” – QI entre 36 e 52, e “leve” – QI entre 53 e 70. Entre os QI 70 e 90, introduziu-se o conceito de Variações Normais da Inteligência. O QI entre 90 e 120, considerado normal.

No Brasil, esses termos, pouco a pouco, foram dando lugar a termos como “educáveis”, “treináveis” e “dependentes”. Mesmo tal divisão se mostrou inadequada, com limites não muito precisos e, hoje em dia, há uma tendência em se considerar aqueles que podem ou não ser estimulados, não importando o quanto e durante quanto tempo.

Assim, a deficiência mental chega ao séc. XX, com etiologia no campo das ciências médicas.

Em 1939, no Congresso de Genebra, surge o termo “deficiente mental”, na tentativa de padronizar mundialmente a referência, como substituto ao “anormal”, termo por demais genérico.

De acordo com Assumpção Júnior (1991, p.118), as primeiras instituições para deficientes mentais no Brasil, surgiram em 1874, junto ao Hospital Juliano Moreira em Salvador e a Escola do México, em 1887, no Rio de Janeiro, atendendo esta segunda, também a deficientes físicos e visuais.

Em São Paulo, os Serviços de Higiene e Saúde Pública, tiveram muita influência na educação do deficiente mental, pois este serviço foi responsável pela criação das primeiras classes especiais, assim como pela formação de pessoal para atuar nestas classes (1911).

O Serviço de Inspeção Escolar do Estado de São Paulo, em 1917, começou a selecionar os “anormais” e essa constatação isentava as escolas públicas de matriculá-los, de acordo com a lei em vigor.

Seguindo as informações indicadas, ainda, por Assumpção Júnior, a partir de 1920, a educação do deficiente mental no Brasil está ligada a abordagem médico-pedagógica, com a proposta de escolarização das crianças em classes anexas a hospitais psiquiátricos. Os médicos foram os responsáveis pela organização de classes especiais, seleção das crianças e da busca de soluções para todas as questões de anormalidades. Com o encaminhamento, a esse serviço, de crianças com comportamentos inadequados às normas sociais veiculadas na escola, os médicos sentiram a necessidade de instrumentos de medida, buscando cada vez mais a ajuda de especialistas em aplicação de testes.

Neste período, as reformas de ensino isentavam da obrigatoriedade de frequentar escola os incapazes físicos e mentais; algumas proibiam a frequência nas escolas e poucas previam a criação de classes especiais para atendê-los.

Dessa maneira, essas reformas não visavam favorecer a Educação do Deficiente Mental, mas estabelecer padrões para os normais, excluindo das escolas os que poderiam perturbar a ordem social.

Ao longo desses anos, manteve-se o conceito de que o distúrbio era um problema inerente à criança, com poucas possibilidades de intervenção, intensificando dessa maneira os testes de inteligência, cujas mensurações, delimitavam os diferentes níveis de atraso mental.

O século XX se caracteriza pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica e, as salas de aula recebem além dos alunos com deficiências, aqueles que a escola comum, dentro da educação regular, não consegue lidar. A partir daí, nasce a educação especial institucionalizada, baseada na capacidade intelectual e diagnosticada através dos testes psicométricos. Dessa maneira, as escolas especiais se multiplicam e ocorre a rotulação indiscriminada das crianças.

As Secretarias Estaduais de Educação, a partir de 1934, de acordo com as metas de cada governo, foram criando classes especiais, mas a grande maioria pertencentes a particulares, associações de pais, mantidas com recursos da própria clientela e através de convênios com secretarias de educação de estados e municípios.

A educação especial no Brasil, nas décadas de 50 e 60, ampliou-se em instituições e organizações privadas de caráter assistencial e filantrópico, que eram dirigidas à população deficiente das classes sociais mais baixas e, de empresas prestadoras de serviço de reabilitação e educação para classes sociais mais elevadas, ocasionando no âmbito da educação especial um grande processo de privatização nos campos da saúde e da educação.

A partir de organizações como a Sociedade Pestalozzi, a AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa) e a APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional), a questão da deficiência passou do âmbito da saúde para o da educação, implantada em organizações fechadas, evidenciando a segregação social dos deficientes.

Com o crescimento da rede privada, a educação especial pública passa por um processo de ampliação criando novas classes especiais, mas seguindo os princípios que regiam as classes comuns, foram em número pouco significativos e, sem dar conta da demanda, tanto em número de vagas nas escolas públicas como em atendimento oferecido pela rede privada, penalizaram as crianças excepcionais das camadas populares.

A partir dos anos 60, iniciou-se em diferentes países um movimento em favor da integração educacional dos alunos com deficiências no sistema educacional regular. Começa a ser utilizado nesse período o conceito “necessidades educativas especiais”, mas oficialmente aparece pela primeira vez em 1986 quando o Centro Nacional de Educação Especial, edita a Portaria CENESP/MEC nº 69, usando dessa expressão em substituição à expressão “aluno excepcional”, que a partir daí é praticamente abolida dos textos oficiais. (MAZZOTTA, 1995, p.75).

Nesse período, nota-se por parte dos poderes públicos, uma preocupação com os problemas de aprendizagem e a educação especial e, aparece pela primeira vez atenção ao atendimento do deficiente, pela Lei Federal 4.024/61, que fixou as bases da Educação Nacional, estabeleceu no artigo 2º, que “A educação é direito de todos...” e, no artigo 88, que “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Assim, nos anos 70, a necessidade de uma política de educação especial foi se delineando, quando o MEC assumia que a população alvo da educação especial, é aquela que requer cuidados especiais na família, na escola e na sociedade. Nessa década uma nova tendência educacional procurava respeitar as características de cada pessoa, particularmente no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, o atendimento de deficientes iniciada no século passado, veio crescendo gradativamente e de acordo com Bueno (1998, p.37)

(...) passando a incluir distúrbios, desajustes e inaptações de diversas ordens, que iria culminar na década de 70, com a instalação de um verdadeiro sub sistema educacional, com a proliferação de instituições públicas e privadas de atendimento ao excepcional e com a criação de órgãos normativos federal e estadual.

Essa tendência é baseada em uma nova concepção da inteligência, o interacionismo, que, sem privilegiar o indivíduo (o orgânico) ou o meio, propunha a interação de ambos como a forma mais coerente e sensata de construção do conhecimento.

Na Lei nº 5.692/71, aparece a caracterização dos alunos com deficiências físicas ou mentais, sendo estes os que apresentam atraso considerável em relação à idade regular da matrícula. Aparece assim a identificação da educação especial com os problemas de aprendizagem.

Ainda segundo Bueno (1998, p.21)

(...) não é o desvio de padrões que determina a excepcionalidade mas o fracasso escolar, já que se parte da premissa de que a escola cumpre o seu papel e se algumas crianças –ou muitas, não importa- não conseguem aprender na escola, devem possuir características pessoais impeditivas.

O modelo de desenvolvimento predominante no Brasil na década de 70, baseava-se na ideologia de preservação dos interesses do capital internacional, e a formação de imensos conglomerados econômicos, ocasionando uma crescente concentração de renda, fazendo emergir uma urbanização desenfreada, o que passou a aumentar as condições de miséria nos centros urbanos. A escola era vista pelos tecnocratas como politizadas demais e de baixo rendimento e, numa tentativa de resolver essa situação, foram aprovados os acordos MEC-Usaid, com o objetivo de modernizar o sistema escolar. Nessa tentativa, impôs-se a pedagogia tecnicista como proposta pedagógica oficial do Estado, que procurava determinar padrões de

racionalização e eficiência ao ensino brasileiro, nos moldes de uma visão empresarial-tecnocrática.

Nesse contexto político-econômico, toda a lógica do processo educacional está voltada para a educação como mercadoria. Não há a idéia de investimento sob a ótica das relações humanas, mas sim, voltada para a teoria do capital humano mais na visão tecnicista.

Isso evidencia o caráter seletivo da escola na sociedade capitalista, cuja dinâmica reproduz o processo de marginalização das camadas menos favorecidas, funcionando como instrumento de legitimação da seletividade social.

Nesse quadro a situação educacional configurada pela ditadura militar torna-se alvo da crítica de educadores que crescentemente se organizavam em associações, processo esse que se iniciou nos meados da década de 70 e se intensificou ao longo dos anos 80.

Neste contexto político-social, as camadas populares reivindicavam melhores condições de vida e maior acesso à escola, obrigando o governo a ampliar sua rede de ensino. Mesmo assim, essa ampliação não conseguiu dar acesso às populações mais carentes e, as crianças dessas camadas que ingressaram na escola, a grande maioria não conseguiu ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade, sendo dela excluída pela repetência. Esse fracasso escolar evidencia o quanto o sistema escolar mantinha a função de reprodução das classes e das hierarquias sociais, já que colocava somente no âmbito das potencialidades individuais o problema do rendimento escolar.

Essa população, resultado desse processo de fracasso escolar, passa a ser encaminhada para a educação especial, que segundo Bueno (1998, p.39):

(...) não incorpora senão uma pequena parcela dessa mesma população que ela identifica como excepcional (...) expulsa da escola regular porque é excepcional e não incorporado à especial, estas crianças permanecerão duplamente discriminadas: por não possuírem escolaridade e por serem excepcionais.

Encontramos levantamentos que nos mostram que a evasão escolar é um problema real, e as taxas de repetência estão entre as piores, mesmo comparadas com países mais miseráveis.

De acordo com Seber (1997, p.10), o relatório do Sistema Brasileiro de Avaliação de Educação Básica (SAEB) realizado em 1993 e publicado no jornal O Estado de S. Paulo, em 30 de julho de 1995 (p. A 25),

- Para cada 1000 crianças matriculadas na primeira série do primeiro grau, 397 chegam a quarta e apenas 180 à última série. A evasão entre a primeira e a segunda série é de quase 50%, (...) taxa essa que permanece estável há mais de 40 anos.

- Outro levantamento feito com 140 mil crianças, em 26 Estados, em que foram ouvidos 2300 diretores e 7800 professores do primeiro grau, mostra que quase nada se modificou nesse quadro apresentado mais recentemente: (...) a evasão escolar é um problema real, mas muito menos grave que o da repetência (...) as taxas de repetência também estão entre as piores, mesmo comparadas com países miseráveis.

- Quanto à eficiência e à qualidade do nosso sistema educacional, objetivo deste segundo levantamento, os resultados confirmam que continuamos com um ensino que (...) é um dos piores da América Latina e do mundo (...) Dos alunos da primeira série, por exemplo, apenas 37% dominam o conteúdo mínimo, básico, da disciplina de português, e 20% de matemática. Estes índices vão atrofiando ano a ano para chegar respectivamente a 5% e 0% na quinta série. Na sétima série, menos de 1% assimila os conteúdos básicos em ciências e matemática. O único item positivo identificado por esse levantamento concerne à cobertura escolar: "93% das crianças de 7 a 14 anos estavam na escola.

Segundo Freitas (1998, p.34), durante a segunda metade da década de 70, aprofundou-se a análise da seletividade do ensino, em que as desigualdades de desempenho escolar passaram a ser explicadas não a partir da ideologia dos dons, mas por desigualdades culturais socialmente determinadas.

O conteúdo ideológico das relações entre desempenho escolar e condições sociais era assinalado reconhecendo-se a escola como legitimadora de estratificação social. A escola era, portanto, vista como reprodutora das hierarquias sociais.

Nos anos 80, ocorreu a anistia ampla, geral e irrestrita, restabelecendo os direitos políticos e a abertura democrática. Na Constituição de 1988, apesar das pressões sofridas por interesses conservadores, oportunizou alguns espaços para conquistas sociais, entre eles a retomada da discussão educacional e pedagógica.

É nesse momento de reforma constitucional, que se inicia no Congresso Nacional, os debates sobre a atual LDB e, é definido como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino”.(Artigo 208, inciso III).

Nesse sentido, nos recortes que realizamos na historicidade que permeia a caminhada das crianças com excepcionalidades marcantes, podemos sentir o percurso que determinou a exclusão sofrida por elas através dos tempos, bem como a caminhada para ascender nos bastidores e patamares educacionais mundial e brasileiro.

Seguindo o contexto desse movimento, é importante explorar o processo de continuidade que encontra o que se convencionou chamar de integração/inclusão.

1.2 Movimentos de Integração / Inclusão de crianças com necessidades especiais

Como vimos na evolução da história da educação especial, em um primeiro momento, caracterizado pela segregação e exclusão, conforme a deficiência, seu grau e os valores que orientavam o grupo social, os deficientes eram ignorados, abandonados ou encarcerados, quando não exterminados.

Em um segundo momento, modifica-se o olhar e os deficientes são percebidos como possuidores de certas capacidades de aprendizagem, ainda que limitadas e começam a ser integrados a certos setores sociais, mas de maneira excludente, já que eram protegidos em asilos e abrigos.

O avanço científico desmistificando os preconceitos fundados na ignorância sobre as diferenças da espécie humana e marcado pelo reconhecimento do valor humano e dos direitos dos deficientes, demarca um terceiro momento.

A partir daí, cresce a importância da educação (preconizada como uma das principais alavancas de crescimento e projeções sociais) e da inserção de todos os excluídos em um programa educacional abrangendo o mais variado tipo de aluno.

Portanto, a discussão sobre inclusão, fundada na movimentação histórica decorrentes das lutas pelos direitos humanos, vem sendo apresentada em forma de Declarações e Diretrizes Políticas desde a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.

Diferenciar os conceitos de “integração” e “inclusão”, nos propicia uma reflexão mais esclarecedora uma vez que ambos priorizam a colocação de crianças que apresentam necessidades educativas especiais no ensino regular, provocando por vezes uma certa interpretação distorcida do processo e um entendimento de uma possível fragmentação.

Tentando reverter o quadro da institucionalização no atendimento do deficiente, surge o movimento de integração, no sentido de favorecer a presença/inserção das pessoas com deficiência nos mesmos ambientes/instituições sociais que as demais.

O termo integração, surgido na década de 60 na maioria dos países, é marcado pelo reconhecimento do valor humano dos indivíduos excepcionais. Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência, de acordo com Mantoan (1998, p.99), surgiram nos países nórdicos, quando as práticas sociais e escolares de segregação foram questionadas, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual.

Em vários países, inicia-se o reconhecimento da necessidade de focar os indivíduos deficientes, não só sobre o aspecto da sua adaptação à sociedade, mas no sentido inverso, isto é, de verificar no que a sociedade poderia se adaptar a elas.

Segundo Bueno (1999, p.23),

A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular.

O modelo médico da deficiência contribuiu como determinante para a manutenção das medidas integracionistas unilaterais, já que nessa concepção, entende-se que o problema de inadaptação social da pessoa deficiente, é exclusivamente dele.

Nessa concepção, a integração dentro do sistema educacional, pouco exige em termos de modificação de atitudes, de espaços e de práticas sociais. A integração buscava diminuir a diferença da pessoa deficiente em relação à maioria, mas sempre com a tônica da responsabilidade colocada sobre o próprio deficiente, no sentido de se prepararem para serem integradas à sociedade.

Assim, os alunos com deficiências que conseguiam manter-se no sistema de ensino regular, o faziam às custas de esforços próprios.

Dessa maneira entendemos que a integração refere-se a inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa.

Os documentos internacionais que procuraram, no decorrer da história, redimensionar o entendimento das deficiências, a responsabilidade social frente às pessoas com necessidades especiais e a importância do compromisso político assumido, é ressaltado por Carvalho (1997, p.33).

De todos os documentos, o mais atual é a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida na Espanha em 1994, que reafirmou o direito de todos à educação, independentemente de suas diferenças, enfatizando que a educação de pessoas deficientes é parte integrante do sistema educativo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990).

Assim, a Declaração de Salamanca, sendo ao mesmo tempo uma Declaração de Direitos e uma Proposta de Ação, marca a evolução do pensamento e das práticas relativas à educação de crianças que apresentam necessidades educativas especiais, no que diz respeito à Educação Inclusiva.

Ainda segundo Carvalho (1997, p.56-57) o princípio orientador desse documento se expressa no sentido de que,

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados...No contexto destas Linhas de ação o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm,

portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.

A partir desses pressupostos, observamos um novo conceito de escola e de educação. Entendemos assim, que na educação inclusiva, a “inclusão” não é só uma questão de acesso, mas, principalmente, de qualidade, levando em conta a ampla diversidade de características e necessidades dos alunos, para que atenda também ao princípio de permanência.

O princípio fundamental da escola inclusiva é que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, independentemente de suas dificuldades ou diferenças.

A partir daí, busca-se uma nova função da escola, através da reflexão sobre a sua realidade concreta, fazendo emergir novas tendências pedagógicas que possam pensar a educação como um processo de construção de uma sociedade democrática, e de uma maneira mais participativa e transformadora.

Trata-se, portanto, de reconhecer à diversidade das necessidades e capacidades das crianças, respeitando sua forma e ritmo de aprendizagem, e de oferecer respostas educativas centradas no processo de construção da cidadania de todos os alunos, com deficiências ou não.

De acordo com Mantoan (1998, p.100)

As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado de acordo com essas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Fica claro que, reconhecendo essa diversidade e procurando promover a construção do conhecimento na heterogeneidade, a inclusão supõe a superação de preconceitos, e mudanças nas metodologias de trabalho e conhecimento científico. Tal perspectiva implica em redefinir o papel da escola, a partir da mudança de atitude dos professores e da comunidade.

Nesse sentido, considerando como características naturais às diferenças individuais, as propostas educativas devem adaptar-se aos alunos e não os alunos aos esquemas predispostos anteriormente.

As Linhas de Ação descritas na Declaração de Salamanca propõe uma escola integradora, na qual as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz.

O princípio fundamental que rege as escolas integradoras é de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades. Deveria ser, de fato, uma contínua prestação de serviços e de ajuda para atender às contínuas necessidades especiais que surgem na escola. (1997, p. 23).

Nessa perspectiva, fica evidente que as mudanças devem ser pensadas, tanto em termos da arquitetura física das escolas, favorecendo o acesso a todas as dependências escolares, como em termos da revisão dos papéis tradicionais de todos os envolvidos com o processo escolar. Além disso, outros aspectos devem ser revistos, como a organização e currículos escolares, práticas pedagógicas que contemplem e explorem conteúdos significativos e os processos de avaliação da aprendizagem efetiva do aluno.

Entendemos que as ações que buscam a inclusão das crianças que apresentam necessidades educativas especiais no ensino regular, é um passo crucial para a mudança de

atitudes discriminatórias, mas existe uma população a qual deve ser pensada de uma maneira diferenciada.

Dentro de todo esse processo inclusivista, não podemos esquecer que para um significativo segmento da população escolar –e entendemos aqui os lesionados graves- a classe especial constitui-se, em alguns casos, como uma das possibilidades à educação, seja em organizações de ensino regular ou instituições especiais.

Segundo Torezan (1995, p.34-35), de acordo com os dados da Organização Mundial de Saúde e reafirmado por documento oficial do MEC –1994 sobre Política Nacional de Educação Especial, “(...) 10% da população de países como o Brasil é constituído de pessoas portadoras de alguma deficiência e que apenas 3% dessa população no Brasil recebe algum atendimento, sendo que apenas 1% recebe atendimento educacional”; e de acordo com pesquisa realizada pelo Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo, em 1993, “(...) do total de pessoas deficientes que recebem algum tipo de atendimento educacional no estado de São Paulo, 64% se encontram nas escolas especiais e apenas 28% nas classes especiais.”

De acordo com a mesma autora, é necessário levarmos em conta que 99% das crianças com deficiências no Brasil estão sem atendimento educacional algum e os poucos que recebem atendimento estão em escolas especiais.

Assim, torna-se importante pensarmos que uma grande demanda de alunos com deficiências estão sem nenhum atendimento educacional, e que as classes especiais, que representa uma conquista que custou muito tempo e muita luta, de acordo com Torezan (1995, p.33), “constituem um serviço público mantido pelo Estado, que em princípio se compromete a oferecer as condições para que as crianças com necessidades efetivamente especiais possam aprender”.

Segundo as Diretrizes de Ação no Plano Nacional, descritos na Declaração de Salamanca (1994)

A escolarização de crianças em escolas especiais – ou classes especiais na escola de caráter permanente – deveria ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, pouco frequentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem-estar da criança ou das outras crianças. (p. 24).

As Diretrizes trazem também que as crianças que necessitam de escola especial, deverão fazer parte dos planos nacionais de “educação para todos”, não sendo necessário a escolarização isolada, mas que possam freqüentar em tempo parcial, escolas comuns. (pág. 29)

É comum encontrarmos no ambiente escolar a visão distorcida de que crianças vivendo em situação de pobreza e sem acesso a bens culturais, são candidatas ao fracasso escolar ou aos serviços de educação especial.

Segundo Ferreira (1998, p.14), “os discursos da educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas denominadas portadoras de necessidades especiais”.

Esse fato parece evidenciar que essas crianças não cabem no sistema escolar atual, porque não aprendem da mesma maneira ou na mesma velocidade esperada para a idade cronológica. Continuando a prática de classificar e categorizar as crianças baseado *no que não sabem ou não podem fazer*, perpetua a visão de que o problema está no indivíduo, parecendo não considerar a diversidade de classes sociais, culturais e a individualidade na construção do conhecimento.

Dessa maneira, talvez seja necessário rever quem são essas crianças que estão inseridas na classe especial, para não continuarmos legitimando esse espaço com alunos que de alguma maneira tornam-se indesejáveis no ensino regular.

O termo inclusão é muito amplo e o processo de inclusão (e chamamos de processo, porque as mudanças necessárias para que a educação inclusiva ocorra, não podem ser determinadas apenas através de leis e decretos), assumiu nos últimos tempos, grande importância e nesse momento, alguns segmentos da sociedade propõe uma inclusão generalizada.

É inegável que em relação ao sistema educacional do país nos últimos anos, o governo tem dirigido atenção no sentido de melhorar a qualidade do ensino, bem como possibilitar o acesso de um número maior de crianças. Apesar desses esforços, parece-nos que o número de vagas ainda é insuficiente, e a maioria das escolas encontram-se em mau estado de conservação e investe-se pouco no preparo de professores.

Diante desse quadro, a proposta de inclusão generalizada, sem que haja o devido preparo, através de revisão e modificação do currículo escolar, preparo adequado não só dos professores mas também de todos os que fazem parte da escola e, de instrumentos necessários para receber essas crianças, será para algumas delas, um retrocesso ou a marginalização dentro da sala de aula.

Até alguns anos atrás a maioria das pessoas consideravam irrealistas as discussões sobre a possibilidade de educar os alunos que apresentam necessidades educativas especiais nas escolas regulares.

Através da nossa história da educação, fica claro o quanto às práticas segregacionistas do passado fortaleceram os estigmas sociais, contribuindo para aumentar a homogeneização do ensino. Nesse novo século, não cabe mais a escola estruturada para criar um produto

padrão, isto é, aquelas na qual todos os alunos recebem e dominam o mesmo currículo, na mesma proporção, através das mesmas metodologias de ensino.

Atualmente, nossa sociedade está mais complexa, global, rica em informações que aumentam e se modificam sem que quase possamos acompanhá-las. Dessa maneira, se faz necessário que o saber envolva conhecimentos de estratégias para lidar com a diversidade, na busca de condições para que os alunos aprendam a ser eternos aprendizes.

Com a implantação da LDB vigente (Lei Federal nº 9394/96) a inclusão não pode significar apenas a inserção desses alunos em classes do ensino regular sem que haja apoio e orientação para professores ou alunos. Os alunos que apresentam necessidades educativas especiais necessitam de instruções, de ferramentas, de técnicas e de equipamentos especializados. Ao nosso ver, esses apoios devem ser prestados de maneira central e não periférica, pois só assim, possivelmente os benefícios do ensino inclusivo atingirão todos os alunos, professores e a sociedade em geral.

Nessa visão, a luta pelos direitos à educação de todas as crianças, com ou sem alguma deficiência, incluindo as pobres e muito pobres, em uma mesma escola, é uma luta pelo direito que estas crianças têm a se educar, juntamente com seus pares e não por um sistema paralelo.

De acordo com Skrtic (apud Stainback, 1999, p.31), a inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial. É um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais uma norma do que uma exceção.

1.3 O processo histórico de Integração/Inclusão nas escolas municipais da cidade de Sorocaba

Em 1993, um convênio entre a Prefeitura Municipal de Sorocaba e a Universidade de Campinas – UNICAMP – deu início à proposta de integração de deficientes no ensino regular, através da implantação do Programa de Educação do Deficiente Mental – PROEDEM.

Esse programa, coordenado pela Professora Doutora Maria Teresa Eglér Mantoan, visava a formação de recursos humanos para a educação de deficientes mentais, através de um aperfeiçoamento de pessoal em serviço.

De acordo com Perez (2001) essa primeira formação oferecida com duração de 12 meses, abrangeu um grupo muito pequeno de professores – onze professores de educação infantil e uma professora do ensino fundamental. Neste mesmo ano, 1994, foram atendidos 80 alunos com deficiência no ensino regular e 15 na classe especial da rede municipal.

Em 1995 iniciou-se o trabalho da Diretoria de Educação Especial, a qual implantou novamente o PROEDEM para uma 2ª turma de professores, pois nesse ano foram integrados 160 alunos deficientes no ensino regular e 25 nas classes especiais (existiam até então duas classes especiais) e, em 1996 esse número subiu para 251 no ensino regular e 35 nas classes especiais. Houve a criação de mais uma classe especial, passando a três no total.

Para Perez (2001, p. 60) os alunos com deficiência já estavam nas escolas e o projeto de capacitação dos professores se fazia necessário; mas frente às exigências e a impossibilidade dos cursos serem em horário de trabalho, não houve um número grande de interessados.

(...) a proposta do PROEDBM para o ensino regular baseava-se nos “Temas Transversais”. As professoras deveriam planejar usando os temas com eixos vertebradores, levando em conta a sua execução em função da capacidade individual: crianças de vários níveis de desempenho escolar; interdisciplinaridade dos conteúdos curriculares; maior importância aos processos de conhecimento dos temas do que no produto e avaliação do desempenho individual dos alunos com e sem deficiência.

A Secretaria de Educação e Cultura (SEC) contava com o Serviço de Orientação Psicológica e Atendimento Terapêutico (SOPAT) composto por cinco psicólogas que atendiam a demanda da Rede Municipal de Ensino e, mantinha convênio com entidades prestadoras de serviço na área de educação especial.

Em 1996, apesar de todas as dificuldades, a rede municipal discutia a proposta de inclusão e criou-se um Regimento Único aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, no qual as escolas municipais de Sorocaba deveriam reservar 5% de suas vagas a alunos com deficiência.

No ano seguinte, 1997, ainda segundo a mesma autora, iniciou-se a municipalização do ensino e várias ações foram desenvolvidas visando a transformação das escolas na direção da inclusão. Em um trabalho conjunto realizado pela Seção de Educação Especial (SEE), Seção de Planejamento e Apoio Pedagógico (SPAP), Equipe de Supervisão e Serviço de Orientação Psicológica e Atendimento Terapêutico (SOPAT), aconteceram reuniões com diretores e professores, envio de textos às escolas sobre assuntos referentes às deficiências e para reflexão educacional e os cursos de formação continuada buscavam sempre trabalhar os temas, falar de inclusão e ouvir dos profissionais seus anseios e dúvidas.

Foi aprovada em junho de 1997 a Lei Municipal nº 5.413 que estabeleceu normas para o ingresso de pessoas com deficiência na rede, destinando 10% das vagas existentes em cada escola da rede de ensino municipal para esses alunos. Em novembro desse mesmo ano foi elaborada uma proposta pela SEE, SPAP e SOPAT solicitando à Secretaria da Educação o fechamento das classes especiais, fundindo os sistemas regular e especial.

A Secretaria de Educação e Cultura estabeleceu as Diretrizes Pedagógicas para a Gestão Democrática das Escolas Municipais, que estão baseadas nos Princípios e Fins da Educação Nacional estabelecidos pela Lei 9.394/96 Diretrizes e Bases da Educação nacional. Através delas a SEC visa oferecer uma “Educação de Qualidade para Todos”. Para isso é necessário democratizar o ensino. É preciso garantir não só que todas as crianças vão à escola, permaneçam nela, mas também aprendam, com vontade e prazer de aprender. (PEREZ, 2001, p. 83).

No ano seguinte, 1998, foi autorizado o fechamento das classes especiais para alunos com deficiência, os quais foram encaminhados para as turmas regulares da rede municipal.

Assim, a Secretaria de Educação e Cultura elaborou uma Proposta Pedagógica Inclusiva para as escolas da Rede Municipal, com o objetivo de implementar um sistema aberto de ensino visando elucidar, para o corpo diretivo e professores da rede municipal, os aspectos filosóficos e metodológicos considerados importantes para normatizar os projetos político-pedagógicos de cada unidade de ensino, assim como os planos de trabalho de cada professor.

Em 2000 a Seção de Educação Especial (SEE) foi extinta e a Seção de Planejamento e Apoio Pedagógico assumiu a coordenação da Equipe de Educação Especial que passou a ser denominada Equipe de Apoio Pedagógico.

2 A ESCOLA HOJE E AS ABORDAGENS CONSTRUTIVISTAS DA APRENDIZAGEM

2.1 O sentido da escola

Desde que a sociedade é percebida como grupo humano organizado, com uma certa identidade e história, consegue-se identificar, concomitantemente, uma forma de agir coletiva objetivando desenvolver, nas crianças e jovens, as habilidades e conhecimentos que facilitariam o entrosamento com o restante do grupo. Esse processo de direção e formação social dos grupos mais jovens, nos mais variados espaços e tempos sociais, constitui uma prática social universalmente caracterizada como educação. (BRANDÃO, 1998, p.100).

A educação sempre esteve presente desde os mais remotos tempos, quando os conhecimentos básicos de sobrevivência e a sabedoria acumulada através das gerações eram transmitidos dos mais velhos para os mais jovens. As famílias eram as provedoras da inserção social de seus filhos, mas de maneira limitada e restritiva, uma vez que os conhecimentos não estavam disponíveis para todos.

Portes (1999, p.5) nos conta que em determinados momentos históricos de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, aparecem novas formas de pensar e agir em busca de direitos para todos e, a educação passa da guarda das famílias para a escola, com a finalidade de transmissão dos conhecimentos acumulados, democratizando o saber.

Segundo Saviani (1995, p.17), a organização dos “sistemas nacionais de ensino”, datada no início do século, inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Assim, a escola surge com o papel de difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e, se organiza centrada no professor, o qual

transmite o acervo cultural aos alunos, que devem assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos.

A história da educação está intimamente ligada às necessidades dos segmentos dominantes da sociedade e surge atrelada aos interesses de um sistema econômico-social.

Assim, o direito de todos à educação reflete os interesses da burguesia, uma nova classe que se consolidava no poder, que buscando a democracia burguesa, necessitava vencer a barreira da ignorância. A escola surge como um instrumento de resolução dos problemas da ignorância e da marginalidade.

Ainda segundo o mesmo autor (1995, p.18), as críticas a essa teoria de educação começaram a crescer, pois esse tipo de escola, além de não conseguir a realização da universalização desejada, pois nem todos nela ingressavam e os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos, e nem todos os bens sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Essa escola passa então a ser chamada de escola tradicional.

Em contraposição aos pressupostos filosóficos e pedagógicos do ensino tradicional, surge um modelo de escola, a Escola Nova, com a proposta central de reverter a situação clássica do papel do professor como centro da ação pedagógica, tornando o aluno o centro dessa ação.

Nesse modelo, o eixo da questão pedagógica passa de uma pedagogia centrada na ciência da lógica para uma pedagogia baseada nas contribuições da biologia e da psicologia, na qual se preconiza as diferenças individuais e nas experiências pessoais dos alunos. Esse modelo baseou-se em uma nova concepção de infância, reconhecendo a especificidade psicológica da criança.

Os precursores da Escola Nova preocupavam-se com o indivíduo no processo de aprendizagem somente na medida em que atentar para os processos individuais facilitava uma tarefa pedagógica que se propunha a desenvolver ao máximo as potencialidades humanas através de um trabalho que acompanhasse o curso natural de seu desenvolvimento ontogenético ao invés de contrariá-lo. (PATTO, 1996, p.60)

A partir dessa modalidade de ensino, no qual as diferenças individuais levariam a uma educação adaptada a essas diferenças, os precursores da pedagogia nova delineavam o rumo que o tratamento das diferenças iria tomar.

Durante as últimas décadas do século XIX, a teoria educativa tende a desenvolver-se à margem das grandes correntes do pensamento filosófico e luta para munir-se de uma fundamentação científica. Nas primeiras décadas do século XX, a implantação progressiva de uma escolarização generalizada e obrigatória para a maioria da população, reforça esse movimento.

Surge assim, entre professores e órgãos governamentais, a necessidade de introduzir mudanças qualitativas no ensino e, busca-se na psicologia, a elaboração de uma teoria educativa com base científica, que permita melhorar o ensino e abordar os problemas apresentados para a escolarização generalizada da população infantil. (COLL; COLS, 2000, p.26).

Dessa maneira, o movimento da escola nova, segundo Patto (1996, p.61),

(...) passou do objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie à ênfase na importância de afiná-la com as potencialidades dos educandos, concebidos como indivíduos que diferem entre si quanto à capacidade para aprender.

Ao fazer essa passagem, criou-se uma relação entre pedagogia e psicologia, através da necessidade de avaliar potencialidades, dando ênfase em procedimentos psicométricos que deslocaram a atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências.

Em um país comandado por uma tecnoburocracia militar e civil, surge a pedagogia tecnicista, na qual o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, sendo que professor e aluno passam a ocupar uma posição secundária. A organização desse processo se fundamentava na ideologia liberal que sustentava o caráter técnico-neutro da educação, com ênfase no avanço tecnológico universal que atuasse a escola com recursos sofisticados.

A partir dessa teoria pedagógica, há uma reorganização das escolas que passam por um crescente processo de burocratização, no qual o magistério passa a ser submetido a um pesado ritual, com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas, as quais propiciaram a fragmentação do ato pedagógico.

Segundo Saviani (1995, p.26), “A pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico”.

Nessa visão do reprodutivismo, a escola era vista como um simples aparelho reprodutor da ideologia dominante ou então como um instrumento da classe dominante, utilizado contra as classes populares.

Mas, paralelamente ao desenvolvimento dessa pedagogia oficial, outras propostas se desenvolveram no meio educacional, entre elas, a teoria crítico-reprodutivista. Se por um lado, essa teoria teve o mérito de pôr em evidencia o comprometimento da educação com os interesses dominantes, por outro contribui para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo que tornaria mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços para superar os problemas das desigualdades de desempenho escolar.

Através da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultante da conferência mundial, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, que segundo Carvalho (1997, p.43), surge a proposta,

(...) educação de boa qualidade para todos, sem discriminações, a escola precisa abandonar suas práticas centenárias, reformulando toda sua organização interna, para atender às necessidades e interesses das crianças e jovens que a procuram. Para tanto, não pode ficar na crença, ingênua, de que “tratando” os alunos, mudando aleatoriamente os métodos de ensino, ou “treinando” mais os professores, estará resolvendo o fracasso escolar.

Podemos entender através dessa trajetória histórica e social que a escola vem assumindo diferentes posturas pedagógicas, políticas e ideológicas, e que há atualmente um esforço no sentido de mudança das práticas pedagógicas, evoluindo de uma pedagogia centrada na homogeneidade para a valorização da diversidade, mas apesar dos avanços, ainda encontra muitos desafios para assegurar escolas de boa qualidade para todos e para que esta proposta não se constitua como algumas do passado em mera peça burocrática.

Essa citação nos leva a refletir sobre como as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem, são os fatores que constituem a chave de todo o ensino.

A partir dessas relações, estabelecidas nas práticas educativas da sala de aula, devemos pensar em propostas pedagógicas que ofereçam respostas a todos os alunos que enfrentam barreiras para a aprendizagem (incluindo os mais desfavorecidos pela condição de pobreza e os deficientes).

Segundo Carvalho (1999, p.11), “remover barreiras à aprendizagem é pensar em todos os alunos enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o processo de ensino-aprendizagem diferentemente”.

Dentro dessa concepção de escola e de processo de ensino e de aprendizagem, não cabe mais uma pedagogia centrada no professor, na qual são valorizadas as relações hierárquicas com base na transmissão do conhecimento, que considera a aprendizagem como algo que vem de fora, através dos sentidos ou das experiências.

Não cabe também a pedagogia centrada no aluno, na qual lhe atribui a responsabilidade de sua própria educação, sendo o conhecimento possível devido às condições inatas ou predeterminadas na bagagem hereditária do indivíduo, estando o aluno na condição de responsável por seu sucesso ou insucesso na escola.

Dessa maneira, torna-se extremamente importante conhecer as variáveis do processo educativo escolar, procurando identificar os obstáculos que impedem ou dificultam o processo de aprendizagem. Dentre essas variáveis estão envolvidos desde o espaço físico até a filosofia de educação, assumida pela comunidade escolar.

Sabemos que o ensino foi e, nos parece que continua a ser, praticado com base em concepções tradicionais errôneas e mal fundadas a respeito do que seja aprender e ensinar. Essas concepções a respeito da educação continuam a ser intuitivas, empíricas e pouco científicas.

Fomos e continuamos a ser educados com base nessas concepções e quando nos tornamos educadores, repetimos com nossos educandos o mesmo processo pedagógico ao qual fomos submetidos. Para os educadores, que estão habituados através de um processo histórico social, no qual o “ensinar” significa transmitir conhecimento, é difícil entender o que significa uma “pedagogia construtivista”, na qual a ênfase é dada aos processos da construção do conhecimento.

A escola hoje, mesmo que estabeleça um plano de desenvolvimento da criança, muitas vezes esquece o percurso do processo e se sente apenas comprometida com os resultados. O processo é secundário, isto é, a escola não está preocupada com o desenvolvimento das estruturas cognitivas e com os mecanismos operatórios da inteligência do educando.

Quando ocorrem falhas no processo de aprendizagem, geralmente a razão desse fracasso é vista como um problema do professor, ou da escola, ou do aluno. Dessa maneira é importante que se veja o problema em um sentido dinâmico, ou seja, em um sistema de co-responsabilidades mútuas.

Assim, os métodos de ensino que concebem o professor como o *transmissor* de conhecimentos e o aluno como um simples *receptor*, têm-se mostrado inadequados. Nessa visão do processo de ensino e de aprendizagem como transmissão-recepção, o que se espera do professor é que transmita algo que possui, transferindo diretamente o conhecimento, enquanto que ao aluno, é atribuído o papel de receber e de reproduzir os conhecimentos a que é exposto.

No cenário da educação brasileira, parece que começa a existir uma preocupação com a transformação das práticas pedagógicas da escola, para que ela seja de fato, o local de acesso ao saber socializado, garantido a todos indiscriminadamente.

A proposta de uma pedagogia centrada nas relações professor-aluno, propicia uma relação horizontal, e não imposta, entre o educador e o educando, estabelecendo um processo de comunicação não mais baseado em um pólo transmissor e outro receptor. Tanto professor como aluno trazem suas bagagens, não como verdades absolutas, mas de forma a permitir seu mútuo crescimento.

Nessa perspectiva, a relação professor/aluno é permeada por vários fatores e aspectos que se entrecruzam, como a dimensão afetiva-emocional, dimensão social e especificamente a dimensão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem.

A ênfase na aprendizagem como um processo de construção tem revitalizado propostas pedagógicas que se situam não somente na atividade mental do aluno, um dos fatores fundamentais para a ocorrência de uma aprendizagem significativa, mas também em uma abordagem interacionista, na qual essa atividade mental construtiva, não é um processo individual, isolado, mas dependente também de um processo socialmente construído.

Nessa perspectiva, o sujeito que aprende é um sujeito interativo, que elabora conhecimentos em processos necessariamente mediados pelo outro. De acordo com Goes (1997, p.11), esse processo se realiza entre sujeito cognoscente –o aluno-, sujeito mediador –o professor-, e o objeto do conhecimento, que constitui o conteúdo da aprendizagem.

Nessa concepção pedagógica, que envolve um processo interativo, Birman (2000, p.11-12), nos diz:

(...) a subjetividade é inequivocadamente uma das matérias primas do campo da educação, sendo em torno dela que os operadores e engrenagens deste campo giram com suas práticas e seus propósitos, em última instância. Isso porque aquela define não apenas o que temos como alvo e como finalidade nas práticas educacionais concretas, como também é o horizonte do que se pretende idealmente delinear com estas práticas. Portanto, se indagar sobre qual modalidade de subjetividade queremos produzir pela educação é uma variação da mesma questão sobre qual forma de cidadania pretendemos engendrar com as práticas educativas. Isso porque a subjetividade em pauta se inscreve necessariamente numa polis nos registros ético, estético e político além, evidentemente, do cognitivo.

A partir desses pressupostos, nesse novo século (XXI), não cabe mais a escola estruturada para criar um produto padrão, isto é, aquelas na qual todos os alunos recebem e dominam o mesmo currículo, na mesma proporção, através das mesmas metodologias de ensino.

O termo inclusão já pressupõe um tratamento diferenciado, em função da diversidade individual. Dessa maneira, não cabe mais uma pedagogia de educação que se proponha a

ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes

Em relação a essas diferenças Perrenoud (2000, p.9) nos diz que,

Diferenciar o ensino é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”...adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve.

Nessa visão, a ação do professor tem um papel central, pois é essa ação, que ocorre no espaço da sala de aula, que proporciona significados resultando na construção do conhecimento. Assim, estamos falando do professor enquanto mediador da aprendizagem, e como tal, deve ter seu trabalho orientado por teorias do conhecimento que alicercem sua prática pedagógica.

2.2 As abordagens do ensino numa visão construtivista de aprendizagem

Sendo a inclusão, de crianças que apresentam necessidades educativas especiais no ensino regular, um tema polêmico que aborda vários aspectos e, sendo a prática pedagógica um desses aspectos, procuraremos neste estudo focalizar o ensino e a aprendizagem a partir de abordagens contemporâneas que se expressam na construção do conhecimento e entendemos seja de relevância às crianças com necessidades educativas especiais incluídas no ensino regular, por atender peculiaridades do sujeito enquanto indivíduo particular e, como tal portador de suas capacidades e limitações próprias.

Não podemos falar em construção da aprendizagem sem nos reportarmos às teorias do desenvolvimento. Através dos estudos dessas teorias, torna-se evidente que o grande desafio dos educadores é favorecer o processo social da construção do conhecimento levando a aprendizagem e desenvolvimento.

A partir de todo um conjunto de interações baseadas na atividade conjunta dos alunos e dos professores, vemos o ensino como um processo de construção compartilhada de significados, orientados para a autonomia do aluno, e que não opõe a autonomia – como resultado de um processo – à ajuda necessária que este processo exige, sem a qual dificilmente se poderia alcançar com êxito a construção de sentido e significados, que deveriam caracterizar a aprendizagem escolar.

Dessa maneira, é preciso que o saber envolva conhecimentos de estratégias para lidar com a diversidade, e dar condições para que os alunos aprendam a ser eternos aprendizes. Para tanto, se faz necessário que o educador reconheça nas teorias do desenvolvimento um alicerce para rever sua prática pedagógica.

Dos pensadores que desenvolveram pesquisas e teorias sobre a construção do conhecimento, destacamos neste trabalho as abordagens da teoria da Epistemologia Genética

de Piaget, cuja preocupação recai sobre o sujeito epistêmico e a abordagem Histórico-Social de Vygotsky, com ênfase no sujeito histórico construtor de seu conhecimento.

A epistemologia de Piaget, trata de esquemas universais característicos das estruturas cognitivas de todos os organismos humanos.

A teoria propõe que o processo cognitivo acontece essencialmente, através da interação organismo-meio, sendo que é a partir da construção de uma série de estruturas mentais, que progridem através de etapas em uma determinada seqüência e ordem, que ocorrerá qualquer aquisição intelectual, chegando-se assim ao conhecimento.

De acordo com Ramozzi-Chiarottino (1984, p.47), “para Piaget, conhecer não é apenas contemplar, imaginar, ou representar o objeto: conhecer exige uma ação sobre o objeto para transforma-lo e para descobrir as leis que regem suas transformações”.

Por esse motivo, não é um método didático, mas sim a descrição da forma geral de funcionamento dos seres vivos quando elaboram novas estruturas, nada tendo a ver com aquisições de habilidades, que não gera “estruturas universais”, pois habilidades variam de cultura para cultura.

Deve-se entender que para que certas habilidades mais complexas sejam incorporadas ao comportamento, isto é, para que ocorra o processo de aprendizagem, é preciso presença funcional de certas estruturas superiores. No processo de alfabetização, o domínio da leitura não ocorre antes de completadas a maturação de certas estruturas mentais que constituem a infra-estrutura dos processos lógicos.

A teoria de Piaget explica a criação biológica de novidades (ontogênese e filogênese), nada tendo a ver com as adaptações circunstanciais solicitadas pelo processo cultural. Não podemos chamar de “construtivismo”, qualquer atividade didática que vise “ensinar” habilidades (como alfabetizar) ou dar informações (decorar).

A obra de Piaget leva-nos a compreensão da seqüência de desenvolvimento cognitivo que a criança vai construindo em cada período de sua vida, principalmente nos leva a entender a construção da inteligência “não verbal”, isto é, antes da aquisição da linguagem, e dos “erros” cometidos pela criança como resultados de uma visão particular de interpretar a realidade.

Como já dissemos, Piaget não pretendeu construir uma teoria pedagógica, mas quando compreendemos a evolução do processo do conhecimento e, como as tentativas são necessárias para o desenvolvimento harmônico da criança, mantemos sempre presente a idéia de que seu pensamento é qualitativamente diferente do pensamento adulto. Assim sendo, qualquer resposta, quando espontaneamente dada, tem um valor construtivo no contexto geral do desenvolvimento.

Na visão sócia-histórica, proposta por Vygotsky, a evolução das funções superiores não acontece devido à evolução biológica da humanidade, mas sim através do desenvolvimento histórico do homem, enquanto um ser social.

Entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas do comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição, que estão entre o biológico dado e o cultural adquirido. Para Vygotsky existe um desenvolvimento definido pelo processo de maturação do organismo individual que pertence à espécie humana, mas os processos internos são adquiridos através do aprendizado que ocorre do contato e das relações sócio-culturais do indivíduo.

Quanto a isto na análise feita por Góes (2000, p.121), sobre o “Manuscrito de Vygotsky” diz que:

(...) a noção de indivíduo não pode estar ligada à de uma personalidade com características estáveis ou uniformes, que desempenha um “papel fixo”. Os papéis são variados, e, portanto, o singular construído ao longo do desenvolvimento, está entrelaçado com o heterogêneo, no que diz respeito tanto à personalidade quanto às funções psicológicas individuais. Adicionalmente o indivíduo, deve ser visto como algo em construção e não como estrutura natural.

De acordo com os conceitos propostos por essa teoria, os processos psicológicos superiores têm sua origem no plano interpessoal (através das relações sociais) e são transformados ou reconstruídos estabelecendo o plano intrapessoal (sendo este um processo psicológico interno).

Dessa maneira, o fundamento social da cognição contribui com o educador, no sentido de indicar que as capacidades individuais são determinadas por variáveis do contexto social do indivíduo, e não inerentes à natureza humana.

Sendo assim, deve-se olhar o aluno a partir de sua dimensão histórica, e para compreendê-lo é necessário situá-lo dentro de um contexto socialmente configurado, considerando as condições de vida numa sociedade de classes, com determinadas culturas e crenças.

Entendendo que a prática educativa tem como função difundir o saber social-historicamente construído, a sala de aula deve ser vista como o local no qual o aprender não é um processo individual, mas coletivo, pois esse processo social de construção do conhecimento se dá através de uma dinâmica interativa, mediada pela palavra que não é estática.

Nessa concepção, a escola deve considerar as experiências adquiridas do aluno dentro do seu grupo social e estabelecer uma continuidade através da mediação, aluno – professor, aluno – aluno, que leve ao domínio de novos conhecimentos.

Segundo Freitas (1998, p.89),

A teoria histórico-cultural, não pretende fornecer soluções explicativas sobre a criança que não aprende, não faz descrições sobre níveis de desenvolvimento, mas contribui na formação de uma maneira de pensar o mundo, levando a um compromisso contextualizado, histórico e político. Nesse sentido, há todo um novo olhar em relação à criança que demanda consequentemente numa outra prática pedagógica.

Vygotsky traz o conceito de desenvolvimento real, que se refere às funções psicológicas já internalizadas e consolidadas, isto é, aquela que o indivíduo é capaz de realizar de maneira independente; e o conceito de desenvolvimento proximal, de caráter prospectivo, que seria um nível de funções que ocorrem de maneira compartilhada, isto é, através da intervenção de pessoas mais competentes, que poderão transformar-se em desenvolvimento real, dependendo da qualidade das interações.

De acordo com Góes (1997, p.25), “Nas derivações pedagógicas, por conta das idéias de ajuda e colaboração implicadas nos argumentos em torno desse conceito, é comum dizer que o professor (ou o parceiro mais capaz) cria, propicia ou atua na zona de desenvolvimento proximal do aluno”.

Dessa maneira, a ação pedagógica eficaz é a que atua na área de desenvolvimento proximal, intervindo nas capacidades e habilidades que ainda não são dominados pelo aluno, mas que pode realizar com a ajuda e orientação do professor, ou de aluno para aluno. Entretanto, para que essa intervenção ocorra, é necessário que o professor realize um trabalho de avaliação contínua das atividades do aluno.

Portanto, a visão sócio-interacionista, traz um novo olhar sobre as práticas pedagógicas no sentido de colaborar na formação de sujeitos sociais conscientes e atuantes.

Na abordagem sócio-histórica, na qual o homem é constituído como ser biológico e social, e que suas ações adquirem sentido através das relações entre os sujeitos dentro de um contexto de interações e significações sociais, a linguagem tem importante papel no desenvolvimento psicológico.

Para Vygotsky, a linguagem, como instrumento importante do desenvolvimento psicológico, não tem apenas o valor da instrumentalidade, mas do sentido e significação. A relação da criança com o objeto é permeada pelas palavras e usada como meio para construção de conceitos.

Segundo este autor (1984, p.36-38)

Uma vez que as crianças aprendem a usar efetivamente a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente (...) assim, com a ajuda da fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio conhecimento.

A partir do momento que a linguagem é internalizada, isto é, adquire uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal, passa a ter uma função organizadora, que leva a criança a representar, apreender, categorizar e localizar as coisas no mundo.

Assim, à medida que a criança internaliza os significados próprios da linguagem, essas significações passam a ser utilizadas de forma funcional, incorporando novas formas de comportamento cognitivo.

Para Vygotsky (apud FREITAS, 1994, p.93), “A escola é o lugar da produção social de signos e é por meio da linguagem que se delineia a possibilidade de construção de ambientes educacionais com espaço para criação, descoberta e apropriação da ciência produzida na história humana”.

Outra questão importante nas práticas pedagógicas, é a questão do erro em uma perspectiva formal e na perspectiva da construção do conhecimento.

No nível formal, isto é, adulto, o errado se opõe ao certo, que é valorizado como verdadeiro. O professor está compromissado com a divulgação daquilo que é julgado correto, mas se confrontará constantemente com o erro que o aluno faz. Ensinar o verdadeiro, o certo, é um compromisso social, político e pedagógico do professor.

Na perspectiva formal, o erro é visto como algo a ser evitado ou punido, e o que importa é que o aluno errou, e não porque ou como errou.

Na perspectiva da construção do conhecimento o erro é possível, ou até necessário, pois faz parte do processo, e defende que as estruturas, os esquemas, os conceitos, as idéias, são construídos por um processo de auto-regulação. Auto-regulação significa busca de sintonia, refere-se a aspectos do processo, que precisam ser corrigidos ou mantidos, tendo em vista os resultados que se quer alcançar.

Outra questão importante dentro da perspectiva formal é a avaliação formativa. Essa prática de avaliação está reduzida à sua fase terminal, baseada no desempenho escolar do aluno por meio da atribuição de notas ou conceitos.

Quanto ao processo de avaliação encontramos nas Diretrizes de Ação no Plano Nacional descritos na Declaração de Salamanca (1994),

Para acompanhar os progressos de cada criança, deverão ser revistos os procedimentos de avaliação. A avaliação de formação deverá integrar-se no processo educativo comum para manter o aluno e o professor informados do grau da aprendizagem alcançada, identificar as dificuldades e ajudar os alunos a supera-las. (p. 34)

Entendemos o ensino fundamental em ciclos como estratégia no sentido de contribuir para a universalização do ensino com o compromisso da qualidade, e quanto a progressão continuada, entendemos no sentido de que todos os envolvidos com o processo escolar busquem acompanhar o desenvolvimento do processo de aprendizagem de uma maneira mais global e não fragmentada.

Nas abordagens que levam em conta o processo de construção do conhecimento, o aluno deve ser constantemente avaliado no seu processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação tem como objetivo, não mensurar no sentido restrito, mas indicar os ganhos e dificuldades do aluno no que se refere às várias etapas do processo de aprendizagem, indicando ao professor aqueles que foram bem-sucedidos e os que precisam ser modificados, e dessa maneira, possibilitando ao professor rever e planejar a sua ação pedagógica, no sentido de tomar consciência sobre a sua prática, em sala de aula.

Nessa perspectiva, sobre esse processo de avaliação, André (1999, p.31) nos diz: “A avaliação assume uma característica dinâmica no processo educativo: por um lado, é impulsionadora da aprendizagem do aluno, e, por outro, é promotora da melhoria do ensino”.

Sendo assim, ao professor cabe a tarefa de descobrir, desenvolver e aplicar técnicas e métodos pedagógicos que respeitem e favoreçam o processo pelo qual o aluno apreende construindo seus conhecimentos. A maior preocupação do ensino, deve estar centrado para quem aprende, porque aprende, como aprende e como ajudar nesse processo.

Para que esse sistema de avaliação seja concretizado é necessário que seja inserido no Projeto Político-Pedagógico das escolas estratégias inovadoras visando mudanças de atitude frente à elaboração de objetivos, das metodologias e de formas de avaliação dos alunos.

Abordando a deficiência sob o enfoque dessas teorias, entendemos teoria e prática como uma unidade, sendo que a teoria nos permite refletir sobre a prática e vice-versa.

Na abordagem epistêmica de Piaget, as limitações orgânicas (motoras, cognitivas ou sensoriais) do deficiente dificultam a ação sobre o meio, isto é, as interações entre o sujeito e o objeto do conhecimento estão prejudicadas pelos prejuízos orgânicos, ocasionando uma interferência no processo de aprendizagem.

Cabe à escola, através de práticas pedagógicas diferenciadas, proporcionar e garantir que essa interação ocorra, promovendo assim os processos de aprendizagem.

De acordo com Mantoan (1995, p.4),

Tem-se, portanto, de assegurar ao sujeito cognitivamente prejudicado uma ação concomitantemente de apoio e estimulação da construção de seus instrumentos intelectuais e de utilização mais ampla, adequada e eficiente dos mesmos na resolução de situações-problema.

Importante lembrar que, segundo a teoria, aquilo que o aluno aprende depende dos esquemas que construiu e da maneira que os organiza e, que esses esquemas são necessários para a aquisição de novos conhecimentos.

Assim, o professor deve estar ciente de quais desafios o aluno está apto a enfrentar, buscando através de meios (estratégias) pedagógicos adequados, favorecer os esquemas de ação, levando o aluno à construção de estruturas cognitivas mais elaboradas.

Na abordagem histórico-social, Vygotsky não nega a importância do fator biológico na deficiência, mas privilegia a análise dos fatores sociais, assim o problema da deficiência deve ser compreendido como problema social.

De acordo com Van Der Veer & Valsiner (1991), Vygotsky nos seus primeiros escritos enfatiza a importância da educação social de crianças deficientes e do potencial para o desenvolvimento normal, já que para ele, a deficiência leva a uma mudança na situação social da criança, afetando suas relações sociais, mas não suas interações diretas com o ambiente físico.

De acordo com esse pensamento, devemos ter em mente que uma das possíveis causas impeditivas para o aprendizado do contexto escolar está relacionado com os limites imposto pelo meio social, já que a dificuldade maior está em adaptar-se ao meio sócio-cultural que está organizado para receber o indivíduo normal.

No caso da criança com deficiência, a dificuldade no desenvolvimento está diretamente relacionada com o desenvolvimento cultural insuficiente e, colocá-la em uma classe especial, afastando-a assim do meio social, restringindo as interações e vínculos sociais, é privá-la dos elementos culturais necessários para o seu desenvolvimento. Assim, a criança com deficiência, que desenvolve dentro das relações sociais, uma capacidade maior na utilização de signos, apresenta maior chance de sucesso em seu desenvolvimento.

Vygotsky (1998, p.116) faz também, referência às implicações educacionais do deficiente quando diz,

(...) porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-la nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

Dessa maneira a criança com deficiência necessita de ajuda adequada para se desenvolver e a escola deve criar esses meios, e Vygotsky sugere formas de trabalho coletivo, baseados em métodos e procedimentos diferenciados, mas que as metas desejadas não sejam distintas daquelas do ensino comum.

A Declaração de Salamanca e Linha de Ação (1994), nos diz que a criança com deficiência deverá fazer parte dos planos nacionais de “educação para todos”, e que mesmo em casos que haja necessidade de escolas especiais, esta poderá freqüentar em período parcial a escola regular. Quanto aos serviços externos de apoio, descritos na Declaração, ela nos diz:

O apoio às escolas comuns poderia ficar a cargo tanto de instituições de formação do professorado como do pessoal de extensão das escolas especiais. As escolas comuns deverão utilizar cada vez mais estas últimas como centros especializados que dão apoio direto a crianças com necessidades educativas especiais, tanto as instituições de formação como as escolas especiais podem dar acesso a dispositivos e materiais específicos que não se encontram nas salas de aula comuns. (p. 39)

É preciso deixar claro que não existe uma receita para uma pedagogia que privilegie a construção do conhecimento, mas existem pontos essenciais das teorias para uma aprendizagem significativa, que todo educador deve conhecer para poder passar da teoria à prática.

Para se planejar e executar atividades de ensino e de aprendizagem, na concepção da construção do conhecimento, devemos partir de alguns pontos básicos, entre eles, que o desenvolvimento ocorre a partir de uma dependência do processo de educação e ensino.

Sendo assim parece-nos imprescindível, para que ocorra a apropriação dos conceitos sistematizados, ser necessário proporcionar ao aluno situações que favoreçam a transição do plano interpsicológico, no qual o professor é o mediador, para o plano intrapsicológico, quando há a internalização desses conceitos, a partir de uma experiência e de um significado próprio.

A proposta de situações de aprendizagem, devem estar além das capacidades e conhecimentos já dominados pelo aluno (zona de desenvolvimento real), caso isso não ocorra, o ensino pode ser ineficaz, por não favorecer novos processos de internalização. As atividades que permitem constantes trocas, através da interlocução e ações compartilhadas, professor-aluno e aluno-aluno, atuam na zona de desenvolvimento proximal, ampliando a aprendizagem e promovendo o desenvolvimento. A intervenção do professor oportunizando essa interação, envolvendo a aprendizagem individual e coletiva, leva a novas aprendizagens.

Segundo Goés (1991, p.20) “a boa aprendizagem é aquela que consolida e sobretudo cria zonas de desenvolvimento proximal sucessivas”.

Outro fator importante nessa concepção, é que a maior fonte para mobilização dos esquemas para a aprendizagem é o interesse, a necessidade e a curiosidade. Os alunos se motivam para aprender aquilo que faz parte do seu mundo, isto é, que tenha significado para ele. Devemos entender que o interesse por um determinado assunto, não é algo inerente ao aluno e que surge espontaneamente, ao contrário, o interesse é construído durante as interações, sendo uma característica da situação de ensino e de aprendizagem.

Assim, sendo a função da escola a de trabalhar com conceitos sistematizados, o professor tem um papel muito importante, já que esta aprendizagem no processo de ensino influencia as funções do desenvolvimento cognitivo e das estruturas superiores, produzindo transformações, propiciando acesso ao conhecimento e levando o aluno a adquirir uma atitude reflexiva.

O professor ao assumir a posição de mediador no diálogo entre o aluno e o conhecimento, proporcionando situações instigadoras, motivação e valorização da bagagem cultural trazida pelo aluno, estará contribuindo para o desenvolvimento potencial desse aluno.

De acordo com essa proposta pedagógica, a escola pode ser vista como uma instituição que está voltada para a formação do homem integral, que promove o acesso ao saber e aos bens culturais da humanidade.

Considerando as propostas pedagógicas que propõe e viabilizam novas alternativas para a melhoria do ensino nas escolas, podemos entender a possibilidade de inclusão, não só dos alunos deficientes, mas de todos os alunos, que em algum momento desse processo, podem apresentar necessidades educativas diferenciadas.

Lembrando Perrenoud (2000, p.48) quando a isto se refere e assim se expressa: “Para que uma atividade seja geradora de aprendizagem, é necessário que a situação desafie o

sujeito, que tenha necessidade de aceitar esse desafio e que isso esteja dentro de seus meios, ao preço de uma aprendizagem nova mais acessível”.

Sabemos que a inclusão no seu sentido amplo, envolve mudanças sociais que não se consegue através de decretos. A prática da inclusão social se baseia na aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana, aprendizagem por meio de cooperação.

Não podemos querer transformar em normal uma pessoa deficiente, mas devemos aceitá-la com suas deficiências e lhe oferecer o apoio necessário para que desenvolva ao máximo as suas possibilidades e para viver tão normal quanto possível.

Dessa maneira, a inclusão significa modificação da sociedade para que as pessoas com deficiências possam buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania. Assim, é necessário que a escola esteja preparada para incluir os alunos que apresentam necessidades educativas especiais, e não o contrário.

3 BASTIDORES DA PESQUISA E APRESENTAÇÃO DO UNIVERSO/SUJEITO

3.1- Percurso Metodológico e Procedimentos

Essa pesquisa tem seu alvo voltado para um estudo sobre a “inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino fundamental” e a disponibilidade de materiais que subsidiem os professores para a organização de sua ação educativa durante o processo de ensino e de aprendizagem. Acreditamos que a realização dessa investigação realizada dentro do contexto de três escolas, tomando como sujeitos, o aluno e o professor, na delimitação que entendemos necessária para aprofundar estes aspectos que irão encontrar algumas luzes para melhor elucidar os objetivos propostos.

Assim a pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa toma como referência a etnometodologia, por ela permitir a observação e descrição sobre os métodos utilizados nas ações educativas que compõem a organização do trabalho docente, do professor e a combinação dos vários recursos que aí se materializam. Além da observação outros instrumentos de coletas de dados, poderão ser utilizados

Na pesquisa qualitativa, dentro do campo educacional, Bodgan e Biklen (1994, p.47-49) descrevem características as quais consideramos relevantes para esse trabalho e fazemos uso desse aprendizado para exercitar esta investigação. Assim se referem:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Na perspectiva qualitativa, o sujeito pesquisado é visto dentro dos contextos nos quais ele vive, considerando suas interpretações sobre suas próprias ações e vivência em geral, e que procura saber como os sujeitos constroem e reconstróem a realidade social. Dentro dessa abordagem, a etnometodologia interessa-se pela maneira que as pessoas interagem no seu cotidiano e como pensam a respeito do que fazem, partindo do princípio de que os indivíduos interpretam e (re)criam ativamente seu mundo social.

Coulon (1995, p.55) explica que:

Para os etnometodólogos não existe diferença de natureza entre, de um lado, os métodos empregados pelos membros de uma sociedade para que se compreenderem e compreenderem o seu mundo social e, de outro lado, os métodos usados pelos sociólogos profissionais para chegarem a um conhecimento com pretensões científicas deste mesmo mundo.

Não podemos deixar de entender o fenômeno educacional situado dentro de um contexto social, o qual está inserido em uma realidade histórica, que devido à múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo, torna evidente o seu caráter dinâmico.

Por essa razão, parece-nos que a investigação qualitativa que tem como suporte os procedimentos etnográficos, é na etnometodologia apropriada, que oportuniza a investigação dentro do ambiente natural no qual ocorre o fenômeno pesquisado permitindo ao investigador inserir-se a tal ponto no processo, podendo assim, melhor compreender as ações observadas.

Outro fator que nos parece relevante no enfoque etnometodológico é a inserção e participação efetiva do pesquisador no ambiente sociocultural estudada, pois, através do contato direto com o objeto de pesquisa –escola, professor e aluno-, que inclui, além da descrição de pessoas, situações e acontecimentos, transcrições de entrevistas e depoimentos, pode-se conhecer e interpretar os discursos e ações ocorridas no contexto social. Dessa

maneira torna-se evidente que a maior preocupação da pesquisa está centrada no processo educacional e não no seu produto, como resultado final.

De acordo com os objetivos propostos, utilizaremos como estratégia de pesquisa, a entrevista como instrumento e a observação direta no diálogo e no acompanhamento com os sujeitos pesquisados.

Num primeiro momento, a observação direta das atividades do grupo estudado dentro do contexto escolar, como procedimento de coleta de dados, buscou obter informações sobre a relação aluno – professor, aluno-aluno e professor - aluno.

Em outro momento, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as coordenadoras e professoras, com o objetivo de identificar como as informações/conhecimento no processo de ensino e aprendizagem estão sendo orientadas e avaliadas na direção de resultados cognitivos possíveis para o alcance da criança observada.

Assim, tentamos compreender e interpretar o que ocorre no grupo-classe durante as ações educativas que configuram o cenário do cotidiano da sala de aula das escolas pesquisadas, onde hodiernamente estão os alunos e professores sujeitos desta investigação, desenvolvendo atividades concernentes ao trabalho pedagógico das ações docentes/discentes.

Toda a investigação realizada na realidade empírica que tem como palco a sala de aula, desenvolveu-se a partir da observação direta desta pesquisadora sem o envolvimento terapêutico equivalente a um avaliador da área cognitiva, pois, não era objetivo desta pesquisa.

O que se procurou realizar trata de uma observação e levantamento de dados dos quais se procura extrair informações que possa dar conta dos objetivos propostos já elencados.

Para tanto, a atitude investigativa se restringe a um distanciamento enquanto profissional da área da saúde para tão só verificar os aspectos que se desenvolvem no processo ensino e aprendizagem, no qual as crianças, sujeitos de pesquisa, estão inseridas.

O professor é outro sujeito e por essa razão, o trabalho de pesquisa que se faz no campo, utiliza de procedimentos etnometodológicos, pois recai na observação e diálogo com os autores/atores das ações educativas, além daqueles que estão como protagonistas nesse processo.

3.1.1 O Processo de Investigação

Nesse trabalho, a nossa trajetória da pesquisa de campo conta com a observação de salas de aula de três escolas, sendo uma da rede particular e duas da rede de ensino de Sorocaba/SP, sendo uma municipal e outra estadual. Os critérios adotados para seleção das escolas foram que oferecessem classe especial antes da Lei Federal nº 9394/96 e que tivesse crianças retiradas (ou não) dessas classes especiais e incluídas no ensino regular.

A nossa intenção nessa trajetória, não apresenta o caráter comparativo entre as escolas da rede pública estadual e municipal e da rede particular, mas sim, uma proposta investigativa, que acreditamos, poderá contribuir para uma melhor análise dos dados e nos fornecer algumas respostas às indagações e questionamentos levantados.

Através do embasamento do referencial teórico, o campo de pesquisa começou a ser investigado, pois a partir daí, foi possível identificar quais as questões relevantes a fim de tentar alcançar os objetivos propostos.

A nossa pesquisa de campo teve como primeiro momento a escolha das escolas que se enquadravam nos critérios adotados para a seleção, conversas explicativas com diretoras e coordenadoras sobre a pesquisa a ser realizada, a escolha das classes a serem observadas, as quais foram propostas pelas escolas (não tendo a pesquisadora a oportunidade de escolha).

Em um segundo momento, foram realizadas observações em salas de aula, com o objetivo de registrar as formas com as quais os professores interagem com as crianças

incluídas, o desenvolvimento das práticas educativas utilizadas com as mesmas e como essas crianças estão inseridas nesse contexto. As observações foram registradas através de diário de campo e as aulas gravadas em cassete e transcritas no mesmo dia.

Os primeiros contatos com as escolas iniciaram-se no primeiro semestre e as observações, na grande maioria, no segundo semestre do ano de 2000. Foram realizados entre oito e dez observações em sala de aula de cada escola, uma ou duas vezes por semana, sendo que na escola Topázio, as primeiras observações ocorreram no 1º semestre sendo interrompida pelo recesso escolar do mês de julho, retornando em agosto.

As entrevistas, tanto com as coordenadoras quanto com as professoras, se constituíram de questões semi-estruturadas e, foram realizadas nas três escolas escolhidas para a pesquisa. Optamos por entrevistas semi-estruturadas com perguntas do tipo abertas por resultar em respostas livres, enriquecendo o diálogo entre entrevistado e pesquisadora.

Com o objetivo de elucidar as questões que nortearam as discussões no trabalho, trazemos aqui os roteiros utilizados nas entrevistas.

Roteiro das entrevistas com as professoras:

- Tempo de profissão e capacitação para atuar com crianças com necessidades educativas especiais.
- Visão da professora quanto aos aspectos sociais e cognitivos do aluno com necessidades educativas especiais.
- Quanto à diferenciação de métodos e estratégias dos conteúdos com o objetivo de favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.
- Projetos oferecidos pela escola para apoio aos professores, incluindo a orientação de outros profissionais.
- Expectativas e dificuldades encontradas quanto a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.

Roteiro das entrevistas com as coordenadoras:

- Processo histórico da escola quanto ao fechamento da classe especial e a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.
- Critério de escolha de determinada classe para a entrada dos alunos com necessidades educacionais especiais.
- Quanto a modificações e adaptações curriculares para receber esses alunos.
- Projetos de apoio aos professores para viabilizar o trabalho pedagógico.

Apresentamos abaixo quadro demonstrativo do universo e sujeitos da pesquisa.

Escolas	Classes Observadas	Sujeitos	Nº alunos incluídos/classe
Topázio (Particular)	1 classe/ 2ª série	1 coordenadora 1 psicóloga 3 professoras	3 alunos
Ametista (Municipal)	2 classes/ 1ª série	1 coordenadora 2 professoras	A- 2 alunos B- 1 aluno
Esmeralda (Estadual)	1 classe/ aceleração	1 coordenadora 1 professora	3 alunos

Não encontramos em nenhuma das escolas escolhidas, resistência de diretoras ou coordenadoras em relação à pesquisa, mas em uma delas, sentimos a falta de entendimento da relevância da pesquisa no momento de apresentar aos professores a proposta de observação e quanto às entrevistas e ao fornecimento dos laudos dos alunos incluídos.

Em relação aos professores, sentimos a resistência apenas de uma professora quanto à entrevista, pois esta se negou agendar horário disponibilizado para tal preferindo que entregássemos as questões por escrito, para conhecimento prévio e, somente devolveu-nos respondidas “a lápis”, após várias semanas de insistência. Suas respostas foram breves e sucintas, sendo que algumas questões nem foram respondidas.

3.1.2 Situando as escolas e os sujeitos da pesquisa

Escola Topázio:

A pesquisa de campo teve início na escola particular, e foi a 1ª escola na qual nos deparamos com o fechamento da classe especial e com a inclusão dos alunos no ensino regular o que nos levou às primeiras indagações provocativas. Assim, convencionamos chamá-la de Escola Topázio.

A escola abrange a educação infantil, o ensino fundamental e médio. Está situada em um bairro de classe média, é bastante grande e arborizada. Os prédios são novos e bem cuidados e, os alunos dispõem de quadra aberta para esporte, cantina, pátio externo coberto, quiosques com mesas e bancos para o lanche, play ground e piscina para as crianças, salão de TV e vídeo sendo também utilizada para festas e apresentações. As salas de aula contêm em média 25 carteiras (mesa/cadeira) individuais em bom estado de uso. As classes têm no máximo um total de 25 alunos.

Essa escola existe há 21 anos e há 15 iniciou a classe especial pela necessidade de trabalhar crianças com deficiências. Essa classe era chamada de Projeto de Desenvolvimento Integrado, que existiu até 1997.

Segundo a psicóloga da escola: *mesmo sendo uma classe de crianças com dificuldades, a escola nunca teve uma proposta de segregação, eles tinham participação com muita frequência em eventos, nos projetos, em aulas especializadas, então essa passagem de uma classe única para uma classe mais integrada foi uma coisa que fez parte do processo, gradativamente na medida que se observava que as crianças poderiam estar... Na verdade a inclusão foi acontecendo processualmente,...antes da lei de inclusão já funcionava dessa forma, eu acho que a lei deu o aval, mas na prática a inclusão já acontecia. (sic)*

Em relação à Lei Federal 9394/96 a coordenadora diz: *a LDB só confirmou uma coisa que a escola já pensava e já agia.*

O primeiro contato foi feito com a diretora, a qual nos recebeu após horário marcado previamente. A proposta da pesquisa foi explicitada e foi recebida com entusiasmo, pedindo apenas que déssemos um retorno após as observações, pois segundo ela, a inclusão ainda era recente e a escola estava buscando constantemente melhores formas para que se solidificasse.

Após a autorização concedida tanto para as observações quanto para as entrevistas, marcamos data e horário para iniciarmos as observações, e que seria interrompida devido às férias escolares do mês de Julho e retomada no 2º semestre.

Na data marcada fomos recebidas pela coordenadora, a qual já estava ciente da proposta da pesquisa e esta nos explicou que a sala escolhida era uma 2ª série onde estavam incluídos três alunos, sendo um deles vindo do projeto de desenvolvimento integrado, outro que apresentava uma história de repetência e dificuldade de aprendizado e o terceiro com deficiência auditiva.

Segundo a coordenadora, nos três casos, os alunos incluídos apresentam maiores dificuldades nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Por esse motivo, freqüentam essas disciplinas na classe de 1ª série e as demais (história, ciências e outras atividades) na

classe da 2ª série. Essas disciplinas são ministradas, nas duas séries, no mesmo horário, assim, as crianças não perdem outros conteúdos de outras disciplinas.

A escola realiza freqüentes reuniões com a família e com os profissionais especializados envolvidos com as crianças.

Quando retornamos no segundo semestre, algumas mudanças haviam ocorrido. Segundo a coordenadora, após reavaliação das crianças incluídas no ensino regular, junto às professoras, coordenação e equipe de apoio (psicóloga e fonoaudióloga), sentiu-se a necessidade de trabalhar os conteúdos pedagógicos das disciplinas de português e matemática, de uma maneira mais diferenciada da qual vinha sendo realizada no 1º semestre do ano (os alunos participavam das disciplinas na 1ª série). Ela nos relata que as crianças continuavam no grupo sede que era a 2ª série regular e que ao invés de freqüentarem somente as disciplinas de português e matemática na sala da 1ª série regular, foi montada uma classe de apoio (nome dado por nós) para trabalhar conteúdos específicos dessas duas disciplinas, e que contavam com duas professoras, sendo uma vinda da educação infantil com 20 anos de profissão e a outra antiga professora do Projeto de Desenvolvimento Integrado. A classe de apoio tinha um total de quatro alunos com necessidades educativas especiais, que realizavam um trabalho diferenciado no mesmo horário da classe comum nas disciplinas de português e matemática.

A coordenadora explica o funcionamento:

Existe o grupo sede que é a 2ª série regular e as crianças em determinados momentos vão para um trabalho especializado...tanto que nós não dizemos que a estimulação é seriada, mas multi-seriada, porque é muito em função da necessidade que a criança vem apresentando e não em função de uma seriação.(sic)

A coordenadora continua *...esse projeto é feito para todos os alunos da escola, inclusive no ensino médio, é um trabalho que a escola acredita, porque não acreditamos em uma recuperação de final de ano, mas sim em uma estimulação paralela onde a necessidade*

deve ser sanada momentaneamente, só que cada um no seu estágio, uns a curto prazo e outros a médio prazo.

De acordo com André e Darsie (1999, p.30)

Considerando que a aprendizagem é um processo e não um acúmulo de informações fatuais, o professor enfrenta o grande desafio de organizar atividades de ensino capazes de desencadear, reforçar e acompanhar esse processo, colaborando nele. É um desafio que o leva a escolher determinados métodos, atividades, técnicas e recursos didáticos, assim como a encontrar dispositivos que o ajudem a julgar o grau de eficácia de sua ação docente.

Essa flexibilidade, primeiro em cursar disciplinas em séries diferentes e depois da avaliação dessa conduta, os alunos com necessidades educativas especiais serem trabalhados pedagogicamente de maneira mais diferenciada, nos parece de extrema importância, já que possibilita aos alunos receberem conteúdos equivalentes ao seu desenvolvimento cognitivo, já que se encontram em fases cognitivas distintas. Esse esforço, uma vez que otimiza as ações educativas, demonstra preocupação e interesse por parte da escola que se mobiliza para que as crianças possam aprender dentro do seu atual estágio cognitivo.

Escola Ametista

A segunda escola escolhida para pesquisa pertence à rede Municipal de Sorocaba, que convencionamos chamar de Escola Ametista.

A escola abrange de 1ª a 8ª série do ensino fundamental. Está situada em um bairro de classe média, é um prédio antigo mas bem conservado, amplo e arborizado, que dispõe de uma quadra fechada de esportes, cantina, cozinha (já que fornecem merenda), pátio externo coberto, com mesas e bancos grandes para o lanche. As salas de aula contêm em média 36 carteiras individuais em bom estado de uso, e em todas as salas há uma caixa de som que

constantemente é usada para recados aos alunos sobre reuniões e festividades (interrompendo as aulas sem aviso prévio). O total de número de alunos por classe não ultrapassa a 35 alunos.

O primeiro contato na escola foi com profissional que se apresentou como orientadora pedagógica, nos recebendo com cordialidade não se mostrando resistente à pesquisa. Disse que a escola manteve uma classe especial até 1996, e a partir dessa data ela foi fechada, mas que nenhum aluno que freqüentava essa classe estava mais nessa escola, (...) *eles não tinham mais idade para ficar aqui, alguns deles foram para o supletivo e outros para o projeto Alfa Vida* (projeto que existe na cidade de Sorocaba para alfabetização de deficientes em idade avançada que não cabem mais no ensino regular), e continuou, *mas nós temos crianças com problemas, algumas bem graves, como uma menina cega na 1ª série.*

Como estávamos às vésperas das férias escolares do mês de Julho, ela pediu que a pesquisa se iniciasse no início do 2º semestre. Assim, após a autorização concedida para as observações e entrevistas, deixamos agendado o dia e o horário para o início das observações em sala de aula.

Ao chegar à escola na data e horário agendado, a orientadora pedagógica nos recebeu após algum tempo de espera, pois estava resolvendo alguns problemas da reunião de pais da 3ª e 4ª série do ensino fundamental, que iria acontecer naquela tarde.

Fomos para a sala dos professores, a orientadora pedagógica nos apresentou, dizendo que éramos da Universidade e *querem fazer um trabalhinho com as crianças com problemas*, mas nem mencionou o nome da pesquisadora. Perguntou às professoras qual delas tinha alguma criança com problemas. Algumas disseram que tinham e ela elegeu uma professora da 1ª série.

A professora escolhida perguntou se seria necessário conversar com a mãe do aluno, pois essa era muito difícil e não vinha na escola. Dissemos que não seria necessário, então ela

pareceu concordar e voltou a conversar com as demais professoras que falavam sobre outros assuntos.

Como faltavam alguns minutos para dar o sinal, esperamos fora da sala dos professores.

Ao toque do sinal, às professoras começaram a sair da sala. A professora escolhida saiu conversando com outras e nós a seguimos. Descemos as escadas, pois as salas ficam no andar de baixo. No caminho, perguntamos seu nome e dissemos o nosso. Perguntamos sobre os alunos incluídos e ela disse que na sua sala tem apenas um com “problemas mentais”. Pedimos então que não falasse aos alunos sobre o objetivo da pesquisa. Ela disse que não teria problema e que os alunos estão acostumados com estagiárias dentro da sala.

Entramos na sala e a professora foi ao pátio buscar as crianças que estavam em formação de “fila indiana” (uma fila de meninas e outra de meninos). Ao chegar na porta, entraram primeiro as meninas e depois os meninos.

Nesse momento ela nos disse que o aluno escolhido não tinha vindo na escola naquele dia, e que então poderíamos ir para outra sala. Ela indicou a sala ao lado, onde dois alunos com problemas freqüentavam. Ela pareceu aliviada! A porta estava fechada. Batemos e a professora abriu. Explicamos o que estava acontecendo e ela disse que era a professora substituta e que os alunos naquele momento iriam para a aula de educação física. Perguntamos se poderíamos ficar e acompanhar a aula e ela concordou. Perguntamos quantos alunos estavam incluídos naquela sala e ela nos disse que havia dois alunos com problemas.

Em um outro dia e horário de observação, fomos chamadas para observar uma classe na qual está incluída uma criança com deficiência visual total e que naquele dia estava presente na escola, mas que havia chegado atrasada.

Nessa escola sentimos um desprazer por parte da orientadora pedagógica e da coordenadora, no momento de agendar as entrevistas. Tentamos por várias vezes marcar um

horário com a orientadora, tanto pessoalmente quanto por telefone, mas ela foi irredutível e deixou bem claro que não tinha tempo disponível para entrevistas e que tentássemos a coordenadora. Fomos diretamente à escola e encontramos a coordenadora na sala dos professores. Explicamos a necessidade da entrevista já que as observações em sala de aula já haviam acontecido e que se tratava de uma pesquisa científica que após a defesa se tornaria pública. Após explicarmos que a questão principal da pesquisa era o processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, ela se mostrou extremamente alterada dizendo: *quem cuida dessa parte é a orientadora e é ela quem deve falar sobre isso*. Insistimos que precisávamos da entrevista, ela senta e pergunta sobre o que queremos saber e se ela souber responder, tudo bem. Ela permite a gravação e a entrevista é realizada.

Nos dados fornecidos pela coordenadora, durante a entrevista, a escola manteve uma classe especial, com professora especializada na área da Educação Especial até 1996.

A coordenadora explica que: *Depois de 97 prá cá começou a inclusão, porque isso aí é lei, inclusive está na LDB e as escolas têm 10% das vagas garantidas para crianças deficientes...essa adaptação no começo foi difícil, porque não eram professores preparados pra lidar com crianças portadoras de deficiência...não era nem má vontade deles, porque foi assim, um susto muito grande, porque eles não sabiam como trabalhar, lidar com essa diferença. Hoje não, hoje os professores daqui não tem dificuldades, eles estão bem adaptados e tudo mais*.

Quando a coordenadora se refere a inclusão como lei, está se referindo a Lei Municipal nº 5.413 aprovada em junho de 1997 que estabeleceu normas para o ingresso de pessoas com deficiência na rede, destinando 10% das vagas existentes em cada escola da rede de ensino municipal para esses alunos e no ano seguinte, 1998, foi autorizado o fechamento das classes especiais para alunos com deficiência, os quais foram encaminhados para as turmas regulares da rede municipal.

Segundo a fala da coordenadora, as dificuldades iniciais encontradas se devem ao fato dos professores não estarem preparados, provavelmente porque a grande maioria deles não tinha até então a experiência de ter um aluno com deficiência e com necessidades educativas especiais em suas classes. Entendemos que muitos desses professores se sentem inseguros para lidar com as diferenças, e que o processo de inclusão depende de outras mudanças, que não atingem somente o professor.

Como comenta Bueno (1999, p.27),

Com relação à inclusão dos alunos no ensino regular, não se pode deixar de considerar que a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino que não podem se ater somente às pretensas dificuldades das crianças com necessidades educativas especiais, mas que precisam se estender aos processos de exclusão da mais variada gama de crianças...e que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças com necessidades educativas especiais, educação de qualidade.

Dessa maneira, segundo as palavras da coordenadora, parece-nos que o processo de inclusão nessa escola está somente centrada na adaptação do professor quanto à presença de alunos com necessidades especiais em suas salas, mas de acordo com o autor citado acima, o processo de inclusão vai além das dificuldades encontradas pelo professor e além das deficiências dos alunos, visto que, a inclusão é uma proposta bastante complexa que envolve a escola como um todo, em termos de planejamento e de adaptações curriculares para que se efetive uma educação de qualidade para todos os alunos.

Escola Esmeralda

A terceira escola escolhida para pesquisa, pertence à rede Estadual de Sorocaba, que convencionamos chamar de Escola Esmeralda.

A escola abrange de 1ª a 8ª série do ensino fundamental. Está situada em um bairro de classe média, é um prédio antigo e pouco conservado, que dispõe de uma quadra aberta de esportes, cantina, cozinha (já que fornecem merenda), pátio externo coberto, com 1 mesa e 1 banco grande para o lanche. O ambiente é escuro, necessitando de pintura. Os banheiros necessitam de reformas. As classes ficam no andar de cima, e no térreo funciona somente a classe especial. Na entrada do prédio, fica a secretaria, onde há sempre um guarda municipal uniformizado.

No 1º contato com a coordenadora para explicar a nossa pesquisa, ela foi dizendo: *Então sabe, essas mudanças estão sendo feitas de uma maneira tão desenfreada e louca, eu falo assim, que os professores estão perdidos, é uma mudança em cima de outra, entendeu? Nós somos cobrados de todas as maneiras e de todas as formas e essas crianças são jogadas e falam tó, e estão incluídos nas classes comuns. Quer dizer, o professor ele tem que ser psicólogo, pedagogo, mãe, tem que ser tudo e ele não está sendo preparado pra tá lidando com o que tá havendo porque na verdade eu acho que é assim do jeito que está sendo feito você está discriminando mais as crianças, você está jogando a criança lá e se vire, não é assim sabe, por isso que eu valorizo, dou um valor imenso pra classe especial que eu não conhecia até então. (Sic)*

De acordo com Patto (1998, p.35),

Em relação às reformas, há uma queixa permanente de verticalidade, de ausência de participação docente nas decisões, de imposição dos órgãos superiores, de desinformação sobre as novas propostas que, geralmente, tomam de surpresa os educadores, que são preparados “a toque de caixa” e atropelados, às vezes, em pleno ano letivo, por mudanças de regras administrativas e pedagógicas.

Segundo a coordenadora, a classe especial funcionava em outra escola estadual, mas devido às mudanças em 1996, a escola foi reorganizada e receberam alunos do ensino fundamental de 1ª à 8ª série de três outras escolas estaduais, inclusive a classe especial. Nessa escola funciona classe de aceleração II, com conteúdo de 5ª e 6ª séries, que tem como objetivo

receber alunos acima de 12 anos de idade cronológica. A classe de aceleração tem um número menor de alunos, no máximo 25 alunos, e é onde está a maioria das crianças saídas da classe especial, já que apresentam defasagem de idade para ingressarem nas 1ª séries. No ano de 2000, não há nenhuma criança oriunda da classe especial e incluída em classe regular.

Cabe aqui trazer a Resolução SE nº 77, de 3 de Julho de 1996, que dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino (<http://www.educacao.sp.gov.br>)

RESOLUÇÃO SE Nº 77, DE 3 DE JULHO DE 1996

Dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino

A Secretária da Educação, tendo em vista o contido no Parecer CEE nº 170/96, homologado pela resolução 13.5.96, e considerando que:

- significativa parcela de alunos de 1º grau se encontra matriculada em série incompatíveis com sua idade cronológica;
- para correção da trajetória escolar desses alunos há necessidade de se criar condições didático-pedagógicas que atendam às demandas de aprendizagem específicas dessa clientela;
- a implantação de classes de aceleração se constitui numa proposta de trabalho viabilizadora dessas aprendizagens; resolve:

Artigo 1º - Fica instituída na rede estadual de ensino, a Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental, através da implantação de Classes de Aceleração integradas às séries desse grau de ensino.

Artigo 2º - As Classes de Aceleração visam a eliminar distorção idade/série no Ensino Fundamental através da implantação de uma estrutura didático-pedagógica própria, inserida na proposta educacional da escola e flexibilizada em termos de seriação e organização curricular.

Parágrafo único - A organização curricular deverá pautar-se pela Proposta Pedagógica das Classes de Aceleração no Ensino Fundamental e ser flexibilizada da maneira a explicitar:

- 1) formas de acompanhamento e de avaliação do desempenho dos alunos;
- 2) níveis de avanços e graus de dificuldades encontrados pelos alunos no desenvolvimento das atividades propostas;
- 3) alternativas de retomada dos conteúdos curriculares.

Artigo 3º - O critério para implantação das Classes de aceleração será o Índice de defasagem idade/série dos alunos matriculados no Ensino Fundamental.

§ 1º - Será considerado aluno com defasagem idade/série aquele que ultrapassar em 2 ou mais anos de idade prevista, para a série, objeto da respectiva matrícula.

§ 2º - A implantação a se efetivar, gradualmente, no Ensino Fundamental contemplará os alunos matriculados de CB à 4ª série.

§ 3º Caberá às Coordenadoras de Ensino:

1) identificar as Delegacias de Ensino que apresentam os maiores índices de defasagem idade/série;

2) definir, conjuntamente, com as Delegacias de Ensino e os diretores das escolas quais unidades escolares que poderão implantar Classes de Aceleração.

§ 4º - Caberá às Delegacias de Ensino:

1) acompanhar o processo de organização e instalação das classes de aceleração nas UEs;

I - supervisionar a ação pedagógica.

Artigo 4º - As Classes de Aceleração serão organizadas em 2 ciclos - Aceleração I e Aceleração II.

I - Aceleração I para alunos, procedentes do Ciclo Básico, com 10 anos ou mais de idade;

II - Aceleração II para alunos, procedentes da 3ª e/ou 4ª série, com 11 anos ou mais de idade.

Parágrafo único - As Classes de Aceleração serão constituídas de, no mínimo, 20 e, no máximo, 25 alunos e funcionarão com carga de 5 horas diárias, totalizando 30 horas-aula semanais.

Artigo 5º - A avaliação do aproveitamento escolar deverá resultar da análise do processo de desenvolvimento do aluno e ter como objetivos:

I - detectar as defasagens e necessidades do processo de ensino aprendizagem;

II - propor alternativas para superação das dificuldades e aprofundamento do conhecimento.

§ 1º - O processo de evolução do aluno deverá ser objeto de registro sistemático por parte do professor, de forma a permitir :

1) por semestre, síntese do desempenho escolar de cada aluno, conforme Ficha de Avaliação a ser encaminhada às Delegacias e

2) ao final do ano letivo, elementos para emissão de parecer conclusivo do professor, indicativo das possibilidades de continuidade de estudos, a ser homologado pelo Conselho de ciclo ou série.

§ 2º - Os alunos do Ciclo de Aceleração I, ao final do ano, serão promovidos para a 4ª série, ou 5ª série, ou Ciclo de Aceleração II e os alunos do Ciclo de Aceleração II serão promovidos para a 5ª série.

Artigo 6º - Em ocorrendo transferências ao longo do ano letivo, o professor indicará a série em que o aluno deverá ser matriculado, submetendo seu parecer à homologação do Conselho de Ciclo ou Série.

Artigo 7º - O trabalho docente das escolas que vierem a implantar Classes de Aceleração contará com o apoio dos documentos específicos, capacitação e acompanhamento técnico, devendo as escolas serem supridas com recursos didáticos e materiais adequados.

Artigo 8º - A Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional e as Coordenadorias de Ensino e de Estudos e Normas Pedagógicas poderão baixar instruções complementares à presente Resolução.

Artigo 9º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Na classe de aceleração dessa escola estão incluídos três alunos que freqüentaram a classe especial. Como foi possível observar através de seus laudos, os quais contém avaliações psicológicas e trajetória escolar desses alunos, todos com mais de 12 anos de idade, durante os seus percursos escolares passaram por classe comum e classe especial, apresentando histórias de repetência e fracasso escolar.

De acordo com Davis (1998, p.16-17), o projeto de Classes de Aceleração surge em decorrência de inúmeros estudos na área de educação e, sobretudo:

(...) em face do alarmante índice – perverso e constante desde a década de 40 - de cerca de 40% de repetência nas escolas. Da 1ª à 4ª série, este índice está em torno de 30%. Ele aumenta substancialmente da 5ª à 8ª, passando de 40% a 50%. (...) Todos esses fatores levaram a pensar em como fazer algo que coloque essas crianças, efetivamente, em compasso com grupos de sua idade.

Ainda segundo a autora, além de material diferenciado, a capacitação para esse professor inclui a questão de como trabalhar com crianças que tem conhecimentos distintos e, portanto, com classes heterogêneas, fato que implica trabalhar de forma diversificada, com diferentes grupos, e com crianças que dentro da escola, muitas vezes são consideradas deficientes mentais e, ela ressalta, que crianças que efetivamente tenham atraso mental ou qualquer outro tipo de deficiência, não deve ser enviado para a classe de aceleração. (p. 20)

Após a autorização concedida para as observações e entrevistas, agendamos data e horário para o início das observações e a coordenadora nos pediu um retorno da pesquisa, propondo que talvez pudéssemos *dar uma luz para essa classe de aceleração. (sic)*

Sentimos nessa escola uma cordialidade por parte tanto da coordenação quanto da professora, que se mostraram sensíveis a fornecer informações sobre os alunos e o material didático-pedagógico usado em sala de aula. Sentimos também uma grande preocupação com o processo de inclusão.

3.2 Revelando os Sujeitos

Com o intuito de elucidar alguns pontos necessários para melhor compreensão e busca das respostas aos nossos objetivos, procuramos realizar levantamento do histórico escolar de cada aluno sujeito da pesquisa.

Através de informações fornecidas pelas coordenadoras e professoras, e dos registros mantidos pelas escolas, inclusive avaliações realizadas por profissionais de áreas específicas, procuramos traçar um perfil, tanto das dificuldades enfrentadas devido à deficiência, quanto às ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem.

Em alguns casos, as informações foram insuficientes ou incompletas, pois datavam de alguns anos atrás. Os laudos dos alunos fornecidos pelas escolas e as avaliações de outros profissionais foram transcritos na íntegra, inclusive os testes psicológicos aplicados em alguns dos alunos incluídos.

A trajetória profissional das professoras foi contada por elas próprias, através das entrevistas semi-estruturadas e conversas informais durante a realização da pesquisa, as quais foram gravadas e transcritas por nós.

Os nomes das professoras e dos alunos envolvidos na pesquisa foram substituídos por nomes fictícios.

3.2.1 Os alunos incluídos : laudos e trajetórias

Os alunos incluídos da Escola Topázio

Os laudos foram fornecidos pela psicóloga e pela coordenadora da escola. Os três alunos vivem em uma realidade sócio-econômica de classe média e classe média alta, com famílias nas quais os pais vivem juntos.

Kiko (sexo masculino) – Nasceu em dezembro de 1991, apresenta deficiência auditiva neurossensorial bilateral e faz uso de prótese auditiva desde os 3 anos de idade. A família percebeu tarde a deficiência e optou pelo método oralista. A criança não frequentou classe especial, pois segundo avaliação da fonoaudióloga responsável e pela avaliação da escola, a mesma apresenta a área cognitiva preservada, mas com atraso de aprendizagem.

Iniciou a educação infantil, cursando a classe do maternal em 1995, com 3 anos de idade cronológica, concluindo a pré-escola com 7 anos, em 1998. No ano seguinte iniciou a 1ª série do ensino fundamental regular tendo sido promovido para a 2ª série em 2000, acompanhando o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais

Luan (sexo masculino) – Nasceu em novembro de 1988, apresenta um quadro de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, com diagnóstico de limítrofe, após avaliação de um profissional especializado procurado pela família em um grande centro, no ano de 1999. Iniciou a educação infantil nessa escola em 1993, na classe Infantil II, com 4 anos de idade permanecendo neste mesmo nível, pois a escola observou que a criança apresentava atrasos no desenvolvimento global. A escola fez encaminhamento para profissionais da área de reabilitação. Concluiu a educação infantil em 1996 e iniciou a 1ª série do ensino fundamental no ano seguinte, com 8 anos completos. A família sempre foi resistente em aceitar as dificuldades da criança e insistiu que ela fosse promovida para 2ª série em 1998 e para 3ª série em 1999, mesmo com a orientação contrária da escola e dos profissionais especialistas que

prestavam atendimento terapêutico. Após a nova avaliação realizada em 1999, a família aceitou que a criança não conseguiria enfrentar os desafios da 3ª série e em 2000, a criança frequentou novamente a 2ª série, da mesma maneira, incluída em uma classe do ensino regular.

Lu (sexo masculino) – Nasceu em agosto de 1985, apresenta atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, com prejuízos significativos nos aspectos cognitivos. Iniciou o Projeto de Desenvolvimento Integrado dessa escola em 1997, com 12 anos de idade cronológica. Em 1998 entrou para 1ª série e em 1999 foi promovido para a 2ª série do ensino fundamental. Em 2000, continuou na mesma série e no processo de inclusão. Lu está com 15 anos e segundo a escola e os profissionais que prestam atendimento terapêutico, a criança não apresenta condições para enfrentar os desafios da série seguinte, por isso, não tem avançado na aprendizagem.

Os alunos incluídos da Escola Ametista

Os laudos das crianças, sujeitos da pesquisa foram fornecidos pela coordenadora da escola. Os três alunos vivem em uma realidade sócio-econômica de classe média baixa e classe baixa, sendo que uma das crianças pertence a uma família que os pais vivem juntos e, as outras duas, são filhos de pais separados.

Mary (sexo feminino) - O laudo da escola apresenta um relatório de um centro de reabilitação de Sorocaba, assinado por fisioterapeuta, no qual o diagnóstico clínico refere-se a hidrocefalia e paralisia cerebral, apresentando como seqüelas uma tetraparesia espástica com predomínio à esquerda, e deficiência visual total. O relatório recomenda que a criança pode frequentar as aulas de educação física com o objetivo de integração social.

O relatório da escola assinado pela orientadora, não consta data de nascimento, apenas que a criança tem 10 anos. Segundo o relatório a criança iniciou a 1ª série do ensino fundamental em 2000. Conseguimos no relatório informações como: *Comunica-se bem, não anda, não fica em pé sozinha. Para locomoção usa cadeira de rodas e é dependente nas atividades de vida diária. Apresenta dificuldades para deglutir. A família ficou encarregada de trazer uma mesa adequada, e um gravador (com fitas e pilhas), para que a professora grave as leituras feitas em classe. Recomenda que a professora não se ausente da sala de aula, pois a criança sente-se insegura e com medo ao ficar sozinha com os colegas.*

No relatório da escola não consta a data de sua realização e se a aluna frequentou outras escolas ou classe especial. Quanto a esses dados, nem a coordenadora nem a professora souberam informar.

Podemos notar através do relatório da escola que a família é responsável pelo material adaptado que a aluna necessita para um bom desempenho pedagógico em sala de aula.

Bebel (sexo feminino) – Esta criança apresenta uma ficha do SUS, assinado por médico fisiatra, no qual o diagnóstico clínico refere-se a hemiparesia à esquerda. No relatório não consta data.

No relatório da escola assinado pela orientadora pedagógica em 24/01/2000, não consta data de nascimento. São dados do relatório: *a criança iniciará a 1ª série com 7 anos completos, a aluna faz tratamento em reabilitação, pois apresenta um atraso no desenvolvimento. Tem boa memória. Tem boa discriminação, reconhece alguns números, muito carinhosa, esperta e curiosa. Tem dificuldade na deglutição e baba muito. Dificuldade para mastigar e no engolir alimentos (cuidados para não engasgar). A aluna trará toalhinhas para se limpar e camisetas a mais (pedir ajuda para os alunos da sala). Quanto ao banheiro vai sozinha e se limpa. Cuidado com torneiras pois gosta de ficar na água se molhando. Fala*

com muita dificuldade e entende-se um pouco. Muito dinâmica, ativa, corre muito, mas é obediente, quando pede alguma coisa, ela obedece.

No relatório não constam dados sobre escolas anteriores, educação infantil, e nem a coordenadora nem a professora souberam informar.

Vivi (sexo masculino) - Apresenta um relatório psicológico, com data de avaliação de 04/10/99 à 03/12/99. Nasceu em janeiro de 1993, iniciando na 1ª série do ensino fundamental, com 7 anos de idade cronológica. Não há relatório da escola sobre o aluno, existe apenas a avaliação psicológica: *a criança revelou através do processo de psicodiagnóstico, bom aspecto cognitivo e raciocínio lógico. Verbaliza, mas apresenta dificuldade em ordenar as palavras. Tem crítica, memória preservada, mas uma certa "lentidão de pensamento", ocasionando dificuldade de atenção e concentração. Apresentou pouca dificuldade na coordenação motora, noção de organização, atende a ordens simples, sociável, orientação psíquica preservada, mas de forma confusa. Conclusão Diagnóstica: percebeu-se que apresenta transtornos específicos do desenvolvimento da linguagem. Transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de linguagem estão perturbados desde os estágios precoces do desenvolvimento. As condições não são diretamente atribuíveis a anormalidades neurológicas ou do mecanismo da fala, comprometimentos sensoriais, retardo mental ou fatores ambientais. Esses transtornos são com frequência seguidos por problemas associados tais como dificuldade de leitura e do soletrar, anormalidades em relacionamento interpessoais e transtornos emocionais e de comportamento.*

Como podemos notar, na avaliação psicológica desse aluno, fica evidente que não há grandes dificuldades em relação à coordenação motora, como relata a professora e como veremos mais adiante.

Os alunos incluídos da Escola Esmeralda

Os três alunos vivem em uma realidade sócio-econômica de classe baixa, sendo que nos três casos as famílias são desestruturadas, um dos alunos mora com a avó e os outros dois, com pais separados.

Os laudos dos alunos dessa escola são avaliações psicológicas, as quais transcrevemos na sua totalidade para maior fidedignidade dos dados.

Lica (sexo feminino) - Nasceu em outubro de 1984. A data do laudo é de 13/11/98. A criança estava então cursando a 2ª série do ensino fundamental com a idade cronológica de 14 anos. Relatório psicológico: *Através de atendimento psicológico, avaliação e aplicação de testes psicológicos, constatou-se que a aluna, ainda não está apta a frequentar uma classe comum, apesar de já ter frequentado vários anos a 1ª série e a 2ª série do 1º grau. Através de testes projetivos como: H T P e técnica de Walter Trinca, nota-se que apresenta distúrbios de origem emocional. E nos testes de Bender, Piaget Head e de Maturidade, constata-se que apresenta rebaixamento mental, mas é educável. Apesar de conhecer várias palavras de sílabas simples e possuir coordenação motora fina, o que dificulta seu aprendizado está ligado à área cognitiva, pois não conhece formas, tamanhos e também não tem noção de orientação espaço temporal; apresenta também, grande defasagem na memória visual (concentração) e na memorização. É necessário que participe de uma classe especial para dar continuidade às atividades pedagógicas necessárias que a levarão a escrita. Faz-se também necessário, que dê continuidade ao tratamento psicológico e que faça uma avaliação neurológica, pois apesar de apresentar grande defasagem na área emocional e pedagógica para sua idade cronológica, apresenta também periódicas crises depressivas.*

Esse aluno frequentou em 1998 a 2ª série do ensino regular, em 1999 a classe especial da mesma escola e no ano de 2000 a classe de Aceleração II estando com 16 anos de idade cronológica.

Beto (sexo masculino) - No relatório psicológico não consta data de nascimento nem data da avaliação. Segundo o relatório psicológico: *Conforme avaliação feita em 3 sessões de atendimento, o aluno apresenta grande imaturidade (em relação à idade cronológica), sentimento de inteligência inferior em relação ao meio (medo de responder, de errar) e isto lhe causa grande ansiedade, pois não sabe lidar com seus sentimentos. É uma criança desajustada emocionalmente, tendendo a fuga (pois se esquivava quando algo lhe é perguntado ou solicitado) pois não consegue elaborar seus pensamentos e isto lhe causa grande frustração. E isto sugere que parte de sua personalidade está patologicamente sem controle. Tem dificuldades de escrita e leitura (não conhece as sílabas complexas e as simples são ilegíveis). A falta de atenção também impossibilita a capacidade de elaborar idéias em forma de pensamento e escrita. Seria interessante que pertencesse a uma classe especial, pois ele não tem entendimento e maturidade para uma 2ª série. E conforme o resultado do eletro, o aluno apresenta uma lentificação nas ondas cerebrais (o que o torna lento), por isto apresenta um atraso em relação a sua idade cronológica.*

Esse aluno frequentou em 1998 a 2ª série do ensino regular, em 1999 foi transferido para a classe especial e em 2000, para a classe de aceleração, estando com 12 anos de idade.

Nani (sexo masculino) - No relatório psicológico não consta data de nascimento e a data de avaliação psicológica em 26/06/95, e diz: *O menor foi submetido a avaliação psicológica pois apresenta dificuldade para ser alfabetizado. Estava frequentando 2ª série do C B, mas só conseguia copiar atividades. Avaliado no aspecto intelectual, revelou possuir quociente intelectual inferior à média, com resultado igual a 79. Assim sendo, torna-se*

necessária a sua inclusão em classe especial, para que possa superar suas dificuldades, visto que nesta terá condições favoráveis para que seja alfabetizado.

O terceiro aluno frequentou em 1995 a 2ª série em classe comum, de 1996 a 1998 classe especial, em 1999 aceleração I e em 2000, a aceleração II, estando com 13 anos de idade.

3.2.2 Caracterizando as Deficiências

Como podemos observar, através dos laudos dos alunos, há uma diversidade em relação aos diagnósticos. O aluno Kiko, apresenta uma deficiência auditiva diagnosticada tardiamente, prejudicando assim todo o seu processo de aquisição cognitivo-linguísticos.

Segundo Rizkallak & Garolla (1999), a criança deficiente auditiva é capaz de aprender como qualquer criança ouvinte, desde que seja atendida em relação a sua deficiência o mais precocemente possível, com acompanhamento clínico e educacional, garantindo assim, o desenvolvimento global da criança em seus aspectos auditivos, cognitivos, de fala e linguagem.

As autoras colocam que informações básicas sobre audição, deficiência auditiva, suas causas, graus de comprometimento, além de explicações sobre o aparelho auditivo são imprescindíveis para que o professor possa sentir-se mais seguro frente ao trabalho com esse aluno, e para tanto se faz necessário o apoio de um profissional especializado na área, auxiliando tanto o aluno quanto o professor em momento de maior dificuldade.

Os laudos de Luan e Lu, demonstram que no decorrer do percurso escolar, os alunos apresentaram atrasos e dificuldades de aprendizagem, confirmados por profissionais especializados na área da saúde. O aluno Vivi, que está iniciando a 1ª série regular com idade cronológica dentro do esperado, também apresenta um laudo realizado por profissional especializado que demonstra dificuldades relacionadas com a linguagem oral e escrita, prejudicando seu processo de aprendizagem.

Os alunos da classe de aceleração, Lica, Beto e Nani, apresentam uma história de vida escolar marcada pelo fracasso e a repetência. Através dos laudos apresentados pela psicóloga que aplicou testes de avaliação, nos parece que esses alunos durante o percurso escolar não

conseguiram superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas durante os anos que frequentaram tanto a classe especial quanto a do ensino regular.

Como podemos observar em relação à classe sócio econômica dos alunos da classe de aceleração, todos pertencem a classe baixa e com famílias desestruturadas. Todos foram avaliados por profissional especializado e as deficiências foram atestadas no nível das dificuldades de aprendizagem e de função intelectual. Parece-nos que a avaliação foi realizada, sem levar em consideração a realidade social e econômica desses alunos e, dessa maneira, as dificuldades foram centradas nas individualidades.

De acordo com Assumpção Jr. (2000, p.23) o conceito de deficiência mental de acordo com a Association on Mental Retardation (1992) é definido como:

Um funcionamento mental significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde, segurança; com início antes dos 18 anos de idade, podendo ser visualizada como uma via final comum de diferentes processos patológicos que afetam o funcionamento cognitivo.

Segundo o autor, o diagnóstico de deficiência mental deve levar em consideração a diversidade cultural e lingüística bem como outros fatores de comportamento definidos pelo ambiente em que se encontra o indivíduo, considerando também que a percepção de limitações em condutas adaptativas ocorre em um contexto social e em indivíduos específicos, provenientes de ambientes familiares específicos, determinando, assim, mecanismos de suporte próprios e personalizados. (p. 24)

A deficiência mental apresenta uma classificação ampla. Pode ser conceituada em uma perspectiva médica, quando aparece como um conjunto de sintomas de origem orgânica, que tem em comum a insuficiência intelectual. O conceito psicométrico refere-se a medição da capacidade geral ou de aptidões intelectuais específicas, isto é, a idade mental do indivíduo,

por contraposição à idade cronológica, é o nível de capacidade ou aptidões que um indivíduo atingiu, levando-se em conta se corresponde ao nível médio próprio de uma determinada idade ou não.

Nos distúrbios de aprendizagem, em uma visão geral segundo Cermac & Henderson (1994, p.281), a sintomatologia da criança com dificuldade de aprendizagem é ampla e variada, e a totalidade dos sintomas não está presente em todas as crianças e variam em grau e gravidade. As autoras descrevem as dez características mais freqüentes relatadas por clínicos, como a hiperatividade, comprometimento perceptivo-motor, instabilidade emocional, déficits de coordenação em geral, problemas de atenção, impulsividade, desordens na memória e pensamento (formação de conceitos e solução de problemas), distúrbios específicos da aprendizagem (ler, calcular, soletrar), desordens na fala e leves sinais neurológicos.

Ainda de acordo com as autoras, o conceito de dificuldade de aprendizagem, segundo United States Office of Education e National Advisory Committee on Handicapped Children, apresenta a seguinte definição:

Crianças com distúrbios da aprendizagem específicos apresentam uma desordem em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada e escrita. Os problemas podem manifestar-se na forma de desordens para ouvir, pensar, conversar, ler, escrever, soletrar ou calcular. Incluem condições que têm sido referidas como deficiência perceptiva, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento, etc. Não incluem distúrbios da aprendizagem primariamente devidos a deficiências visuais, auditivas ou motoras, retardo mental, distúrbio emocional ou problemas decorrentes de um meio ambiente desfavorável. (p. 282).

Podemos entender que os conceitos de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem são amplos, mas segundo os conceitos definidos acima, o significado abrange dificuldades apresentadas pelo aluno em acompanhar o ritmo de aprendizagem de outros da mesma faixa etária.

Como observamos, o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem, seja por fatores orgânicos ou sociais, não pode ser caracterizado como deficiente. Na maioria dos casos verificou-se nesses alunos um desenvolvimento motor, visual e auditivo adequados.

Independente se as dificuldades estão no nível de maturação cerebral ou se o fator principal está relacionado ao ambiente social e educacional, as dificuldades de aprendizagem desses alunos estão presentes. Por essa razão, devem ser situadas, para que através de uma organização e seleção de conteúdos e diferentes estratégias de ensino disponibilizados para essas crianças, sempre que não consigam acompanhar “pari passo” as demais da sala a qual estão alocadas, propiciando assim, uma aprendizagem o mais próximo possível e desejável a sua realidade vital/mental.

Em dois alunos encontramos deficiências neuromotoras evidentes e diagnosticadas, nos casos de Mary e Bebel, que apresentam distúrbios motores e sensoriais que podem interferir no processo de aprendizagem. Os dois alunos têm o diagnóstico de paralisia cerebral. Bebel apresenta uma hemiplegia, com quadro de alteração global, mais evidenciado no hemicorpo esquerdo; tem marcha independente o que facilita sua exploração do meio. Mary apresenta um quadro de tetraparesia com deficiência visual total; é dependente quanto a marcha fazendo uso de cadeira de rodas.

A paralisia cerebral é uma desordem do movimento e da postura, persistente, porém variável, surgida nos primeiros anos de vida pela interferência no sistema nervoso central, causada por uma desordem cerebral não progressiva.

Essa limitação motora ocasiona distorções no desenvolvimento global. Os déficits motores podem levar a distúrbios da comunicação e exploração com o meio, interferindo assim em todo processo de construção cognitiva, assim, esse quadro motor pode afetar o nível intelectual, principalmente nos casos nos quais a intervenção não foi realizada ou realizada de maneira insuficiente, levando muitas vezes a uma deficiência mental funcional.

Segundo Ochata & Rosa (1995), a cegueira é uma deficiência sensorial, que compromete a aquisição “da informação, tendo conseqüências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem”, fazendo-se necessário elaborar sistemas de ensino que transmitam, por vias alternativas, a informação que não pode ser obtida através dos olhos.

No caso de Mary, a professora grava em áudio os conteúdos trabalhados em sala de aula e a aluna é atendida, uma vez por semana, por um profissional habilitado em Braille.

Situando as deficiências nas escolas pesquisadas, podemos notar uma diversidade em relação aos diagnósticos encontrados e no processo de construção do conhecimento, todos esses alunos demandam específicas intervenções didáticas.

Entendemos que trabalhar com a heterogeneidade não é uma tarefa fácil, o professor tem que lidar com uma diversidade de origem social, cultural e em relação aos diferentes níveis de aprendizagem.

Dessa maneira é necessário vencer as resistências em relação a esses alunos, e não só aos que apresentam deficiências diagnosticadas, mas em relação a todos os alunos que possam em algum momento de sua vida acadêmica apresentar necessidade educativa especial. Assim a sala de aula, como um todo, deve ser entendida como um desafio e como um estímulo de formação permanente, analisando estratégias de interação educativa, objetivos propostos e meios escolhidos para alcança-los.

Assim dentro dessa linha pedagógica, não se pretende transformar a criança deficiente em normal, mas aceita-la com suas características, oferecendo-lhe recursos materiais e humanos que as beneficiem no processo de aprendizagem, como por exemplo, adequações curriculares que promovam modificações metodológicas ou relativas aos tempos de que a criança precisa para aprender um determinado conteúdo e, o modo de avaliação deverá adequar-se às reais possibilidades da criança.

3.2.3 As Professoras: Formação/Capacitação para o trabalho específico de alunos incluídos

As Professoras da Escola Topázio

Nessa escola, as três professoras entrevistadas atuam na profissão entre 17 e 22 anos, com experiências em escolas públicas e particulares, e entre o ensino infantil e fundamental.

Quanto à formação específica e experiência para atuar com crianças que apresentam necessidades educativas especiais, em salas de aula regular, a professora Bete é formada em pedagogia, a professora Rosa está cursando o 1º ano de Pedagogia e a professora Silvia tem magistério. As professoras Bete e Silvia nunca optaram por trabalhar com essas crianças, apenas a professora Rosa, que já fazia parte da classe especial, fez essa opção.

As professoras que não optaram por trabalhar com essas crianças, dizem: *Já fiz curso, aqui na escola mesmo, e até já trabalhei numa classe especial, mas nunca foi minha opção. É um trabalho muito difícil, muito individual. (Prof. Silvia). O que eu fiz foi um curso de pedagogia, antes de entrar aqui na escola, mas um curso específico pra trabalhar com essas crianças, não (Prof. Bete).*

A professora Rosa que optou pela classe especial diz: *há 20 anos estou no magistério e observando a classe especial daqui da escola eu senti vontade de trabalhar com eles e já estou há 8 anos. Não tenho formação específica, mas estou no 1º ano de pedagogia e fiz vários cursos que a escola ofereceu, procuro sempre participar de Congressos, cursos e palestras ligados ao deficiente.*

Quanto aos Projetos de Capacitação e de apoio aos professores, observamos nessa escola uma preocupação constante em relação a esse aspecto. Tais projetos de capacitação ocorrem semanalmente em um período de três horas em horário inverso ao que o professor trabalha e, os temas são desenvolvidos pela orientação, no caso a psicóloga; ou muitas vezes

pela assistente da direção, ou ainda, dependendo do tema, a coordenação procura a pessoa mais indicada. Quanto a esses encontros semanais, a coordenadora explica: *nós não elegemos somente à questão da série que a profissional está trabalhando, mas um assunto, uma temática para que possamos estar abordando para que todos tenham esse conhecimento e esse aprofundamento enquanto conhecimento, porque na nossa escola nós temos alunos especiais com outras questões, então é uma conduta e um procedimento da escola em termos de capacitação.*

Além das capacitações semanais com todos os professores, acontece uma vez por semana o encontro individual entre a professora e a coordenadora, momento em que são discutidas as dificuldades especificamente no que tange as metodologias das práticas educativas, através de um diário reflexivo, realizado por todos os professores. A coordenadora explica a função e o objetivo desse diário reflexivo ... *o professor planeja sua aula, sua semana, sua quinzena e depois disso o professor faz uma análise consigo mesmo... Ou alguma coisa que ele necessite estar refletindo melhor, ou que poderia ter dado outro encaminhamento ou algumas hipóteses de outras atividades, outras possibilidades que ele esteja percebendo no seu aluno, então a intencionalidade desse diário, desse documento é que o professor também reflita depois de ter planejado sua atividade pra que ele veja, ele analise e inclusive reformule alguma coisa que ele tenha visto que não deu certo, é a possibilidade de estar revendo alguma dinâmica que por ventura ele ache que não se efetivou. É um repensar sobre aquilo que ele planejou.*

Em relação a esses encontros individuais entre professora e coordenadora, uma das professoras coloca que é muito produtivo, pois é o momento no qual se discute os programas e os conteúdos, segundo ela, *é o momento de estar pensando e reavaliando o processo de inclusão, o que tem dado certo, o que é possível avançar em uma perspectiva presente e o que não tem ainda dado certo.*

As professoras colocam que nesses encontros semanais não se discute apenas as dificuldades para trabalhar os alunos que apresentam necessidades educativas especiais, mas também, levantam-se questões sobre *as crianças que não têm dificuldades específicas, porém, apresentam outras dificuldades de aprendizagem em algum outro aspecto*. Elas enfatizam que nesses encontros também são discutidos os seus avanços e conquistas.

Essa concepção vai ao encontro daquilo que nos diz Carvalho (1999, p.1):

Na verdade, todos os alunos apresentam necessidades educacionais especiais, decorrentes de suas diferenças intra e inter-individuais. É para todos os alunos que se destina a preocupação com a remoção das barreiras de modo a leva-los a redescobrir e a construir conhecimentos.

Existe também, além das capacitações formalizadas, a possibilidade e a abertura de orientações diárias caso a professora sinta a necessidade de colocar e discutir situações nas quais está encontrando dificuldades no momento.

Um fator importante, ainda em relação ao aspecto de capacitação é colocado pela psicóloga da escola, na qual há uma preocupação não só com a qualidade profissional mas também com a formação pessoal desse professor.

A psicóloga informa: *A escola privilegia um trabalho mensal de três horas, juntamente com duas psicólogas, no qual visa o auto-conhecimento baseado nas teorias da bioenergética, onde o trabalho da expressão e dos sentimentos é muito mais voltado ao movimento para que possa trabalhar os conflitos, os relacionamentos entre professor-professor, professor-coordenador, relação professor-instituição e todas as questões voltadas para o desenvolvimento pessoal das professoras, o enfoque maior é para que esses profissionais como pessoas possam estar se desenvolvendo, se transformando, possam estar buscando estratégias melhores, não só de atuação aqui na escola, mas na vida.*

As professoras da Escola Ametista

Nessa escola, as duas professoras entrevistadas atuam na profissão entre 7 e 10 anos. Quanto à formação específica e experiência para atuar com crianças que apresentam necessidades educativas especiais em salas de aula regular, as professoras têm somente o curso de magistério. As professoras nunca optaram por trabalhar com essas crianças, apenas a professora Júlia, já teve uma pequena experiência com classe especial.

A professora substituta Júlia, tem sua formação em magistério e leciona aulas noturnas para telecurso; não tem nenhuma formação específica para trabalhar com crianças que apresentam necessidades educativas especiais, mas já trabalhou em uma classe especial.

Diz ela: não tenho formação específica, mas já trabalhei numa classe só de alunos deficientes mentais, mas eu peguei a classe num caráter excepcional, porque não tinha professor e eu acabei pegando. Era uma classe especial de 15 alunos. Mas foi por três meses só. Daí já veio o professor, mas não tenho nada pra trabalhar especificamente com isso. Peguei muitos materiais, apostilas, essas coisas, mas curso eu nunca fiz. Eu dou aula de noite para telecurso. (Sic)

A professora Lídia preferiu responder as questões por escrito, mesmo após a nossa insistência e a colocação da relevância da entrevista para a concretização da pesquisa, a negativa foi irredutível e consideramos as respostas insuficientes. A professora escreve que não tem nenhuma formação específica para trabalhar com crianças que apresentam necessidades educativas especiais, mas faz uso em sala de aula de atividades adaptadas à criança deficiente. Durante as observações em sala de aula, podemos observar que a professora adapta o material usual para os demais alunos, a essas crianças. Os conteúdos trabalhados em sala de aula são gravados em áudio pela professora, sendo que o gravador foi trazido pela família da aluna. Em conversa informal ela diz: (...)a caixa de lápis que ela (a

aluna) usava era difícil para localizar o material, então eu trouxe a tampa da caixa de ferramentas do meu marido que tem essas repartições e assim ela consegue identificar o material com mais facilidade. (Sic)

Segundo a professora Elídia, a professora de Braille que atua com a aluna uma vez por semana, orienta algumas atividades a serem desenvolvidas na sala de aula e faz uso de uma cartilha em Braille para desenvolver coordenação motora, já que a aluna está em fase de preparação para ser alfabetizada, com o auxílio desse método.

Quanto a projetos de capacitação e de apoio aos professores, observamos nessa escola que não tem previsão de encontros para estudo e capacitação. Segundo a coordenadora, os professores saem para fazer cursos que podem ser a cada três meses ou quando surge a oportunidade, mas não tem *época certa nem mês certo*. Quando questionada sobre apoio de profissionais específicos, ela diz: *(...) eu não tenho uma equipe aqui, tem a prefeitura que dá esse suporte pra gente ... às vezes a orientação que eles tem (as professoras) é da equipe de apoio pedagógico que vem e passa uma orientação, eu não tenho aqui um psicólogo, um pedagogo orientando. (Sic)*

Quando insistimos em saber qual apoio pedagógico o órgão municipal competente fornece para as professoras, a coordenadora completa, *(...) tem psicólogo na prefeitura que às vezes quando é necessário, a gente pode estar encaminhando se a criança não se adapta de forma alguma, mas é difícil porque todas as crianças se adaptam normalmente, nós não temos caso assim. (Sic)*

Como podemos notar em relação às colocações da coordenadora, o profissional especializado é utilizado para atender *os alunos deficientes que apresentam problemas de adaptação na escola*. Parece-nos que não há por parte dos órgãos competentes um efetivo programa de capacitação aos professores, ocorrendo apenas em alguns casos específicos,

como o da professora Elídia que recebe algum material adaptado para trabalhar com a aluna deficiente visual.

Segundo as professoras Elidia e Julia, não há nessa escola projeto de apoio aos professores ou orientação de profissionais específicos. A professora Julia nos diz: (...) *a gente teve uma vez aqui na quadra para os alunos uma apresentação de como tratar os deficientes, foi muito boa a apresentação e foi pela prefeitura, acho que foi no início do ano.*

Segundo Bueno (1999, p.6),

A simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem qualquer tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar em fracasso, na medida em que estes apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem.

A professora da escola Esmeralda

Nessa escola, a professora entrevistada, Luiza, atua na profissão há 10 anos. Quanto à formação específica e experiência para atuar com crianças que apresentam necessidades educativas especiais em salas de aula regular, a professora tem o curso de magistério. A professora nos conta que nunca fez a opção por trabalhar com crianças que apresentam necessidades educativas especiais e que por indicação do diretor da escola, assumiu no ano de 1999 a classe de aceleração; antes dessa data era professora de 5ª série do ensino fundamental.

Ela nos diz: *No caso, meu magistério no 4º ano, ele é uma parte pra classe especial, então é especialização em pré e classe especial, não é aquela especialização que faz curso, mas o meu magistério dá o direito de ter uma classe não comum, no caso a de aceleração. (Sic)*

Quanto aos programas de capacitação e apoio aos professores, a professora Luiza nos conta que o curso de capacitação oferecido pela rede estadual de ensino, acontece há cada

quarenta dias. Esses encontros têm a duração de três dias, nos quais as orientações são dirigidas sobre como trabalhar com alunos alfabetizados e não alfabetizados no mesmo espaço de sala de aula e como utilizar o material, oferecido pelo Estado para as classes de aceleração, de forma mais adequada.

A coordenadora, bastante entusiasmada, nos mostra o material usado pela classe de aceleração e diz: *Todo o trabalho já vem pronto, cada um tem o seu livro, no módulo I tem o projeto amigos, projeto dicionário, tudo é em cima de projetos, projetos poesia, receitas, então cada aluno tem o seu, então é um trabalho assim, são 4 módulos, todos tem jogos, fichas com joguinhos. Todo o material é muito bom, tem história e geografia, tudo com seqüência, tem todas as matérias. É mais lúdico, só que tem que ter um professor muito bem preparado pra essa classe de aceleração, senão não dá conta.*

Além da capacitação oferecida pelo Estado à professora da classe de aceleração, a coordenadora realiza semanalmente reuniões com todos os professores, na qual são discutidos os problemas enfrentados pelos professores em relação aos alunos com problemas de aprendizagem, comportamento, etc, dificuldades dos professores em relação aos métodos de ensino utilizados em sala de aula, e também a coordenadora oportuniza discussão e reflexão através de revistas e artigos sobre educação em geral, procurando sempre trazer atualizações.

Quanto ao apoio de profissionais especializados, a coordenadora diz que há uma psicóloga que realiza um trabalho voluntário. Ela nos conta: *(...) quando eu cheguei tinha crianças de classe comum com muitos problemas e eu escrevi para todas as psicólogas que achei na lista telefônica e pedi uma hora que fosse, um tempinho para tentar nos auxiliar porque tem crianças na classe com tantos problemas e a professora fica perdida e nós não fomos preparados para nada; é uma solidão, não tem o respaldo de ninguém, não tem pra quem perguntar uma dúvida. A gente tem criança dislexa, não sabia o que era dislexia, tem criança hiperativa, não sabia o que era hiperatividade, entendeu? Isso, fora uma gama de*

outras coisas que nem sabemos que pode ter na classe, as coisas mais palpáveis a gente detecta, quando não está ouvindo bem ou enxergando bem. Então essa psicóloga veio e faz um trabalho voluntário aqui desde 1996, ela vem uma vez por semana e fica o dia inteiro, e isso é bom porque dá respaldo e quando estou com dúvida chamo também a professora, a gente troca idéias em relação à criança. A psicóloga faz avaliações e reavalia quando é necessário.

Através desse relato (ou desabafo) da coordenadora, fica evidente que existe nessa escola uma real preocupação tanto com a capacitação e apoio não só profissional, mas também quanto às dificuldades encontradas pelas professoras no dia a dia do cotidiano escolar.

Outro fator importante que constatamos nessa escola, é que alunos diagnosticados por profissional especializado como deficientes mentais, que já não mais cabem na classe especial, foram colocados na classe de aceleração.

Como já citamos anteriormente, segundo Davis (1998), foi proposto no projeto das classes de aceleração, que crianças que efetivamente tivessem um atraso mental ou qualquer outro tipo de deficiência, fosse requerido um profissional especializado, não as enviando à classe de aceleração.

Nós entendemos também, que o trabalho a ser realizado na classe de aceleração, prende-se ao alcance dos objetivos trabalhados na classe regular e parcial ou não atingidos pelos alunos, na totalidade da classe e não pelos alunos considerados com necessidades especiais. Por essa razão esse lugar, conquistado, para que uma aprendizagem alcançasse uma real qualidade para o coletivo do alunado do ensino fundamental, transformou-se em refúgio daqueles que necessitam de outro tipo de atendimento especializado em outro espaço criado para esse fim.

Quando questionada sobre esse fato a coordenadora nos explica que, alguns dos alunos já frequentavam há 4 anos a classe especial e a atitude de colocá-las em uma classe de aceleração, se deve ao fato da idade cronológica estar além da esperada para a classe regular de 5ª/6ª série, sendo então essa atitude mais uma tentativa no sentido de adequá-los para a classe regular. Ela diz: *(...) já se tentou tudo e não fixa, você dá uma letrinha a semana inteira, na semana seguinte a criança não sabe, e a gente dá de todo jeito, pra pintar, pra recortar e tem algum que não aprende, não consegue, e quando a gente vê que não está conseguindo, a criança é encaminhada para a Associação Criança ou Escola Especial Santa Rita, pelo menos aprende uma profissão. Na parte social eles não têm problemas, é na parte de aprendizagem que não conseguem.*

Fica evidente que a escola nessa atitude está de alguma maneira, tentando oportunizar o processo de aprendizagem desses alunos antes de encaminhá-los para escola especial e profissionalizante abrigada, como, segundo a coordenadora, ocorreu com outros alunos.

Retomando a lei Federal nº 9394/96, podemos lembrar o artigo 58, parágrafo 1º, quando diz: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.; e, quanto ao Artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II. terminalidade específica para aqueles que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Podemos constatar nessa investigação, através das entrevistas com a coordenadora e professoras da escola pública municipal que os serviços de apoio especializado e a especialização adequada do professor para atuar com alunos que apresentam necessidades educativas especiais, estão centrados nas necessidades dos alunos com deficiências, e em uma das classes observadas, estão sendo trabalhados conteúdos bastante diferenciados dos demais.

Na escola pública estadual, constatamos que a coordenadora promove reuniões com os professores, no sentido de favorecer o processo de ensino e aprendizagem e com uma psicóloga voluntária, para discutir os alunos que não acompanham os conteúdos das séries nas quais estão inseridos, e a professora da classe de aceleração faz capacitação constante oferecida pelo Estado, fazendo uso de material diferenciado. Pudemos constatar que não há diferenciação dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Parece haver na escola particular um apoio aos professores, visando o processo de inclusão como um todo, através de reuniões semanais, o que não significa, que não haja problemas em relação a essa questão. Como constatamos na entrevista com a coordenadora, a escola está tentando encontrar soluções que viabilizem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, já que em algumas disciplinas os alunos estão sendo trabalhados em sala separada e com conteúdos diferentes.

Em nenhuma das escolas públicas municipal e estadual e na particular, encontramos professores com especialização para trabalhar com alunos que apresentam deficiências diagnosticadas.

Em pesquisa realizada pelo Ministério da Educação e Cultura no ano de 2001, em relação ao nível de alfabetização do ensino fundamental no país, podemos constatar que ainda não atingimos os objetivos esperados para uma educação de qualidade para todos os alunos.

O sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB detectou uma situação dramática nas escolas das redes de ensino de todo país. Segundo dados de 2001, 59% das crianças da 4ª série, ou seja, com 4 anos de escolarização ainda eram analfabetos e o que é pior a tendência detectada foi de uma queda progressiva nos padrões de rendimento escolar. Os dados projetam a existência de cerca de 980.000 crianças na 4ª série do Ensino Fundamental que não sabem ler (desempenho muito crítico) e mais de 1.600.000 que são capazes de ler apenas frases simples (desempenho crítico). (www.mec.gov.br).

4 ANÁLISE DOS DADOS E SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 Desvelando as práticas no confronto com o discurso dos sujeitos

Ao considerarmos que a escola tem como um dos seus compromissos, a aprendizagem de conteúdos sistematizados e buscando responder as questões as quais nos propusemos nessa pesquisa, através dos dados coletados e selecionados, de acordo com as falas dos envolvidos no processo de inclusão e das observações realizadas, optamos pela análise dos métodos e recursos pedagógicos utilizados na mediação em sala de aula, como provedores do processo de construção do conhecimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

De acordo com nossas observações, cada escola apresenta características próprias e por isso definimos que nossa pesquisa não é um trabalho comparativo e sim, da leitura de cada uma das realidades sobre o mesmo objeto de estudo.

Através da análise das falas e das observações das três escolas pesquisadas, pudemos constatar que os alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos nas séries iniciais do ensino fundamental estão em fase de construção de conhecimento aquém dos demais e em algumas salas, os conteúdos pedagógicos trabalhados não são os mesmos dos demais da série a qual estão freqüentando. Na classe de aceleração, apesar do conteúdo ser o mesmo para todos os alunos, alguns encontram dificuldade em acompanhar o processo de aprendizagem.

Na escola Topázio os três alunos incluídos encontram-se em fases diferentes no processo de aprendizagem, mas todos estão alfabéticos.

Como já vimos nessa escola, existe o grupo sede que é a 2ª série, na qual os alunos incluídos participam de todas as atividades e de algumas disciplinas, exceto português e matemática, quando os alunos incluídos, como já relatamos anteriormente, no 1º semestre freqüentavam essas disciplinas na classe de 1ª série, e que após avaliação por parte dos envolvidos na escola, passaram a ter uma sala na qual, os conteúdos são adaptados e trabalhados levando em consideração as especificidades e necessidades pedagógicas de cada um.

A professora Silvia que ministra aulas quando o grupo está junto, relata que nos conteúdos que são trabalhados com estratégias que aproveitam os conhecimentos que os alunos trazem é muito proveitoso. Podemos conferir essa afirmação quando ela diz: *quando trabalho com mapa, o mapa vai pro chão e todos vão localizar o bairro que moram e os alunos incluídos também participam, com um pouco mais de ajuda do que os outros, mas todos acabam ouvindo e aproveitando também as explicações. Assim o conteúdo e o material usado é o mesmo para todos.*

Em relação a essa adaptação a professora Bete diz: *dificuldades todo mundo tem, quando há possibilidade de trabalhar no grupo todos acabam ganhando, mas às vezes o trabalho tem que ser individualizado por terem dificuldades mais específicas. Na minha área de matemática, por exemplo, a gente tá vendo divisão e essas crianças ainda não estão conseguindo abstrair essa questão da divisão, e também porque no grupo inteiro a gente trabalha num ritmo mais acelerado (Sic)*

As duas professoras colocam que quando o grupo está junto, todos ganham com as explicações necessárias aos alunos incluídos e que em alguns momentos, é importante que o processo de ensino e de aprendizagem seja individualizado e específico para cada aluno.

A professora Bete também ministra a disciplina de ciências na qual todos os alunos estão juntos e tivemos a oportunidade de observar uma dessas aulas, cujo assunto era tarefa de casa e versava sobre três questões: *de onde vem a chuva, a água da torneira e do orvalho?*

Os alunos estavam sentados em círculo no chão e a professora inicia a leitura das respostas que os alunos trouxeram de casa, com um questionamento para os alunos: *a onde a gente imagina que vai a água da roupa que seca no varal, da água que corre no quintal, das poças de água? Alguns alunos respondem, inclusive os alunos incluídosvira vapor!* A professora elogia a todos e inicia a leitura, que é interrompida várias vezes pelos alunos para tirar dúvidas.

Descrevemos aqui uma das respostas dadas (eram todas parecidas), relatada através da leitura que a professora faz: *a água da chuva vem das nuvens, da torneira vem da caixa de água e do orvalho e geada vem da condensação das partículas de água do ar devido a diminuição da temperatura...olha...de onde você tirou essa idéia?* O aluno responde que teve a ajuda do pai. E continua a leitura de outra resposta: *a chuva vem das nuvens, a da torneira do reservatório da cidade que é tratada, e do orvalho e da geada vem da umidade do ar...que resposta interessante!*

A professora Bete termina a leitura de todos e diz: *separei essas respostas porque há hipóteses muito interessantes, porque há uma diferença entre geada e orvalho.*

A partir daí a professora inicia um questionamento sobre o assunto, oportunizando a manifestação de todos os alunos, instigando a classe a criar hipóteses e buscar respostas. Dessa maneira, através desse processo de interação professor/aluno e aluno/aluno, os conceitos prévios vão sendo transformados em conceitos reelaborados e sistematizados.

Um fato importante observado em todas as aulas, é que o conteúdo colocado na lousa, é escrito tanto em letra cursiva, quanto em letra forma, para facilitar a leitura e o entendimento pelos alunos incluídos.

Nessa escola observamos que em todas as salas de aula, as carteiras estão posicionadas para que os alunos sentem em duplas. Quando questionadas sobre essa disposição, a professora Silvia nos diz: *(...) é um objetivo da escola, um ajuda o outro, um tem facilidade nisso e dificuldade naquilo, então no que tenho facilidade ajudo o outro e na dificuldade o outro me ajuda. (Sic)*

Essa colocação da professora mostra uma preocupação voltada para um aprender coletivo e não individualizado.

Quanto a promoção para série seguinte, a coordenadora explica que é feito uma avaliação conjunta entre professora, coordenação e equipe de apoio, com o objetivo de identificar quais foram os avanços conseguidos, já tendo em vista, através do currículo, quais serão as exigências e os desafios para o próximo ano. Outra questão considerada pela escola, é saber quais serão as necessidades específicas e as adaptações para promover o processo de aprendizagem.

A coordenadora nos diz: *(...) procura-se a melhor solução para essa criança em termos de avanço e de ganho. Se for ganho pra ela refazer a mesma série, pra que aprimore e tenha mais elementos, é assim que a gente faz. Levamos em consideração também quais serão os prejuízos de uma nova adaptação em um grupo novo. (Sic)*

Parece-nos aqui, que a escola está preocupada com o processo de aprendizagem, mas também considera relevante, o fator grupo-social no qual esse aluno está incluído.

Na escola Ametista, as três crianças com necessidades educativas especiais incluídas na 1ª série do ensino regular, mostram comportamentos cognitivos que antecedem a fase de alfabetização.

Quanto ao desenvolvimento dos alunos, diz a professora Júlia: *Eles não têm nem coordenação motora. A Bebel ainda consegue fazer alguma coisa, mas ela não tem memória,*

não grava nada. Agora o Vivi é muito difícil dele pegar no lápis, a colega que senta junto tem que ajudar. Quando a gente pergunta alguma coisa, ele fica repetindo a última palavra que a gente falou. Se você chegar pra ele e dizer: Vivi essa aqui é tal letra, ele repete o que você tá falando mas daqui a pouco ele não sabe mais.

Em relação a essa fala, parece-nos, que para a professora os alunos referidos não poderiam acompanhar os conteúdos oferecidos aos demais, colocando em parte, a dificuldade no aspecto motor (coordenação motora).

A Declaração de Salamanca (1994), em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula nos diz que os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades do aluno e não o contrário e que, alunos com necessidades educacionais especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, em vez de seguir um programa de estudos diferentes.

Em uma das aulas na qual participamos como observadora, foi possível constatar que os alunos regulares estão alfabetizados e fazem uso do concreto, por exemplo, para trabalhar multiplicação usam palitos de sorvete. As atividades são apresentadas prontas em folhas mimeografadas, com qualidade bastante ruim. Para os alunos incluídos, as atividades também são apresentadas em folha mimeografada, trazendo exercícios de pontilhados e o desenho de uma ave para ser colorido.

Quanto aos conteúdos pedagógicos trabalhados, a professora Júlia diz: *(...) as atividades deles são diferentes, é mais coordenação motora, é trabalhado separado, de forma diferente. É conteúdo de pré, de pré bem iniciante, que trabalha coordenação. Tem muitos jogos que a gente usa com eles, mas é pra coordenação, porque eles não têm.* (Sic)

Observamos no entanto, que em outras atividades realizadas por esses alunos, as quais exigiam movimentos finos e precisos de dedos, Vivi realizou corretamente a atividade e a preensão do lápis, é correta. Mas, ao colorir um desenho, não respeita os limites, não

reconhece e não nomeia cores, evidenciando um maior prejuízo em relação aos aspectos mais básicos do desenvolvimento, como classificação e nomeação de objetos e de noção espaço-temporal, entre outros. Em vista desta nossa observação durante as atividades desenvolvidas por essa criança, podemos inferir que o que menos interfere em sua aprendizagem é a coordenação motora fina.

Quanto a Bebel, apesar de apresentar comprometimento das funções mais elaboradas de preensão, constatamos que apresenta preensão adequada do lápis e que, ao colorir, respeita os limites do desenho, nomeando e classificando cores e formas básicas. Esta criança embora tenha uma coordenação fina mais prejudicada, apresenta um domínio bem mais acentuado nos demais aspectos do desenvolvimento.

Como podemos notar, a professora diferencia o conteúdo pedagógico desses dois alunos dos demais da classe, mas não há uma percepção de que os dois alunos incluídos estão em fases distintas um do outro. Dessa maneira não há uma disponibilidade em adaptar conteúdos diferenciados entre eles, levando a prejuízos da aprendizagem para ambos. As atividades propostas para Vivi parecem não ter nenhuma significação e, para Bebel as atividades propostas estão aquém do que pode realizar.

Assim fica evidente que a professora Júlia não oportuniza situações de aprendizagem que favoreçam a construção do conhecimento e como observamos, os alunos incluídos têm pouca ou nenhuma participação durante as aulas, deixando claro nas suas palavras: *(...) eu acho que a prefeitura quer fazer essa inclusão, realmente é preciso para que essas crianças se entrem, mas eu acho que não rende, eles não tem o acompanhamento igual de uma 1ª série. Eu acho que precisaria uma classe especial para o problema. Aqui é difícil, tem 35 alunos, não dá pra dar atenção. Os demais estão caminhando, mas eles não vão.*

Sentimos nessa fala o quanto a professora não consegue lidar com a diferença em suas aulas, principalmente quando coloca a dificuldade centrada na coordenação motora como

fator impeditivo para a aprendizagem. Sentimos que a necessidade da classe especial a qual a professora se refere, está no fato de não conseguir lidar com os atrasos de aprendizagem, decorrentes da deficiência e, adequar o conteúdo ao nível cognitivo do aluno. Parece-nos que isso ocorre, pelo fato da professora não ter o apoio necessário, tanto de profissionais especializados quanto de projetos de apoio dentro da própria escola, na qual a professora poderia buscar soluções para enfrentar essa problemática.

Dessa maneira parece-nos que, além da necessidade da capacitação do professor, a falta de apoio institucional e o equívoco da avaliação, centrada na coordenação motora do aluno, são responsáveis pela ineficiência do trabalho, levando à compreensão da professora de que este aluno não deveria ser responsabilidade dela; de onde poderíamos supor que a inclusão tem sido um peso, uma punição para o docente.

Durante nossas observações, pudemos constatar o quanto a fala ininteligível ou a ausência dela, interfere no processo de mediação entre professor/aluno e aluno/aluno.

Esse fato é evidenciado quando a professora, no espaço da sala de aula, durante o processo de interlocução com o aluno, a dinâmica discursiva ocorre através de uma fala ininteligível ocasionando dificuldade de compreensão por parte da professora e dos demais alunos.

Isso é evidenciado na fala da professora, em relação ao aluno Vivi: *Quando fomos ao teatro, as músicas ele cantava junto, gritava, batia palmas, mas não entende nada...fica só repetindo a ultima palavra que a gente fala (sic).*

Em relação à aluna Bebel os demais alunos disseram: *A gente não brinca com ela porque a gente não entende o que ela fala... e ela baba na gente...fica pegando nossas coisas e bate (sic).*

Diante de tal dificuldade, parece-nos que esses alunos passam a ser ignorados durante o espaço de tempo em que as interações sociais e as práticas pedagógicas ocorrem ficando

alheios a todo o processo educativo. Muitas vezes o aluno fica dependente apenas do colega sentado a seu lado para a realização das tarefas propostas, que além destas atividades serem diferentes, nada nos garante que o colega mais próximo tenha as habilidades necessárias para subsidiar um aluno com características diferentes e que necessita de um atendimento individualizado e tecnicamente bem preparado.

Já em outra classe dessa mesma escola, podemos observar que apesar da aluna Mary apresentar dificuldades motoras e sensoriais (cegueira total), a professora Lídia recebe orientação de profissional especializado e trabalha o mesmo conteúdo dos demais alunos, adaptando o material para que a aluna possa explorá-los através do tato. A professora diz: *(...) hoje é a lenda do Saci, então eu faço sempre assim, eu recorto pra ela perceber o que é, ter uma idéia (era um Saci recortado em papel camurça diferente da textura do Saci dos outros alunos, que eram de papel sulfite), quanto à parte escrita, ela não faz, ela fica só ouvindo, pois vai aprender o alfabeto em Braille.*

Nessa fala constatamos que a aluna, mesmo estando em sala regular, recebe atendimento individualizado para a aprendizagem do Braille.

Uma observação interessante é quando a professora Lídia explica sobre a lenda do Currupira para a classe e vai questionando os alunos sobre o assunto, ela diz: *tem cabelo de fogo e onde é seu território?* Aqui aparece a dúvida de um aluno sobre o que significa a palavra território. A professora traz exemplos do dia-a-dia dos alunos para explicar qual o significado da palavra em questão, e continua: *agora que vocês sabem o que é território, qual é o do Currupira? Os alunos respondem que é na floresta. Iiiiiitso! É na floresta, e porque ele consegue despistar seus perseguidores? Porque ele tem os pés ao contrário.* Nesse momento a professora pede que os alunos olhem para os seus pés e imaginem se fosse ao contrário, para que possam entender o que acontece com o personagem discutido.

Essa atividade desenvolvida em sala de aula evidencia que a professora, além de aproveitar as experiências adquiridas nas situações do cotidiano, estimula a reflexão dos alunos, no caso usando do próprio corpo e dos colegas. A professora através dessas estratégias pedagógicas, não apresenta as respostas prontas, mas leva os alunos a perceberem e encontrarem a solução entre eles.

Observamos Mary perguntar à professora o que era uma saliência no recorte, a professora se dirige à aluna, pega em sua mão e passa pela saliência e a questiona: *o que parece? Lembra da história: o que o Saci tinha na boca?* A criança responde que era o cachimbo.

Em outro momento a aluna Mary está com dificuldade em reconhecer o lado que deve ser colado e a professora diz: *passe a mão e sinta o lado certo.* A criança consegue reconhecer e realiza a atividade corretamente. A professora cobra constantemente da aluna a postura adequada, mantendo a cabeça ereta (sabemos que os deficientes visuais devem ser lembrados para manter a cabeça nessa posição).

Nesse sentido podemos considerar que a professora consegue, através de orientações do profissional especializado, adequar o material (texturas diferentes, estojo com repartições, aulas gravadas em cassete) e assim, trabalhar os mesmos conteúdos da classe, considerando a especificidade da aluna, mas sem perder a totalidade do grupo.

Fica evidente que a professora Lídia acredita nas potencialidades da aluna incluída e portanto, oportuniza a sua participação, envolvendo a aluna em todas as atividades propostas à classe. Quando questionada sobre o que ela espera dessa aluna incluída, ela diz: *que ela produza dentro de seus limites, mas que ela entenda que pode conseguir da mesma maneira que as outras.*

Outro fato importante observado nessa escola, é a formação tradicional das carteiras na sala de aula. Todos os alunos sentam em carteiras individuais, com exceção dos alunos incluídos, que dependendo da tarefa a ser realizada, sentam com um colega.

Durante nossas observações procuramos averiguar e entender como o colega sentado em dupla conseguia ajudar o aluno incluído. Nesse dia, a colega que está junto de Vivi nos conta que ela escolheu sentar com ele. Observamos a colega segurar o lápis na mão direita de Vivi e fazer a pintura e o pontilhado por ele, mas quando ela solta a sua mão, Vivi pára a atividade e só recomeça quando a colega insiste para que ele faça. Vivi pega o lápis com a mão esquerda e pinta fora do limite do desenho. Toda vez que tem ajuda, o lápis é colocado em sua mão direita, mas há uma clara preferência do aluno em manter o lápis na mão esquerda, sinalizando assim que a sua dominância é à esquerda. A professora não toma conhecimento do ocorrido. Já em relação a Bebel, parece que os alunos não gostam de sentar perto da colega, uma das colegas diz: (...) *ela baba e bate em nós, pega nossas coisas, a gente senta perto quando a professora pede.*

Quando a professora Júlia é questionada sobre o porquê do aluno incluído sentar com um colega ela diz que a escola achou melhor, porque ele não consegue fazer nada sozinho.

Em relação à outra sala de aula, a professora Lídia diz: (...) *fui eu que coloquei, a Mary parece ter mais segurança perto da colega.*

Como podemos notar, em nenhuma dessas salas, é utilizado o recurso de sentar em duplas como estratégia para favorecer as trocas, através da colaboração entre os colegas e com a supervisão da professora, mesmo com os demais alunos dessas classes, com o objetivo de estimular a aprendizagem através das zonas de desenvolvimento proximal, que segundo Vygotsky (1998, p.112)

É a distância entre o desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Essa organização das salas de aula, com carteiras enfileiradas enfatizando o trabalho individual, parece-nos estar de acordo com o que foi observado durante a pesquisa nessa escola, que não há um entendimento por parte das professoras e da escola em geral, em oportunizar as trocas, nem entre alunos e nem entre os professores.

Quanto à avaliação dos alunos incluídos, é a coordenadora que nos conta como é o processo: *eles vão pra 2ª série, a progressão continuada é válida pra eles também, independente do que adquiriram, porque de uma forma geral progresso eles tem, lógico que o caminhar deles não vai ser igual a dos outros, ele vai ser avaliado conforme o caminhar dele, com o potencial que ele pode dar, e ele vai pra 2ª série. (Sic)*

Nessa fala parece-nos que esse aluno, ao qual a coordenadora se refere, vai ser promovido, *independente do que adquiriram*, e muitos deles chegarão, com certeza, às séries seguintes sem estarem ao menos alfabetizados.

Quanto a esse aspecto de progressão continuada, como trouxemos no capítulo II, a avaliação continuada se torna fundamental e deverá oferecer informações sobre os alunos que necessitam de reforço e recuperação paralela e contínua, que deverá ocorrer como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem no desenvolvimento das aulas regulares.

Entendemos que a progressão continuada vem ao encontro de um problema antigo na nossa história, que é a repetência e a evasão escolar, excluindo do direito à educação, uma grande parcela da população. Entendemos também que fazer o aluno repetir novamente a mesma série várias vezes, além do comprometimento emocional de se sentir punido e passar pelos mesmos conteúdos já vistos e apresentados da mesma forma não é a solução para um

aprendizado efetivo. Mas temos que considerar que sem as mudanças necessárias nos Planos Políticos-Pedagógicos das escolas, os números da pesquisa apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura em 2001 em relação ao índice de analfabetismo no ensino fundamental continuarão a crescer.

Na escola **Esmeralda**, como já vimos anteriormente, os três alunos incluídos na classe de aceleração, nos seus percursos escolares, passaram por classe especial e apresentam história de repetência e fracasso no processo de aprendizagem. Há nessa classe uma grande heterogeneidade em relação às idades cronológicas e níveis de aprendizagem. Em nossas observações, constatamos que além das três crianças da nossa pesquisa, outras tantas não estão totalmente alfabetizadas. Esse fato é evidenciado no decorrer das aulas, na qual os alunos conseguem apenas fazer cópia do que está na lousa ou no livro.

A classe em questão mostrou-se bastante agitada, e pudemos presenciar vários momentos de desentendimentos entre os alunos e a professora e, entre os próprios alunos, chegando a se agredirem verbal e fisicamente.

Assim, nas situações cotidianas dessa sala de aula, parece-nos que não se formou o vínculo necessário entre professor e aluno, para que se estabeleça um espaço propício para o processo de ensino e de aprendizagem. Isso é evidenciado, quando perguntamos a três alunos que estavam perto de nós se gostavam da escola e da professora. Eles olharam para o gravador que estava ligado e responderam que sim: *ela é tão boazinha...escuta a gente*. Os alunos usaram de expressões de sarcasmo. Desligamos então o gravador e perguntamos novamente, e a resposta foi outra: *a professora não escuta o que a gente fala...e só ela quer conversar, a gente não pode*. Em outra situação, um aluno constantemente repreendido pela professora e ameaçado de ser colocado para fora da sala de aula disse: *melhor pra mim, assim não faço nada*.

Quanto aos conteúdos pedagógicos trabalhados, a professora Luíza, bastante entusiasmada, nos diz que *o material é o mesmo para todos eles, é em módulos e em projetos. Tem os livros e os encartes e cada bimestre é de uma cor. Tem jogos e livrinhos paradidáticos.*

Quando questionada como os alunos, em fase de aprendizagens tão distintas, aprendiam da mesma maneira e com o mesmo material, a professora refere-se ao interesse dos alunos: *(...) algumas crianças aqui já fizeram o ano passado com outra professora, então eles não têm mais interesse, é igual, eles já viram a matéria, por mais que seja professor diferente, que trabalhe diferente, eles já viram.*

Nessa fala, parece-nos que a professora tenta justificar a dificuldade de aprendizagem dos alunos colocando a responsabilidade sobre o aspecto do interesse, pois, constatamos no decorrer de nossas observações nessa sala de aula, que não há, por parte da grande maioria dos alunos, uma disponibilidade em participar do processo de aprendizagem, já que essa classe mostra-se bastante indisciplinada, tanto nos aspectos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem, quanto a aproximação (respeito), que deveria existir entre professor/ aluno e aluno/aluno.

Um fato importante pareceu-nos que, além do fator comportamento inadequado, os alunos incluídos e outros tantos dessa sala de aula, encontravam-se em fases diferentes quanto ao desenvolvimento cognitivo, necessitando assim, de estratégias diferenciadas para a compreensão da atividade.

Esse fato foi constatado em uma das aulas na qual participamos como observadora. A professora estava trabalhando fração e distribuindo uma folha em branco para cada aluno, então pediu: *(...) dividam a folha em 6 partes iguais, vamos ver quem consegue, tentem descobrir, eu não vou ajudar, vocês estão em duplas, é só pensar.* (Havia apenas três duplas

na classe, a maioria dos alunos, incluindo os alunos da nossa pesquisa, estavam sentados sozinhos).

O aluno Beto pergunta: *dona, o que é pra fazer com a folha?* A professora continua as explicações para a classe, sendo que a maioria conversa e não presta atenção. Beto tenta medir a folha com a régua, seguindo as explicações da professora, mas não consegue e desiste, voltando a conversar e brincar com os colegas. Procuramos ajuda-lo mostrando como usar a régua corretamente, e ele diz: *não sei dividir, conta de dividir eu não sei*. Insistimos para que tente realizar e ele diz que não sabe o que é para fazer. A aluna Lica, tenta dividir sua folha, dobrando-a sem o auxílio da régua, não consegue e desiste. Após algum tempo, tenta copiar do colega, mas divide a folha em 8 partes. Desiste novamente. O aluno Nani não usa a régua e dobra a folha até não conseguir mais dobrá-la, e então, também desiste.

Dessa maneira, pareceu-nos que a atividade proposta não atingiu seu objetivo pedagógico, pois, não houve por parte dos alunos, um aproveitamento no processo de aprendizagem, já que a maioria não conseguiu realizar a tarefa proposta e, no final, não houve um fechamento da atividade por parte da professora.

Em um outro momento, no decorrer da aula, a professora coloca na lousa um problema de matemática, no qual a solução era uma conta de somar. Durante a explicação do problema pela professora, alguns alunos, inclusive Beto, brigam entre si, outros andam pela sala ou fazem desenhos que nada tem a haver com a tarefa proposta. A professora após chamar a atenção dos alunos e não conseguindo, passa a dar atenção individual a um aluno que parecia estar interessado na resolução do problema proposto.

Os três alunos da pesquisa copiam o exercício da lousa usando letra cursiva. A aluna Lica, que permanece sempre muito quieta, não consegue resolver o problema, e nos diz: “não sei o que é para fazer...não sei, vou esperar”. Os alunos Beto e Nani também não resolvem o problema e, como a maioria da classe, esperam a solução ser colocada na lousa pela

professora, para copiarem a resposta correta (já pronta) no caderno. Pareceu-nos não haver diferença entre os alunos incluídos e os demais alunos da classe em relação ao processo de aquisição do conhecimento sistematizado.

Essa situação reafirmou uma questão que já havíamos presenciado anteriormente em outras situações em sala de aula. Por mais interessantes que sejam os métodos e os materiais disponibilizados, se não houver um entendimento, tanto por parte da professora quanto da coordenação, de que as relações do processo de ensino e aprendizagem se formam a partir do papel do professor como mediador, dentro de um contexto interativo e, de uma inter-relação que envolve saberes e experiências já adquiridos e componentes afetivos, esses alunos, e aqui são todos os alunos, parece-nos que não avançarão no seu processo de construção do conhecimento.

É evidente que a generalização dos conteúdos pedagógicos facilita a ação da professora, e isso ocorre, provavelmente, devido à dificuldade que encontra em lidar com a grande diversidade existente nessa sala de aula.

Quanto ao fato de sentarem em duplas a professora diz: (...) *às vezes coloco junto, depende da atividade, às vezes de 4, separo pela idade deles, senão não dá certo. Eles estão em fases diferentes e isso prejudica um pouco, algumas atividades já vem no livro que é melhor fazer em duplas. (Sic)*

Em todo tempo de observação nessa sala de aula, constatamos que havia poucos alunos sentados em duplas e, em algumas vezes, em trio. Os três alunos da pesquisa em todas as situações observadas estavam sempre sentados sozinhos.

O trabalho em conjunto através do sentar em duplas, parece-nos aqui, não atingir os objetivos a que se propõe essa estratégia, pois de acordo com a fala da professora, apesar de perceber que os alunos encontram-se em fases distintas de aprendizagem, observamos não haver trocas entre esses alunos, de informações sobre as tarefas propostas, pois conversavam e

brigavam o tempo todo da aula, levando a professora em algumas situações, separar todos os alunos, voltando a classe à formação tradicional de carteiras enfileiradas.

É importante ressaltar que, segundo a coordenadora, alguns alunos que vieram transferidos de outras escolas, não conseguiram acompanhar o processo de aprendizagem na classe regular correspondente as idades cronológicas. Ela nos conta: *recebi um aluno para 4ª série e na primeira semana a professora disse que ele não sabia ler. Trabalhei com ele, peguei material da 2ª série, ele não leu, peguei da 1ª ele não leu, peguei material da classe especial, ele não reconheceu nenhuma letra, nem a letra do nome dele. Ele copiava, mas não conhecia nenhuma letra. Conversamos com a família e ele foi para classe especial.*

Quanto à avaliação dos alunos da classe de aceleração, a professora Luiza nos diz: *eu tenho um caderninho de avaliação de cada criança e registro como um diário, nem sempre dá pra fazer todo dia, eu faço depois, vou lembrando, por exemplo, se o texto tinha coerência. Vou fazendo um tipo de avaliação, cada aluno o que ele progrediu. No final do ano eu tenho como dar o meu parecer e aí eu e a coordenadora a gente vê quem passa. A coordenadora nos mostra uma avaliação individual, a qual é aplicada no final do ano, para que possam tomar a decisão quanto aos progressos do aluno.*

André e Darsie (1999, p.31) nos falam sobre a avaliação que favorece, não só o aluno mas também o professor,

Por um lado, indica ao aluno seus ganhos, sucessos, dificuldades, no que se refere às distintas etapas pelas quais passa durante a aprendizagem, e ao mesmo tempo permite a construção/reconstrução do conhecimento. Por outro, indica ao professor como se desenvolve o processo de aprendizagem e, portanto, de ensino, explicitando os aspectos bem-sucedidos e os que precisam ser modificados. A avaliação assume uma característica dinâmica no processo educativo: por um lado, é impulsionadora da aprendizagem do aluno, e, por outro, é promotora da melhoria do ensino.

Como podemos constatar na fala da professora e da coordenadora, a avaliação aqui se torna apenas um instrumento de mensuração do conteúdo apreendido pelo aluno e como forma de decisão para cursar a série seguinte. Parece-nos assim, que a avaliação não tem o objetivo de auxiliar no processo de aprendizagem, detectando não apenas os ganhos do aluno, mas principalmente com o objetivo de identificar e reorganizar as atividades de maneira mais adequada, para que o aluno possa apropriar-se do conteúdo pedagógico.

A partir das variáveis analisadas levando em conta as observações “in loco”, as entrevistas realizadas, conversas informais com professores, coordenadores e alunos foi possível pontuar os eixos que mais determinam a investigação que ora realizamos definindo questões que nos levam na direção de respostas, ainda que parciais, dos objetivos aqui propostos.

CONCLUSÃO

Compreendendo como um direito a inclusão de todas as crianças no ensino regular e levando em conta que esse processo ocorre em um cenário no qual as práticas pedagógicas estão, através da nossa história, enraizadas de uma maneira que privilegia a exclusão, este trabalho buscou compreender, dentro das peculiaridades de cada escola, como esse processo está ocorrendo em instituições regulares de ensino sob a ótica da ação do professor.

A história nos mostra que as instituições de ensino no Brasil estiveram sempre voltadas para as práticas segregacionistas, contribuindo para o aumento da homogeneização no ensino, excluindo de seu convívio aqueles, cujas características físicas ou mentais, divergiam das normas estabelecidas pela sociedade.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, vem se estendendo no Brasil através do cumprimento a leis, que garantam a esses indivíduos, uma educação de qualidade e adequada à suas capacidades. Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (Lei Federal nº 9394/96), apoiada pela Declaração de Salamanca, as crianças com deficiências passam a ter o direito, e nem sempre de fato assegurado, a um lugar no ensino regular, sendo assim retiradas das classes especiais.

Considerando que a dimensão da proposta de escola inclusiva, vai além da inserção de alunos com deficiências, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional, entendemos que muitas barreiras precisam ser transpostas. Nesse trabalho, através da investigação de campo, alguns elementos foram apreendidos nos levando a algumas reflexões, já que, por se tratar de um assunto amplo e complexo, não nos permite conclusões definitivas.

Torna-se importante ressaltar que a Declaração de Salamanca suscita diferentes interpretações e oferece variadas possibilidades para sua consecução e, no Município de

Sorocaba, uma das ações para se implementar a declaração foi o fechamento das classes especiais da rede particular e pública municipal.

Entendemos que quando nos referimos a alunos com necessidades educacionais especiais, não estamos falando apenas daquele aluno que apresenta uma deficiência, mas sim, de todos aqueles que, pelos mais diversos motivos, apresentam em algum momento de sua trajetória acadêmica, dificuldade em apreender os conteúdos sistematizados. Dessa maneira, apesar de nosso trabalho estar centrado em alguns alunos que apresentam deficiências, não deixamos de considerar todos os que se inserem nesse contexto da sala de aula.

Na busca das respostas aos nossos objetivos encontramos questões que nos levaram a refletir em primeiro lugar quanto à *compreensão das escolas sobre a proposta da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e quanto as mesmas flexibilizam e modificam programas e ações pedagógicas*, na tentativa de buscar soluções que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Quanto a esta questão, encontramos na escola da rede particular uma preocupação constante em rever o processo de ensino e aprendizagem de cada criança, buscando viabilizar o desenvolvimento desse processo. Assim, entendemos essa ação da escola como uma busca de soluções, pois apesar da escola retirar os alunos com necessidades educacionais especiais da sala regular e ministrar conteúdos diferenciados em sala separada, essa escola parece estar comprometida em oportunizar condições para construção do conhecimento desses alunos.

Na escola da rede pública municipal, verificamos que a implementação da inclusão está sendo vista e tratada somente como uma imposição da lei, isto é, observamos que não houve por parte da escola nenhum tipo de reestruturação da instituição de ensino em termos de conteúdo e estratégias pedagógicas levando em conta as necessidades de cada aluno. De acordo com o depoimento de uma das professoras, as dificuldades pedagógicas estão centradas nos alunos. Nesse caso, a escola na figura da professora parece não conhecer sua

responsabilidade frente ao desenvolvimento pedagógico do aluno. Quanto à diferenciação de conteúdos, foi possível observar que de fato, não está contribuindo para as reais necessidades dos alunos incluídos, não favorecendo a aquisição de novas aprendizagens.

Por outro lado, encontramos nessa mesma escola, a atitude solitária de uma das professoras, no sentido de favorecer o processo de aprendizagem, pois houve uma iniciativa em adaptar o material pedagógico a um aluno com dificuldades neuromotoras associada à deficiência sensorial, o que indica que viabilizar a inclusão ainda depende de ações individuais, movidas pela disponibilidade interna e externa de alguns professores.

Em relação à escola da rede pública estadual, alguns alunos que iniciaram o ano no ensino regular, após avaliação da professora e da coordenadora, foram encaminhados para a classe especial e outros, retirados destas e colocados em classe de aceleração, a qual mantém as mesmas estratégias do conteúdo para todos os alunos, mesmo a professora reconhecendo que se trata de uma classe extremamente heterogênea. Apesar do esforço da professora e do material pedagógico ser totalmente diferenciado das demais classes, não foi possível perceber a criação de um vínculo de comunicação e interesse entre os alunos e professora, sendo que a maioria apresenta uma trajetória de insucessos pedagógicos.

Portanto, ao que se refere à compreensão do processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais pelas instituições de ensino regular, parece que nas escolas públicas ainda não há uma conscientização da complexidade do processo de construção do conhecimento, e que este depende de vários fatores para que ocorra, principalmente pela diferenciação e adequação da prática pedagógica, responsável legítima pelo processo pedagógico do aluno.

Outro fato que merece nossa atenção é quanto *ao preparo e capacitação dos professores para receber em sala de aula alunos com necessidades educativas especiais*. Entendemos que o grande desafio está na capacidade do professor em inovar ações,

desenvolvendo formas que levem à reconstrução permanente das situações didáticas, através de adaptações curriculares, considerando a individualidade de cada aluno e a especificidade de cada situação em sala de aula. Desafio que só pode ser vencido se a escola, enquanto instituição, garantir recursos humanos e materiais.

Na escola da rede particular, as professoras recebem suporte pedagógico proporcionado de várias maneiras, entre elas, reuniões semanais em grupo e individual quando necessário, mas não possuem nenhuma formação específica para trabalhar com alunos que apresentam as diferenças aqui expressas. Por outro lado encontramos práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras que valorizam a cooperação entre os alunos em atividades de grupo, através de projetos que fazem parte de um planejamento curricular que abrange a escola como um todo, e modificando essa prática de acordo com as respostas apresentadas.

Quanto à escola pública da rede municipal, segundo a fala da coordenadora e confirmada pelas professoras, não há um planejamento que contemple uma formação continuada e espaços para discussão das dificuldades encontradas em sala de aula. Encontramos apoio especializado, dentro da escola, apenas para um aluno incluído, caracterizado por orientações à professora no sentido de favorecer o aprendizado do método braile. Quanto a outros suportes pedagógicos oferecidos por outros profissionais, a escola tem a opção de encaminhar o aluno com “problemas de adaptação” para o serviço de psicologia subsidiado pela prefeitura. Vale ressaltar que o atendimento psicológico realizado tem como objetivo o diagnóstico e encaminhamento para outros serviços da comunidade.

Sabemos que nas escolas regulares existe um horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) que acontecem semanalmente, mas em nenhum momento esse espaço foi mencionado pela coordenadora e professoras, como espaço possível às discussões sobre o processo de inclusão.

Nessa escola não conseguimos verificar a concretude do Projeto Pedagógico integrado e que favoreça a articulação dos conteúdos das disciplinas levando a um trabalho de equipe e a outras possibilidades pedagógicas, que valorize a diversidade das diferenças presentes em sala de aula. O que deixa evidente é uma tendência em privilegiar um processo de aprendizagem dicotomizado, que se traduz por um ensino centrado muito mais na transmissão do que na construção do conhecimento.

Na escola pública da rede estadual, a professora da classe de aceleração realiza cursos de capacitação contínua oferecidos pelo Estado. A escola promove reuniões entre coordenação e professores, oportunizando discussões sobre as dificuldades encontradas, mas não há o respaldo de profissionais especializados, dentro da escola, que possam fazer a mediação nessa área.

Entendemos que o processo de inclusão não se efetuará simplesmente por Decreto, sendo necessário avaliar as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua e planejada dos alunos com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino regular.

Ao nosso ver a inclusão deve ser gradativa e contínua porque é preciso que tanto os sistemas de educação especial como os de ensino regular possam ir se adequando à nova concepção, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam a qualidade do ensino que envolve não só tais alunos, mas todos os alunos do ensino regular.

A inserção desses alunos nas classes regulares de ensino, sem qualquer tipo de apoio ou assistência, por parte da escola, dos especialistas e professores, pode continuar reproduzindo os resultados alcançados até agora com a sua escolarização, redundando em fracasso, na medida em que não responderão às características específicas do processo de ensino e corremos novamente o risco de atribuir somente ao aluno essa responsabilidade.

Sendo assim, o processo de inclusão deve ser planejado, pois reconhecendo que esta população tem características pessoais específicas, próprias das deficiências, não há como se

implementar processos de inclusão que favoreçam, de fato, escolarização de qualidade, sem efetivos serviços de apoio ao trabalho docente efetuado, nas classes regulares. Acreditamos que esse apoio é fundamental para que se possa garantir um olhar individualizado às especificidades do aluno com necessidades educativas especiais.

Outro elemento norteador que chama nossa atenção estende-se *aos processos de avaliação dos alunos durante a trajetória acadêmica e as questões que envolvem a progressão continuada*. Nas escolas encontramos algumas respostas que nos levam a refletir sobre a avaliação contínua que permite identificar os ganhos e dificuldades no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem.

Na escola da rede particular, parece haver o compromisso da avaliação, não apenas em relação ao conteúdo apreendido pelo aluno, mas sim, como forma de identificar se as ações pedagógicas estão organizadas para favorecer esse processo de aprendizado. Parece que essa escola utiliza a avaliação como instrumento para rever suas estratégias e recursos didáticos, com o objetivo de reorganizar atividades de ensino.

Já nas escolas públicas municipal e estadual, não encontramos um projeto que alicerce a avaliação de maneira constante e permanente, estando centrada apenas no desempenho do aluno ao final da série a qual frequenta, o que nos indica que essas escolas não assumem a responsabilidade pelo processo do aluno.

Encontramos na escola da rede pública municipal uma visão sobre essa questão voltada apenas aos dispositivos legais, parecendo não existir uma devida possibilidade de compreensão do significado da construção contínua do processo de aprendizado, levando a ocorrência de uma promoção automática, que resulta em mais um instrumento de discriminação, reduzindo a possibilidade do acesso ao conhecimento elaborado, o que significa uma forma de exclusão.

Quanto à escola da rede pública estadual, apesar da professora realizar um registro contínuo do processo de aprendizado de cada aluno e a coordenadora mostrar uma preocupação real com a aquisição dos conteúdos sistematizados, a avaliação acontece no final de cada série, e continua levando o aluno à aprovação ou ao fracasso. Nesta escola parece que a avaliação não tem como objetivo a investigação didática que leva a reflexões da aprendizagem por parte do aluno e do ensino por parte do professor.

Temos que concordar que trabalhar com a diversidade não é uma tarefa fácil, pois exige atitudes inovadoras que envolvem trabalhar com situações problemas dentro de um contexto no qual interagem culturas diferentes, mas é necessário que a proposta da progressão continuada seja entendida como um instrumento facilitador e mediador em sala de aula, levando a avaliação constante e permanente do aluno e à melhoria do processo individual da construção dos saberes uma vez que esta construção requer um cuidado especial com os conceitos prévios já elaborados e materializados pelos alunos, em toda a extensão do conhecimento aprendido.

Assim, eliminando a barreira da reprovação, o professor deve ser capaz de identificar quais os ganhos e dificuldades de cada aluno, podendo dessa maneira intervir diretamente, criando possibilidades de acesso ao conhecimento. Caso isso não ocorra, essa proposta se tornará mais um instrumento de discriminação, reduzindo ainda mais as possibilidades de sucesso no processo de aprendizagem.

Portanto, para que se concretize uma educação com qualidade, sabemos que mudanças são necessárias, e uma delas esbarra na formação das competências do professor. Acreditamos que para alcançar uma formação comprometida com a escola inclusiva, torna-se importante que o professor, enquanto agente de transformação social, reveja suas ações a partir da reflexão sobre sua prática pedagógica. Para tanto, é preciso assumir uma nova

postura, a qual privilegia a capacidade de lidar com a complexidade da realidade encontrada em sala de aula.

Nesse sentido, constatamos que a escola de caráter particular consegue realizar ações que vão de encontro às expectativas da inclusão por não depender de recursos públicos e assumir uma posição diferenciada diante dos familiares desse aluno, já as escolas municipal e estadual precisam de uma política pública que efetivamente garantam condições humanas e materiais para que essas ações sejam viabilizadas, com competência e sendo assim, com êxito, seja na proporção que for.

Por outro lado, para que se efetive a oportunidade educacional a todos os alunos, com deficiências ou não, é necessário somar esforços no sentido de um trabalho integrado entre professores da rede de ensino regular e especial, e o suporte de outros profissionais, centrando a atenção inicialmente nas dificuldades individuais dos alunos com necessidades educativas especiais.

O ponto inicial de reflexão para que, professor e instituição escolar possam assumir o seu papel, estaria inicialmente centrado na necessidade da elaboração de um Projeto Pedagógico que dê conta de cuidar das diferenças que se apresentam na instituição, bem como propiciar aos professores uma capacitação em serviço, que lhes permita ter segurança para trabalhar esse projeto, porque suas ações educativas, estão nele inseridas, planejadas em uníssono com os objetivos nele propostos.

REFERÊNCIAS

- 1- ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 1999.
- 2- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 1991.
- 3- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.; SPROVIERI, M. H. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 2000.
- 4- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **O Processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no Sistema Educacional Brasileiro**. Brasília, DF: MEC, 1995. (Série Diretrizes, nº 11).
- 5- BIRMAN, J. Subjetividade, contemporaneidade e educação. In: CANDAU V. M. (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DpeA, 2000.
- 6- BODGAN, R.; BIKLEN, S. R. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- 7- BORGES, A. L. (Por) **uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- 8- BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- 9- _____. **Educação inclusiva: princípios e desafios**. Revista MEDIAÇÃO, n. 1, dez. 1999.
- 10- CARVALHO, R. E. **Mudando de perspectiva: das necessidades educacionais especiais à remoção de barreiras para a aprendizagem**. Revista MEDIAÇÃO, n. 1, dez. 1999.
- 11- COLL, C. S. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed., 2000.
- 12- **CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE**, 1994: Salamanca. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

- 13- COULON, A. **Etnometodologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- 14- DAVIS, C. Colóquio sobre programas de Classes de Aceleração, In: **CLASSES DE ACELERAÇÃO**. São Paulo: Cortez, PUC, Ação Educativa, 1998. (Série Debates; 7).
- 15- DIAMENT, A.; CYPEL, S. **Neurologia Infantil – Lefèvre**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1989.
- 16- FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- 17- FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **CADERNO CEDES**, Campinas, SP, n. 46, 1998.
- 18- _____. **A exclusão da diferença**. 2 ed. Piracicaba, SP, Unimep, 1994.
- 19- FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- 20- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- 21- FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- 22- GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. _____. (org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. São Paulo: Papyrus, 1997.
- 23- _____. Vigotsky: o manuscrito de 1929. Temas sobre a constituição cultural do homem. **Revista Educação e Sociedade. CADERNO CEDES**, Campinas, SP, n.71, jul. 2000.
- 24- _____. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **CADERNOS CEDES**, Campinas, SP, n. 24, p. 17-24, 1991.
- 25- GOULARD, I. B. **Piaget – Experiências básicas para utilização pelo professor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

- 26- LIMONGI, S. C. O. **Paralisia cerebral: linguagem e cognição**. São Paulo: Pró Fono, 1998.
- 27- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.
- 28- MANTOAN, M. T. E. **Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. CADERNO CEDES, Campinas, SP, n. 46, 1998. (A nova LDB e as necessidades educativas especiais).
- 29- _____. Peculiaridades e semelhanças entre normais e deficientes face aos processos de desenvolvimento mental. **Temas sobre o Desenvolvimento**, São Paulo, v..5, n.25, 1995.
- 30- MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- 31- MOYSÉS, L. **O desafio de saber ensinar**. Rio de Janeiro: Papirus, 1994.
- 32- NOGUEIRA, N. R. **Uma prática para o desenvolvimento das múltiplas inteligências: aprendizagem com projetos**. São Paulo: Érica, 1998.
- 33- OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. COLL, C. (org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. III.
- 34- PATTO, M. H. S. **Colóquio sobre programas de classes de aceleração**. São Paulo: PUC, Ação Educativa, Cortez, 1998. (Série Debates; 7).
- 35- PEREZ, E. C. M. F. **Caminhos pedagógicos da inclusão – Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon, 2001.
- 36- PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- 37- _____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- 38- PIAGET, J. **O Nascimento da inteligência na criança**. São Paulo: Zahar Editores, 1966.

- 39- PIAGET, J.; INHLEDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1986.
- 40- RAMOZZI – CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.
- 41- _____. **Em busca de sentido na obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.
- 42- RIZKALLAH, Z. Y.; GAROLLA, L. P. Atuação fonoaudiológica em uma nova perspectiva de educação especial: o trabalho com crianças surdas. *Pró-Fono*, São Paulo, v. 11, n. 1, 1999.
- 43- SANCHES, I. R. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no cotidiano do professor**. Portugal: Porto, 1996.
- 44- _____. **Professores de educação especial: da formação às práticas educativas**. Portugal: Porto, 1995.
- 45- SAVIANE, D. **A nova lei da educação. LDB trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- 46- _____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- 47- SCHWARTZMAN, J.S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.
- 48- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **INCLUSÃO: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- 49- SEBER, M. G. **Piaget: O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.
- 50- _____. **Construção da Inteligência pela criança: Atividades do período pré-operatório**. São Paulo: Scipione, 1993.
- 51- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.
- 52- TAILLE, Y. de la; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon : teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.