

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

**ELIANA BECKER DE MACÊDO**

**Das concepções políticas às práticas escolares  
cotidianas: qual inclusão escolar?**

Sorocaba – SP

Agosto – 2006

**Universidade de Sorocaba**

**Eliana Becker de Macêdo**

# **Das concepções políticas às práticas escolares cotidianas: qual inclusão escolar?**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba , como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Luis Cammarano González

**UNISO-SP  
SOROCABA, 2007**

Banca Examinadora

---

---

---

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jorge Luis Cammarano González, como foi dito em uma declaração em sala de aula: “ele é muito mais que um professor, ele é uma mudança. Pensar nele é acreditar em outro tipo de paradigma, em outro tipo de “VIDA”, onde não existirá a palavra inclusão, pois não haverá exclusão”.

Aos professores Fernando Casedeli Sales e José Eduardo Manzini, pelas sugestões apontadas na banca de qualificação.

Obrigada Leo, pela ajuda nos gráficos.

Ao grupo de professores de Santana de Parnaíba-SP, que mostrou a garra, o desejo de incluir e a força de um grupo.

A supervisora pedagógica Sônia Dalfonso Martins, que contribuiu com as informações sobre a estrutura educacional de Santana de Parnaíba.

Obrigada a todos que me fizeram, na academia, chegar a este momento: professores e amigos do mestrado.

Aquelas pessoas que mesmo no anonimato contribuíram com detalhes para que este trabalho se concretizasse.

Quero, ainda, agradecer a todas as pessoas importantes em minha vida, porque delas vem toda minha história.

Meus pais Betsaida e Alfredo, que, dentro do contexto permitido e vivido, deu-me o que foi possível, dentro de seus limites.

A meu amigo e companheiro Renato de 40 anos de convivência, de muito amor, conflito e embate, mas principalmente de muito respeito, e o resultado desta história são meus filhos e neto.

Tatiana – a grande lutadora pela educação; Kellen – a que acredita que a saúde pode e deve mudar; Igor -grandes embates e profundas mudanças; Débora - a quem não preparei para a grande batalha de um mundo em que todos que não estão no sistema são excluídos, por isso, HOJE, você é minha preocupação, por não entender esse processo. Vocês são minhas maiores produções e alegria.

Pedro Henrique, meu querido neto, acredito que o caminho é a inclusão, principalmente de gênero, cor, classe e deficiência. É possível se ter um mundo melhor, por isso luto e acredito que você possa usufruir dele.

**Dedico este trabalho a todos o excluídos, “a todos os Zés e Zefas que lutam por uma vida melhor e que estendem sua luta em favor da coletividade social, sem medo de serem livres, criativos, inovadores e de correrem riscos, pois, como dizia Lorca, ‘os caminhos nunca se acabam, fazem-se ao caminhar’”.**

**(Um alfabeto para inclusão)**

## RESUMO

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa: conhecimento e cotidiano escolar, e tem como objetivo compreender as políticas públicas de inclusão, fomentadas pelas reformas educacionais no Brasil e seu impacto no cotidiano das professoras da Rede Regular de Ensino do Município de Santana de Parnaíba-SP.

Partindo do seguinte problema: com base na investigação das concepções de inclusão escolar produzida no período de 1994-2005: que implicações essas políticas trazem para o cotidiano das instituições escolares da Rede do Ensino do Município de Santana de Parnaíba-SP? Com base nessa interrogação partimos do pressuposto de que as políticas públicas de inclusão propostas por quase todos os organismos públicos desconsideram as dificuldades dos professores em desenvolver as suas práticas pedagógicas inclusivas em seu cotidiano escolar. Para responder a essa pergunta e comprovar a hipótese, utilizamos na pesquisa questionários abertos como instrumento de coleta de dados. Foram participantes deste projeto 32 professores da referida rede de ensino. Como procedimento de análise de dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo. De acordo com os resultados encontrados, conseguimos levantar alguns indicadores de qual política pública, e de quais práticas pedagógicas, se encontram implícitas quando se trata da questão educacional das crianças com deficiência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas, cotidiano, inclusão, educação especial, professores.

## ABSTRACT

This paper is linked to this research: knowledge and school routine, and its goal is to understand the public politics of inclusion, promoted by the educational reforms in Brazil and its impact on the routine of Public School Teachers of Santana de Parnaíba - SP School District.

Starting from the following issue: based on the investigation of the scholar inclusion concepts done in 1994-2005: what kind of implications these politics bring to the routine of the Public Schools of Santana de Parnaíba - SP School District ?

Based on the this question, we take for granted that the public politics of inclusion proposed by almost all public organizations do not take into the account the difficulties faced by the teachers in developing their inclusion pedagogical practices in their school routine.

In order to answer this question and prove the hypothesis, we make use of open survey forms as a data collecting tool.

Thirty-two (32) teachers took part in this Project from the referred Public Schools.

The procedure used to analyze data was the content analysis technician.

According to the results, we were able to point out some topics on what kind of public politics and which pedagogical practices are implied when concerning about the educational matter of the handicapped child.

Key-words: public politics, routine, inclusion, special education, teachers.

## **SUMÁRIO**

### **Introdução**

### **CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

1.1 - Políticas públicas para o deficiente, contextos e diretrizes

1.2.1 - Declaração de Salamanca

1.2.2 - LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira)

1.2.3 – Metas, ações e investimentos do governo Lula, no contexto do estado de São Paulo e no município de Santana de Parnaíba

### **CAPÍTULO II – SOBRE AS CONCEPÇÕES: INTEGRAR OU INCLUIR?**

2.1 – Um pouco da história

2.2 - Concepções de integração e inclusão escolar

2.3 - Inclusão de crianças com deficiência e as implicações educacionais

### **CAPÍTULO III – A POLÍTICA DE INCLUSÃO EM SANTANA DE PARNAÍBA/SP: CONCEPÇÃO E PRÁTICA**

3.1 – Conhecendo Santana de Parnaíba e sua rede escolar

3.2 – Política educacional:

3.2.1. – A Estrutura educacional

3.2.2 – A política de inclusão.

3.3 - Pesquisando a prática de inclusão: o cotidiano escolar

3.3.1 – Procedimentos utilizados

3.3.2 – Examinando a prática da inclusão

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

### **ANEXOS**

## INTRODUÇÃO

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”(Marx)

Em uma longa experiência como educadora, passando por todas as etapas de uma carreira do magistério: professora, coordenadora, supervisora, dona de escola, incluindo crianças com vários tipos de deficiência em sala de aula regular, observamos que o grande problema da inclusão passa por três níveis: estrutural, político e a resistência, em relação a essa prática, manifestada pelos professores.

Querendo aprofundar o conhecimento das questões que envolvem a inclusão de crianças com necessidades especiais e percebendo a importância do papel do professor nesse processo, por ser ele o responsável imediato para que tal inclusão ocorra de fato, temos observado e vivenciados vários aspectos que contribuem para que esse trabalho pedagógico não seja assumido pelos professores, com inúmeros impasses e problemas, dentre os quais destacamos:

- Falta de sensibilização para tratar com as questões da diferença;
- Pouco preparo acadêmico para lidar com o desconhecido, portanto não sabendo como lidar com esses alunos;
- Preconceito;
- Dificuldades no relacionamento, tanto com o ambiente externo e interno da escola, passando pela sua história;
- Medo e defesa em relação ao novo;
- Receio de não cumprir os objetivos do “seu” planejamento e falhar na prática pedagógica do cotidiano da sala de aula;
- Dificuldade de desenvolver um trabalho criativo.

Partindo deste universo de problemas, e pensando nestas questões, desenvolvemos um projeto de intervenção intitulado “Sensibilizando e preparando professores para a inclusão em Santana de Parnaíba-SP”. Parte dessa experiência foi transformada em monografia de conclusão do curso de especialização denominado “Inclusão e deficiência mental”, realizado na PUC-SP, em 2003. Mas ao contrário de aplacar e satisfazer a necessidade de resposta às nossas indagações, este projeto nos levou a ver o tema da inclusão sobre outros ângulos e possibilidades. Sentimos que em determinado momento, ao tratar o assunto

inclusão, tendo como foco de estudo os profissionais da educação, sua formação e possível falta de sensibilização para incluir o aluno com necessidades especiais, os nossos argumentos sobre esse tema falhavam. Os professores, por mais preparados e sensibilizados, chegavam a um determinado ponto em que não conseguiam avançar na prática pedagógica de desenvolvimento e inclusão desses alunos. Sua intervenção, às vezes, notava-se como positiva no cotidiano escolar, no entanto as questões estruturais permaneciam. Por quê?

A busca de respostas nessa direção incentivou nosso ingresso no Programa de Mestrado em Educação da Uniso (Universidade de Sorocaba). Tratava-se de rever, de repensar os problemas relacionados aos processos de inclusão.

Percebemos que, se quiséssemos desenvolver uma pesquisa aprofundando as questões para ter uma melhor compreensão desse problema, teríamos que ir além do exame de práticas desenvolvidas pelos professores e investigar as concepções das políticas de inclusão escolar no período de 1994 até 2005 e que implicações essas políticas trazem para o cotidiano escolar das professoras de Santana de Parnaíba, isto é, concluímos que deveríamos sair do particular para o universal e voltar para o particular.

Uma das referências para o estudo das políticas de inclusão é datada de 1994, quando foi realizada em Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial. Nesse encontro foi elaborado um documento que ficou conhecido como “Princípios da Declaração de Salamanca”, assinado por vários países entre os quais Brasil que, a partir daí assumia com os organismos internacionais o desenvolvimento e a revisão de sua política de inclusão.

Antes e após esse período, existem dispositivos constitucionais relativos a pessoas portadoras de deficiência, como, por exemplo, o Artigo 208, inciso III, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que dispõe sobre o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

E também a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº. 9.394 – 1996) que em seu Capítulo V apresenta três artigos versando sobre Educação Especial. Desses, o Artigo 58 apresenta o entendimento dessa área como uma modalidade da educação escolar que deve situar-se preferencialmente na rede regular de ensino, determina a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado (parágrafo primeiro), prevê o recurso a classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração nas classes comuns (parágrafo segundo) e

estabelece que sua oferta se dê já a partir da educação infantil (parágrafo terceiro)” (SAVIANI, 2001, p. 217-218).

Ao analisar as mudanças ocorridas na LDB, Saviani (op.cit.) avalia os ganhos da Educação Especial com a referida lei de 1996: ““ não resta dúvida que a Educação Especial ganha, nesta lei, um lugar mais destacado, ao se configurar como um Capítulo autônomo, em comparação com a Lei 5.692/71 onde o assunto foi regulado em apenas um artigo (o art.9º) do Capítulo I que trata das disposições comum ao ensino de primeiro e de segundo grau”.

As leis existiam, o que mudou, então, após a Declaração de Salamanca? Em que o cotidiano escolar das salas regulares foi alterado? A reforma proposta levava em consideração a cultura da escola e as dificuldades que as instituições escolares enfrentariam para implantá-la?

Ao pesquisar sobre a política de inclusão no Brasil, percebe-se que: “ao mesmo tempo em que o ideal da inclusão se populariza, e se torna pauta de discussão obrigatória para todos interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, surgem às controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la” (MENDES, 2001, p.17).

E Mendes acrescenta: “Na atualidade pode-se observar duas correntes na perspectiva da Educação Inclusiva com propostas divergentes sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades especiais, que seria a proposta de ‘inclusão’ e a da ‘inclusão total” (2002 p.17).

A proposta de “inclusão” considera que o espaço mais apropriado para o aluno com necessidade especial seria sempre a sala regular, mas não descarta a possibilidade de serviços de apoio, tais como: classe de apoio, classes de recursos, classes especiais parciais ou escolas especiais, dependendo do caso. A inclusão “total” advoga a presença de todas as crianças com necessidades especiais em salas regulares, independente do grau e tipo de incapacidade, e a total eliminação do atual modelo de prestação de serviço a esse alunado, tais como classe e escola especial.

Partindo do pressuposto de que qualquer uma dessas correntes altera significativamente o cotidiano escolar e considerando que a inclusão parte do mesmo pressuposto da integração, que é o direito da pessoa com deficiência ter igualdade de acesso ao espaço comum da sociedade, Aranha afirma em relação a essas correntes que:

{...} embora se possa encontrar muitos equívocos devidos à insuficiente compreensão do conceito de inclusão, contextualizado em seu processo histórico de construção, a grande diferença de significação entre os termos reside no fato de que enquanto que no primeiro se procura investir no 'aprontamento' do sujeito para a vida na comunidade, no outro, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais (ARANHA, 2001, p.20).

Diante do exposto, fica uma pergunta a ser delineada e que resultou no problema da pesquisa: Com base na investigação das concepções de inclusão escolar produzida no período de 1994-2005: que implicações estas políticas trazem para o cotidiano das instituições escolares da Rede de ensino do Município de Santana de Parnaíba-SP?

Com base nesta interrogação, partimos do pressuposto de que as políticas de inclusão propostas desconsideram as dificuldades dos professores em desenvolver as referidas práticas pedagógicas inclusivas em seu cotidiano escolar.

Ao aprofundar esta problematização e seu possível entendimento, pretendemos:

1 – Compreender as políticas públicas de inclusão, fomentadas pelas reformas educacionais no Brasil e o seu impacto no cotidiano das professoras da Rede Regular de Ensino do Município de Santana de Parnaíba-SP.

2 – Discernir as razões das dificuldades enfrentadas pelos educadores nas escolas inclusivas desse município.

3 – Analisar, com base nas concepções de inclusão propostas nos documentos oficiais, as práticas de inclusão desenvolvidas pelos professores no cotidiano da Rede Municipal de Ensino de Santana de Parnaíba-SP.

Para isso organizamos a análise em duas dimensões: Uma que inclui informações sobre as reformas educacionais da década de 1990, a análise de **alguns** documentos importantes para o processo de inclusão, que vai da Declaração de Salamanca, que é considerado o documento internacional que desencadeou o movimento de inclusão no mundo, a análises da documentação produzida no Brasil. Não desmerecendo com isto, muitos professores de formação política democrática que já vinham empunhando a bandeira da inclusão pela via de uma escola publica para todos, democrática e de boa qualidade, ex: Anísio Teixeira, Paulo Freire, Florestan Fernandes, e tantos outros que podem ser lembrados.

Para o contexto dos professores do município de Santana de Parnaíba, o documento mais citado e que tem mais significado para eles é a LDB (Lei de Diretrizes e Base). Quando falam em inclusão, eles logo citam a LDB, dizendo que hoje é obrigatória porque consta neste documento.

Também consideramos importante examinar a documentação relativa às iniciativas do governo federal no período de 1997/1998 - governo Fernando Henrique, e 2003/2005 - governo Luis Inácio da Silva. Mapear nos editais a concepção de inclusão e verificar as metas, as ações e os investimentos propostos para a política de educação inclusiva.

Infelizmente não foi possível realizar a pesquisa no período de 1997/1998, governo Fernando Henrique, pois não encontramos material disponível para tal. Não encontramos em São Paulo arquivo dos Diários Oficiais da União desse período. Então nos detivemos na análise do que foi produzido somente no período do governo Lula, 2003/2005 (ver anexo das pgs 120 a 124).

A outra dimensão implica a análise do cotidiano dos professores, do município de Santana de Parnaíba, situado na região oeste da denominada Grande São Paulo. Foi escolhido esse município por encontrar-se no início do processo de inclusão escolar. Assim, desse município, pesquisamos sua política socioeconômica e educacional, considerando como está sendo realizada sua política de inclusão.

O cotidiano dos professores é pesquisado através de questionários aplicados no período em que dávamos curso de formação continuada, para professores da rede.

Estes questionários foram os analisados com base na análise do conteúdo de Franco (2003) e fundamentamo-nos seus pressupostos teórico-metodológicos para referências dos procedimentos nas contribuições de Minayo (2004) sobre pesquisa qualitativa.

Com base no exposto, a estrutura redacional desta dissertação é a que segue.

No primeiro capítulo, para melhor compreensão das políticas públicas, faremos o estudo de alguns documentos e leis referentes à reforma de Educação Inclusiva, partindo da Declaração de Salamanca, que foi o marco desta reforma, tendo como pano de fundo as reformas educacionais dos anos 90 e a compreensão do porquê' da ingerência de alguns organismos financeiros, principalmente

internacionais, na política educacional brasileira e, conseqüentemente, em Santana de Parnaíba.

Também neste capítulo, procuraremos mapear qual concepção de inclusão, as metas, ações e investimentos que são propostos para a política de educação para o ser com deficiência, mediante o exame da documentação relativa às iniciativas do governo federal, no período de 1997/1998, e no período de 2003/2005-governo Lula.

Um dos nossos objetivos era fazer um apanhado da política educacional proposta no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1999/2002), para depois compará-la com a do governo de Luis Inácio da Silva (2003/2005), que pertence a um partido ideologicamente diferente, e examinar se nas questões da política para uma educação inclusiva há diferenças entre ambas. Mas isso não foi possível, pois demandava mais tempo e maiores recursos financeiros para desenvolver a pesquisa.

O segundo capítulo é dedicado ao estudo das concepções de inclusão escolar, buscando entender quais as vertentes que se apresentaram com maior poder na educação brasileira durante o período de 1990 até os dias atuais. E isso considerando que:

{...} é preciso ter sempre presente que os modos de pensar, os enfoques ou vertentes não podem ser demarcados de modo estanque, categórico. Vão surgindo no contexto social, muitas vezes de maneira sutil, quase imperceptível, e aí permanecem por muito tempo depois de sua preponderância (JANNUZZI, 2004, p.171).

Assim, examinaremos à luz dessas concepções as conseqüências e implicações que as teorias de integração e de inclusão trouxeram para a educação das crianças deficientes e qual delas é vivenciada no contexto do cotidiano escolar das professoras de Santana de Parnaíba.

No terceiro capítulo, apresentamos a cidade de Santana de Parnaíba, por meio de sua história e de suas políticas, mais especificamente a educacional, com sua estrutura e proposta de inclusão. É nesse contexto educacional desse município que desenvolvemos a pesquisa. Ao procurar entender as relações entre o cotidiano escolar e essas políticas, analisamos 32 questionários aplicados em 2004 (ver anexo das páginas 128 a 135), quando ministramos curso de formação continuada para professores da rede regular de ensino do Município. Também para nos auxiliar

e ampliar o horizonte da pesquisa, analisamos os relatórios (ver anexo: págs 136 a 144), avaliações e questionários desenvolvidos e aplicados durante os anos de 2003 (quando desenvolvemos o Projeto de Intervenção para Conclusão do Curso de Especialização em Inclusão e Deficiência-PUC-SP). Examinaremos os conteúdos e os dados coletados nos questionários, relatórios e avaliações, valendo-nos de categorias elaboradas no processo de leitura, análise e interpretação desse material de pesquisa.

Finalmente, com fundamento nas observações e reflexões desenvolvidas nos três capítulos, levantaremos alguns indicadores com relação à qual política e quais práticas se encontram implícitas, quando se trata da questão educacional das crianças deficientes. Acrescentamos algumas sugestões e caminhos que podemos percorrer para que realmente a inclusão aconteça, não só do ser com deficiência, como também da totalidade dos seres excluídos pelo sistema de produção em que vivem, pois “Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIM, 1999).

Vamos em frente!

## CAPÍTULO I

Neste capítulo procuramos fazer uma explanação das políticas públicas para o ser com deficiência, seus contextos e diretrizes.

Procuramos expor e analisar os principais documentos que dão respaldo a essas políticas, principalmente aqueles que percebemos no desenvolvimento da pesquisa como os mais significativos para os professores: a Declaração de Salamanca (1994) e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira-1996).

Mas para nos reportamos a estes documentos não poderíamos deixar de lado as questões das reformas educacionais da década de 90, que foram o pano de fundo de onde saíram esses documentos, nem os organismos internacionais que respaldaram o encontro em Salamanca (Espanha), que resultou na Declaração de Salamanca, considerada o grande norte quando se trata das questões das pessoas com deficiência; nem outros órgãos que promovem e financiam as políticas públicas para os países “emergentes”, particularmente, as políticas educacionais.

No final do capítulo, procuramos mapear as metas, ações e investimentos do governo Luís Inácio Lula da Silva, na política de educação para as pessoas com deficiência, no contexto do estado de São Paulo e tentar perceber se o município de Santana de Parnaíba, local onde desenvolvemos nossa pesquisa, foi contemplado.

Consideramos que estas questões teriam que ser discutidas, analisadas, pesquisadas e expostas, para podermos melhor nos situar e entender qual concepção existe por trás das políticas propostas para a educação do ser com deficiência.

Também neste capítulo, e em todos os outros, usaremos os termos SER COM DEFICIÊNCIA, PESSOAS COM DEFICIÊNCIA e DEFICIENTE, por considerarmos que a maneira pela qual as pessoas com algum tipo de deficiência foram chamadas ao longo do percurso histórico não foi muito clara. Toda vez que em algum documento oficial o termo era colocado foi sempre com um misto de ambigüidade e querendo camuflar situações, o que condiz bem com a pouca seriedade e preconceito com que é tratada a educação para “Pessoas com Necessidades Especiais”, “Portadores de Necessidades especiais”, que são termos usados atualmente.

No que diz respeito à mudança de termos na legislação para designar o aluno portador de deficiência, concordamos com Mazzotta quando ele afirma que:

{...} a simples mudança de termos, na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, não tem sido acompanhada de qualquer alteração de significado. Exemplos disso são os termos “excepcional”, “alunos com problemas de conduta”, “aluno superdotado”, que foram substituídos, respectivamente, por “portador de necessidades especiais”, “aluno com condutas típicas” e “aluno com altas habilidades”. Ao invés de representar avanço nas posições governamentais com relação à educação, comum e especial, do portador de deficiência, tais alterações contribuem, muitas vezes, para o esquecimento do sentido de “deficiência” e suas implicações individuais e sociais. Além disso, tendem a confundir o entendimento das diretrizes e normas traçadas, o que, por consequência, acarreta prejuízos à qualidade dos serviços prestados (MAZZOTTA, 1996, p.199).

### 1.1 - Políticas públicas para o ser com deficiência: contextos e diretrizes

Quando tratamos de educação inclusiva para a criança com algum tipo de deficiência, temos que nos reportar às principais leis, documentos e políticas públicas e saber se elas são favoráveis ou não a esse tipo de educação, para não cairmos numa visão ingênua ou romântica de que tal educação possa acontecer de qualquer maneira, basta “boa vontade” de alguns segmentos da sociedade para que a questão possa ser resolvida. A questão é bastante complexa, como veremos a seguir.

Ao discutir as políticas públicas para o ser com deficiência, urge primeiro trabalhar com as categorias: políticas públicas, o social, a sociedade, primeiro de uma maneira genérica e isolada, recorrendo ao dicionário, para depois trabalhar estes termos, num contexto mais específico, que é o mundo do capital, e o que essas categorias significam de fato para as classes sociais que representam este mundo, cuja relação é capital x trabalho.

Ao analisarmos as categorias separadamente, segundo o dicionário AURÉLIO, temos que **política** é o “conjunto dos fenômenos e das práticas relativos ao Estado ou a uma sociedade”, “arte e ciência de bem governar, de cuidar dos negócios públicos”, “qualquer modalidade de exercício da política, habilidade no trato das relações humanas, modo acertado de conduzir uma negociação estratégica”. **Público**, para o mesmo autor, é o “relativo ou destinado ao povo, à coletividade, ou ao governo de um país”. O conceito de **social**, da sociedade ou

relativo a ela, sendo **sociedade** um “agrupamento de seres que vivem em estado gregário”, “grupos de indivíduos que vivem por vontade própria, sob normas comuns”. Ao juntarmos os significados das palavras, de uma maneira simplista e não contextualizada, poderíamos então considerar como políticas públicas sociais a arte e a ciência de bem governar aquilo que é relativo ou destinado ao povo, numa sociedade em que grupos de indivíduos vivem por vontade própria sob normas comuns. Isso é o que se aprende na escola.

Mas, no mundo capitalista em que vivemos isto é falacioso, pois o modo de produção determina a classe a que cada um pertence e nem sempre por vontade própria, e nesse processo os indivíduos se colocam em posições bem antagônicas em relação às normas e interesses comuns. Acrescentamos que, com a expansão do capitalismo, as intervenções do Estado e as lutas sociais, os discursos relativos às políticas sociais mudaram:

{...} a forma como as políticas sociais aparecem nos discursos, nos jornais, nas inaugurações faz parte do imaginário social da interação simbólica ou da ideologia dominante”. O imaginário e a interação simbólica são as representações que os homens têm de suas condições de existência, de trabalho, do seu projeto de sociedade e de indivíduo e das políticas existentes (FALEIROS, 1991, p.18).

Continuando com Faleiros,

{...} nas sociedades capitalistas avançadas há um discurso dominante: o da igualdade. Trata-se da igualdade de oportunidades, ou seja, da garantia do acesso do cidadão a certos bens e serviços na qualidade de cidadão e que, por isso, é chamado de acesso universal, isto é, sem discriminação de barreiras sociais, partidários, físicos e religiosos. **É o mínimo oferecido a TODOS** (FALEIROS, 1991, p.18, grifo nosso).

E é, tendo em vista esse **mínimo oferecido a todos**, que se formulam as políticas públicas educacionais para os excluídos, que por serem públicas se tornam mínimas para TODOS. Assim, a questão da igualdade decantada nos discursos formais, não fica resolvida pelas medidas propostas e adotadas nas políticas sociais, alíás,

{...} na teoria e na prática econômica capitalista liberal, a liberdade surge como prioritária em relação à igualdade, essa igualdade aparece aos indivíduos como a livre escolha tanto do trabalho (patrão) como dos serviços e condições oferecidas pelo Estado. Ilusoriamente, crêem eles serem donos de seu destino e depender deles adotar uma ou outra opção,

fazendo maior ou menor esforço para superar suas dificuldades. As situações sociais são transformadas em problemas individuais, como se as oportunidades fossem iguais para todos, dominantes e dominados, exploradores e explorados, ricos e pobres, e como se a ascensão social dependesse de cada um (FALEIROS, 1991, p.24).

Ao submeter a exame as políticas sociais brasileiras e as políticas públicas educacionais para os deficientes e fazendo um paralelo entre as duas, segundo Bueno (1993, p.98) se por um lado, o processo de institucionalização da educação especial em nível nacional possui o significado de incorporação do excepcional pelo sistema escolar, deve-se ter em mente que, da forma como ele se desenvolveu em nosso País, carregou muito mais o assistencialismo que perpassa toda a política social do País.

Continuando, Bueno considera que:

{...} uma serie de interesses que permeiam estas políticas e que tendo pontos em comuns podem ser assim sintetizados: crescente privatização quer seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, quer pela influência que estas instituições têm exercido; legitimação da escola regular no que tange à imputação do fracasso escolar as características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para a manutenção de política educacional que dificulta o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; incorporação de concepções sobre conhecimento científico que se pretendem universais e transcendentem à própria construção sócio-histórica e que trazem, no âmbito da educação especial, conseqüências nefastas, na medida em que analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; por fim, a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do **aluno diferente**, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação (BUENO, 1993, p.99).

Podemos concluir que a política da educação especial está a serviço de uma política social, que o mínimo é oferecida para sanar conflitos.

### 1.2.1 – Declaração de Salamanca

Para entendermos historicamente o processo educacional para o aluno com necessidades especiais, principalmente no que se refere à inclusão, temos que fazer uma análise das políticas públicas educacionais em relação à inclusão escolar, com base na Declaração de Salamanca, sobre princípios, políticas e práticas em

Educação Especial; documento este resultante da Conferência Mundial em Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, com a participação de 92 governos, 25 organizações internacionais e a presença do Brasil, como um dos signatários dessa Declaração.

Para melhor contextualizá-la temos que considerar os elementos constitutivos das reformas educacionais brasileiras dos anos 90 e seus principais determinantes, reportando-nos primeiro a algumas análises sobre a política e a economia do cenário internacional que tiveram reflexos na educação e que constituem o pano de fundo de nossa questão.

Assim, teremos que voltar à década de 80, com o objetivo de entendermos melhor o início das reformas educacionais americanas, que tiveram reflexos no Brasil e, conseqüentemente, no nosso objeto de estudo, que, como bem expõe Popkewitz (1997), teve como base as transformações econômicas da educação; a ciência como um bem econômico que contribui para aumentar o processo do capital; a profissionalização do conhecimento e um elemento novo e fundamental, ou seja, a concretização de uma sociedade perfeita, na ótica do capital, baseada no desenvolvimento do individualismo possessivo e no novo federalismo e na sua descentralização.

Como afirma Popkewitz (1997, p.175)

{...} os relatórios da reforma da década de 1980 partilham um forte nacionalismo, uma constante visão de sociedade perfeita, uma crença permanente no individualismo possessivo e fé na eficiência do mercado. Ocorre uma descentralização da direção, enquanto ao mesmo tempo, há uma centralização das estratégias e da epistemologia.

Esta análise do neoliberalismo é bem vista, quando Bresser (1996, p.269) considera que:

{...} a reforma do Estado, que se tornou tema central nos anos 90 em todo mundo, é uma resposta ao processo de globalização em curso, que reduziu a autonomia dos Estados em formular e implementar políticas, e principalmente à crise do Estado que começa a se delinear em quase todo o mundo nos anos 70, mas que só assume plena definição nos anos 80. No Brasil, a reforma do Estado começou nesse momento, no meio de uma grande crise econômica, que chega ao auge em 1990, com um episódio hiperinflacionário.

Mas é a partir de 1995, com o governo Fernando Henrique e a sua política neoliberal<sup>1</sup>, que as reformas educacionais brasileiras tomam um novo impulso e rumo.

Outro fator que impactou bastante as reformas, principalmente nos países considerados “emergentes”, foi a nova dinâmica na relação entre o público e o privado, amplamente respaldada pela ação e pelo discurso preparados pelos organismos e agências internacionais, que têm como fonte inspiradora o modelo neoliberal.

Citamos a seguir algumas dessas agências e organismos, que têm como principal característica financiar, acompanhar, gerir, opinar e propor projetos educacionais para os países em desenvolvimento, e que também são responsáveis pelos grandes encontros internacionais sobre educação, um deles em Salamanca, Espanha, onde saiu a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, por isso a importância de seu papel.

A UNICEF (United Nation Children´s Fund) foi a patrocinadora e organizadora da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia em 1990. O documento que resultou desse deixa evidente a ideologia típica do modo de produção capitalista, que é de opacidade nas relações sociais e econômicas, admite as mazelas sociais das sociedades capitalistas, mas ao mesmo tempo apresenta as contradições entre “vésperas de um novo século carregado de esperanças e possibilidade”. Há, ainda, nesse documento, confusão entre informação e conhecimento, há trocas de termos, uma hora falando em igualdade (direitos iguais para todos) e outra em equidade (termo jurídico que legitima a desigualdade), que são termos distintos, mas usados no documento com o mesmo objetivo.

Como explicita Noronha (2002, p.72) ao opinar sobre aspectos do conteúdo do referido documento:

{...} ao dar relevância ao atendimento das “necessidades básicas de aprendizagem”, difunde a concepção de que os indivíduos dos países pobres se tornarão mais criativos, competitivos e eficientes, promovendo, desta maneira, com suas próprias iniciativas, com recursos materiais e humanos, a chamada “equidade social”. Este conceito passou a fazer parte do léxico da maioria dos documentos sobre políticas educacionais no Brasil. Qual o significado e alcance do termo equidade social?

---

<sup>1</sup> Como ponto de partida, deve-se ter presente que o neoliberalismo questiona e põem em xeque o próprio modo de organização social e *política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal*. “Menos Estado e mais mercado” é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como princípio chave à noção da liberdade individual. Os neoliberais vêem as ingerências estatais na economia como coibidoras da liberdade individual.(AZEVEDO, 1997, p.11).

Saviani (1998, p. 18-19) afirma com relação à política educacional neoliberal que: “o recurso ao conceito de equidade (...) vem justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulamentação do Direito, possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detêm o poder de decisão”.

Continuando,

{...} ora, se a equidade é o equilíbrio entre o mérito e a recompensa, parece ficar claro, então, porque se dá preferência a esse conceito nesta época em que se exacerbam, pela via do endeusamento do mercado, os mecanismos de concorrência e competitividade (...) o slogan da hora equidade com qualidade, significa: utilidade com eficiência, cujo critério de referência é o mercado (SAVIANI, 1998, p.18-19)

O artigo 1, do documento a que estamos nos referindo, no item 1, ao colocar “desenvolver plenamente suas potencialidades”, está considerando o indivíduo como proprietário das próprias capacidades, baseado no pressuposto do “individualismo possessivo”, portanto a educação deve proporcionar oportunidades para que as crianças desenvolvam os traços próprios que elas possuem de forma inata e a capacidade para usá-los para o seu próprio bem.

Enfatiza a aprendizagem e não o ensino, quando o documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos - satisfação das Necessidades Básicas de Ensino e Aprendizagem”, ao propor “implementar sistemas de avaliação de desempenho”, mostra que o importante é o resultado final, não o processo, nem o como e o porquê se chegou a tal resultado. E por aí vai a dubiedade do documento, servindo a interesses da ideologia neoliberal: aquela que domina e financia esta política, onde aquilo que é dito nem sempre é o real.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) é considerada por muitos como o marco mundial do movimento da inclusão, pois conclamou todos os países a assegurar o direito à educação de qualidade para todos, fazendo sentir a necessidade de aprofundar mais a questão da Educação Especial, daí surgindo o grande encontro que resultou na Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial.

Outro organismo internacional que tem bastante influência nas políticas públicas para a educação e, portanto para nosso objeto de estudo, é a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), órgão que trabalha sobre o prisma econômico. Seu ideário é formulado por economistas, sociólogos, planejadores e outros, apóia os demais organismos internacionais ao realçar em seus documentos que *“a transformação educativa passa a ser um fator fundamental tanto no exercício da moderna cidadania como para alcançar altos níveis de competitividade”*. Esta proposta tem como objetivo integrar a América Latina ao panorama econômico internacional, para isso a CEPAL passa a investir na educação com o intuito de preparar a população *“menos qualificada’ para o mercado de trabalho, o investimento dos projetos financiados são prioritariamente na educação básica, onde sai mão de obra barata, não investindo em pesquisa e educação superior, e sim em tecnologia voltada para o crescimento econômico”* (BARONE, 1999, p.20).

A atuação da CEPAL é baseada em projetos considerados *“bem-sucedidos”*, mas sem respeitar ou considerar o processo histórico dos países em que está atuando, é simplesmente acatado aquele projeto que *“funcionou”* em determinado país e transportado para outro sem ponderar a cultura e as diferenças políticas, sociais e econômicas do outro povo.

Outro importante investidor em educação é o Banco Mundial, uma agência internacional, com o papel de financiar e prestar assistência técnica em matéria de educação aos países em desenvolvimento; é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor. O Banco Mundial apresenta aos países emergentes uma proposta articulada, uma ideologia bem definida com o capital e pacotes de medidas que vão desde as macropolíticas até a sala de aula, principalmente, segundo ele, para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino fundamental.

Dentro de sua visão, a educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado, e a escola é comparada a uma empresa, de qualidade total, com toda a pedagogia que a compõe sendo analisados a relação custo - benefício e a taxa de retorno. É visto o modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis. Nessa perspectiva, os professores e a pedagogia aplicada não são considerados prioridades.

As mudanças curriculares para o Banco Mundial equivalem basicamente à mudança de conteúdos, reforçando então a tradicional separação entre conteúdos e métodos, entre currículo e pedagogia, e a tradicional ilusão da reforma educativa sem transformação profunda da pedagogia e da cultura escolar no seu sentido mais amplo. Basicamente, sua política para educação tem como pilastra a formação do “capital humano” adequado ao cenário produtivo e seus pressupostos partem de uma íntima relação entre educação e desenvolvimento econômico. É com base nesses princípios neoliberais de formação de mão-de-obra que é formulada sua política de financiamentos de projetos, tanto em nível federal como estadual. E dos projetos encaminhados só são aprovados aqueles que traduzem o ideário do Banco e interagem com as políticas educacionais em curso (BARONE, 1999).

A partir de 1995, o Banco Mundial dá ênfase maior para o ensino fundamental, com base na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, como sendo importante para o aumento sustentável de taxas de crescimento econômico, para a superação das desigualdades sociais e para obtenção de um ambiente político sólido.

Considerando o exposto, podemos tirar algumas conclusões a respeito do que estes órgãos influenciaram nas políticas educacionais brasileiras nos anos 90. Como bem diz Barone (1999-p. 16), “é preciso não esquecer que ações propostas para a implantação de qualquer reforma educacional são resultantes de opções e decisões políticas e, portanto, estão articuladas ao projeto da sociedade que os governos definem para os diferentes cenários históricos e conjunturais”. Podemos observar bem isto na década de 90, com a posse de Fernando Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso, com suas políticas neoliberais, enfatizando o privado em detrimento do público, principalmente, na educação proposta no novo texto da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em dezembro de 1996, que apresenta dentro de suas características uma maior flexibilidade na organização e funcionamento do ensino, que é muito bem esclarecida nas considerações críticas de Dermeval Saviani (2001, p.199):

{...} foram vetados nove dispositivos afetando todos os níveis e modalidades de ensino. O principal dentre os dispositivos vetados foi aquele que previa o aumento gradativo do orçamento destinado à educação até atingir, ao término dos dez anos de vigência do Plano, o índice de 7% do PIB. Independentemente da apreciação que se faça sobre as razões invocadas para os vetos, o que se patenteia nesse ato é a falta de vontade

política do atual governo para traduzir em incremento orçamentário a alegada prioridade concedida à educação.

O governo citado é o de Fernando Henrique Cardoso, que, coerente com a sua política neoliberal, minimiza a atuação do Estado em todas as políticas educacionais. Nesse sentido poderíamos apontar alguns dos reflexos dessa política no cotidiano escolar derivado do Planejamento Estratégico (1995-1998), que enfatiza os seguintes aspectos:

- A prioridade do governo federal para o ensino obrigatório de primeiro grau;
- A valorização da escola e de sua autonomia, bem como de sua responsabilidade para com o aluno, a comunidade e a sociedade;
- A promoção da modernização gerencial em todos os níveis e modalidade de ensino, assim como nos órgãos de gestão;
- A utilização e a disseminação de modernas tecnologias educacionais;
- A progressiva transformação do MEC num organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional, e a conseqüente redução de seu papel executivo;
- A articulação de políticas e de esforços entre os três níveis da Federação, de maneira a obter resultados mais eficazes.

Como podemos perceber, esse documento tem afinidade com o ideário dos organismos internacionais, e tal medida se incrementa na intervenção do governo federal no financiamento para a educação, apoiando a descentralização e municipalização do ensino fundamental. Ao mesmo tempo foi introduzido, e hoje ainda continua em vigor, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (FUNDEF), objetivando garantir as transferências de recursos financeiros para o Ensino Fundamental dos Estados, Distrito Federal e Municípios, com a “suposta fiscalização” da sociedade civil.

Ao nos reportarmos a alguns documentos internacionais podemos perceber que a educação do mundo do capital é voltada para o mercado de trabalho e ao desenvolvimento das competências e habilidades “inatas”, que estão respaldadas na ideologia do “indivíduo possessivo”. Diante desse quadro, podemos citar outros aspectos, como, por exemplo, a tendência para a formação docente nos anos 90, que foi fortemente amparada e disseminada pelos organismos internacionais, caracterizadas por Torres (1998, p.178) como,

{...} um conjunto de velhas e novas tensões, em geral entendidas como “opções”, marcam a definição de políticas dentro desse campo. Entre outras: salários versus capacitação; conhecimento dos professores versus aprendizagem do aluno, formação inicial versus capacitação em serviços, professores versus tecnologia educativa, educação presencial versus educação à distância, saber geral versus saber pedagógico, gestão administrativa versus gestão pedagógica, necessidades de professores versus necessidades do currículo e da reforma educativa, modelo centralizado versus modelo descentralizado.

Como podemos perceber, há dualidade de propostas que deixam de ser mero discurso para se transformar em práticas do professor, resultando na possibilidade de uma contradição entre o discurso oficial e o cotidiano escolar de professores e alunos envolvidos com a prática da inclusão.

Ao fazermos a análise deste pano de fundo das reformas educativas brasileira podemos acatar o que afirmam Ferretti e Silva Júnior (2004 p.29):

{...} por tudo visto até agora a partir da segunda metade da década de 1990, o país tornou-se o reino das reformas institucionais – a começar pela do Estado e da educação -, bem como da privatização das empresas estatais. Agora passada mais de uma década do início do processo de ajuste estrutural iniciado pelo presidente Fernando Collor de Mello, os resultados que antevíamos para a educação e a economia na leitura dos documentos de reformas e das políticas econômicas é a realidade límpida e estampada na mídia diária.

Ao fazermos a crítica dessas reformas, podemos nos reportar novamente aos referidos autores quando eles analisam que:

{...} as reformas educacionais no Brasil, dadas às características que as conformam, reforça o individualismo ensimesmado e alienado tão presente nas reformas do Estado e na mudança da sociedade por meio da atualização do pacto social. Em outras palavras, as reformas, apesar do discurso sedutor, contrapõem-se à elevação da condição humana e reforçam a manutenção da formação socioeconômica capitalista por meio do desenvolvimento econômico global (FERRETTI e SILVA JUNIOR, 2004, p.145).

Nesse contexto de propostas de reformas educacionais ditadas, pela política educacional hegemônica neoliberal, vamos partir para uma análise e questionamentos mais profundos, colocando a seguinte indagação: Qual é a possível importância da Declaração de Salamanca para a política de inclusão escolar?

Ao pesquisarmos a Declaração de Salamanca, tanto na língua oficial (espanhol) como na sua tradução em português (CORDE, 1994), podemos constatar

o que foi afirmado na contextualização das reformas educacionais dentro dos princípios do pensamento neoliberal, ou seja, nos documentos oficiais há contradições, dubiedades, meias verdades, “mas como toda declaração política de longo alcance e em sociedade que se pretendem democráticas, ela suscita diferentes interpretações e oferece variadas possibilidades para sua consecução” (BUENO, 1999, p.5).

Podemos perceber logo no prefácio do documento da Declaração de Salamanca, realizado por Frederico Mayor<sup>2</sup>, quando ressalta a expressão “atender a todas as crianças”, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais, que é um discurso ambíguo, pois ao especificar **todas** e depois citar as crianças com necessidades educativas especiais, ele está excluindo essas crianças de **todas**, como se elas pertencessem a um grupo particular, e não à totalidade do grupo de crianças, e isto faz parte da ideologia que detém o poder, ou seja, procurar atender apenas aqueles grupos de minoria que pressionam em determinado período histórico, para fragmentar e fazer com que a totalidade perca a força. Isso também pode ser percebido, ao longo da história, com a questão do racismo, dos grupos indígenas, com os deficientes, mulheres, etc.

Outro argumento desse documento é que “novas políticas sociais e econômicas requerem uma reforma considerável da escola comum” (p.5). Nesse sentido, a Declaração de Salamanca apresenta um avanço formal significativo, na medida em que o foco são as políticas e a escola, o que deveria ser reivindicado na prática.

Outro ponto a considerar é quando a Declaração se refere ao “consenso mundial sobre os futuros rumos dos serviços educativos”, pois ao participarmos de congressos, debates, estudos, pesquisa de documentos oficiais ou práticas pedagógicas desenvolvidas por vários países, percebemos que cada país trabalha na sua própria ótica de “educação especial”, não havendo na prática pedagógica consenso em relação a qual a melhor prática ou se há um caminho único a seguir. Assim, todos os países ainda estão procurando caminhos para trabalhar com seus alunos com necessidades especiais. Podemos constatar esta afirmação quando participamos de encontros e congressos sobre o tema, exemplo disso foi um encontro sobre Síndrome de Down, em 2003, na Universidade Federal de São

---

<sup>2</sup> Espanhol, diretor geral da UNESCO na época da Conferência em Salamanca.

Paulo, onde participaram educadores de vários países, e cada um deu um posicionamento diferente de como é tratado o tema educação para a criança com deficiência.

Uma afirmação instigante e digna de análise, principalmente por partir do discurso de um liberal, Francisco Mayor, é a que “todos os interessados devem agora aceitar o desafio e agir de modo que a Educação para Todos signifique realmente PARA TODOS, especialmente para os mais desfavorecidos e os mais necessitados” (CORDE, 1994, p.5). Mais uma vez ao colocar TODOS, e depois incluir nesse todos os mais desfavorecidos e os mais necessitados, há no texto um processo de exclusão, pois TODOS significa “inteiro, total, o que não falta parte alguma, completamente, inteiramente, TOTALIDADE, toda a gente (AURÉLIO, 2003)”, e quando é colocado “especialmente” isto é um discurso representativo das políticas neoliberais que tenta camuflar suas mazelas inserindo no discurso o que na prática é excluído.

No início do artigo 3 do mencionado documento (p.10), afirma-se: “dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais”, mas ao analisarmos as políticas públicas, principalmente nos países do terceiro Mundo, observamos que a prioridade política e orçamentária para a escola pública, que deveria ser uma escola fundamental e média voltada para TODOS, é sempre aquém do mínimo necessário. Parte desse processo é caracterizado por Brito (2000, p.8) ao afirmar que:

{...} a emenda constitucional Nº. 14/96 que criou o FUNDEPE (Fundo do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), ao invés de aumentar os recursos para o financiamento do ensino fundamental, reduz o investimento da União. O governo federal já havia reduzido sua participação em 1996, pois naquele ano o governo deixou de aplicar 1,7 bilhões de reais, neste nível de ensino. O FUNDEP, implantado em 1998, desobriga a União de aplicar pelos menos metade dos gastos previstos na Constituição de 1988 para o ensino fundamental.

Como podemos perceber, após doze anos da Conferência de Salamanca, a “**prioridade política**” não passou de uma **intenção**, e isso podemos constatar no cotidiano escolar quando nos deparamos com a inclusão de crianças com deficiência nas salas regulares.

O segundo parágrafo do artigo 3 do mesmo documento da Declaração de Salamanca (p.10) diz “adotar, com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário”. Esta proposta abre um leque de possibilidades,

*{...} pode-se considerar, por exemplo, que determinadas categorias de necessidades educativas especiais possam ser incluídas no ensino regular, enquanto que outras não. Como o conceito de “necessidades educativas especiais” tem se alargado, a tal ponto de se perder o consenso a respeito de qual população ele abarca, os princípios de Salamanca podem servir para sustentar posições que nada tem de novas, mas, ao contrário, travestem de modernas posturas educacionais as mais retrógradas (BUENO, 1999, p.3).*

Uma das possibilidades é a da inclusão como força da lei, que é a inclusão de qualquer maneira, que é o que acontece na maioria das redes públicas de ensino, incluir porque a lei determina, sem nenhuma condição para que tal aconteça, “sem levar em consideração que a implementação dessa escola demanda o estabelecimento de políticas de aprimoramento dos sistemas de ensino, sem os quais não se garante um processo de escolarização de qualidade” (BUENO, 1999, p.7).

Continuando no artigo 3 da Declaração de Salamanca, o último parágrafo (p.11) propõe: “assegurar que num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras”. Esse é outro item para questionarmos, verificando como na prática isso aconteceu. Vejamos estas considerações de Bueno (1999, p.15):

*{...} pelo menos no que tange a uma política de formação docente, estamos longe de alcançar níveis qualitativos mínimos para a consecução de uma educação inclusiva, não por “genérica falta de condições”, mas por absoluta falta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais, como pelas instituições de formação, em especial as Universidades”.*

São priorizados os programas de formação continuada, em detrimento da inicial, que se perdeu nos discursos das Universidades, e a formação continuada nem sempre conta, na sua preparação, com a participação dos professores e das

suas reais necessidades, e sim de políticas de interesses ou do tema educacional da moda, sem realmente atender à carência e às dificuldades dos professores.

Ao analisarmos o item 4 (p.11) desse documento, observamos que é um apelo às comunidades internacionais, especialmente aos órgãos que patrocinam, investem e financiam a educação. Podemos, no entanto, destacar a seguir as constatações de Haddad (1996, p.29-30) sobre o real objetivo político do Banco Mundial ao financiar projetos educativos:

A defender o enfoque da escolarização e apoiar programas de ensino que facilitem a educação de alunos e alunas com necessidades educativas especiais”, na realidade verificada, isto não ocorre só para situarmos a política social e educacional de um dos organismos internacionais citado no texto, que é o Banco Mundial, por considerar que ele é uma das maiores instituições financeira mundial que financia projetos educativos no Brasil, mas é uma organização ‘subordinada à lógica econômica, tendo como principal objetivo apoiar as políticas macroeconômicas de ajustamento. Assim, apesar de o aumento da locação de recursos do Banco Mundial para os setores sociais ser inegável nos últimos anos, o destino dos recursos e a eficácia das políticas são extremamente questionáveis. No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de “capital humano” adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação. Apesar do aumento significativo dos recursos para educação, a ausência de uma política consistente para a área tem gerado críticas crescentes.

A intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais tem dois aspectos negativos: a predominância da lógica financeira sobre a lógica social e educacional e a falácia de políticas que declaram o objetivo de elevação da qualidade do ensino, enquanto implementam políticas de contenção de custos e gastos na educação e sustentam a indiferença principalmente em relação à carreira e à política salarial do magistério (opus cit.).

Em sua linha de ação, a Declaração de Salamanca tem como objetivo definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e de outros organismos na aplicação da Declaração de Salamanca, de princípios, políticas e práticas para as necessidades educativas especiais, mas ao afirmar que “as escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, **inclusive as com deficiências grave**” (grifo nosso), deixa a questão da inclusão em um impasse. Afinal o que é deficiência grave? Na visão de Bueno (1999, p.6),

{...} corre-se o risco de se perpetuar uma divisão entre normalidade-anormalidade baseada nas condições orgânicas da população escolar. Assim crianças que **não** apresentem evidências de prejuízos orgânicos são aquelas que reúnem condições para serem incluídas, enquanto que crianças com evidentes prejuízos orgânicos são aquelas sobre as quais existem “fortes razões” para não participarem da escola inclusiva” (Bueno, 1999, p.6).

O que se percebe nesse discurso da Declaração de Salamanca é que a exclusão baseada no que é deficiência grave, “foi um móvel que esteve presente desde os primórdios da educação escolar na sociedade moderna que, mesmo sofrendo críticas em boa parte dos discursos vigentes, se mantém até hoje, na medida em que ações políticas e pedagógicas efetivas parecem ratificar essa posição, pois, na prática, permanece a distinção entre a escolarização dos normais e a escolarização dos deficientes” (BUENO, 1999, p.6).

Outro aspecto que destacamos no texto desse documento é o que aborda as “Novas Idéias sobre as Necessidades Educativas Especiais”, assim, no item 8, a questão posta é” a escolarização de crianças em escolas especiais – ou classes especiais na escola de caráter permanente – deveria ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, pouco freqüentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessária para o bem-estar da criança ou das outras crianças” (BUENO, 1999,p.7). Como podemos perceber não existem novas idéias, e sim varias questões em aberto, o que deixa margem para cada um interpretar a sua maneira, e continuar tudo igual, classe especial, escola especial, classe regular, e cada um fazendo aquilo que acredita e quer.

No título II, Diretrizes de Ação no Plano Nacional, no item 18, que trata de política e organização, está prescrito que “as políticas de educação em todos os níveis, do nacional ao local, devem estipular que a criança com deficiência freqüentem a escola mais próxima: quer dizer, a escola que deveriam freqüentar se não tivessem deficiência. **As exceções a essa norma deverão prever-se somente nos casos em que se deva recorrer a instituições especiais** (grifo nosso), e no item 19 mesmo nos casos excepcionais, afirma-se que não é necessário a educação da criança com deficiência seja completamente isolada. Dever-se-á procurar que freqüente, em tempo parcial, escolas comuns”. No item 20: “atenção especial deverá ser dispensada às necessidades de crianças e de jovens portadores de deficiências graves ou múltiplas”. Podemos reafirmar, portanto que, ao definir diretrizes de ação,

na política e organização, os termos e as orientações continuam ainda nebulosos e sem posição bem definida, nebulosidade esta que se apresenta na prática escolar.

Depois de passado vinte anos da promulgação da Declaração de Salamanca, não houve a efetivação das suas propostas e objetivos, já que elas se perderam no contexto político do capitalismo, cuja política educacional apresenta no discurso aparentes benefícios educacionais para a maioria da população, mas nenhuma ação efetiva que mude de fato o cotidiano escolar da escola pública. .

Outro ponto interessante a destacar na Declaração é o incentivo à participação da iniciativa privada, na área educacional, coincidindo com os interesses das classes dominantes e os organismos internacionais que financiam a educação. Podemos constatar isso no item 24 respectivo à Política e Organização, quando explicita que “nos processos de planejamento e de coordenação, é preciso também levar em conta o papel real e potencial que podem desempenhar as organizações não-governamentais”. Mas isto fica bem mais definido na Declaração na parte que trata do tema Participação da Comunidade, no item 65, onde se lê que “Toda vez que venha de fora uma ação de reabilitação baseada na comunidade, cabe a esta decidir se esse programa fará parte das atividades de desenvolvimento comunitário em curso. A responsabilidade do programa deverá caber a diversos agentes da comunidade, entre eles as organizações de pessoas com deficiência e outras organizações não-governamentais. Quando for o caso, as organizações governamentais nacionais e regionais deveriam prestar também apoio financeiro e de outra natureza”. Após esta proposta, paira no ar a seguinte pergunta: Por que financiar empresas privadas com dinheiro que deveria ser para melhorar a escola pública?

Outro problema detectado é aquele que corresponde às várias traduções da Declaração de Salamanca por diferentes organismos e ao fazermos a comparação entre o texto original e a tradução portuguesa, podemos perceber e analisar vários aspectos, confrontando os dois textos, o original e a sua tradução para o português. Verificamos que existem várias mudanças de termos que, indo à origem da palavra em espanhol, fica-se sem saber bem a que se propõe alguns aspectos desse documento traduzido.

Uma das trocas mais significativas é a “orientación integradora” por “orientação inclusiva”. Sabemos que, em espanhol, consta no dicionário que integrar quer dizer participar, reintegrar, que é bem diferente do sentido de inclusão que em

espanhol se diz *inclusión*, *inserción*, que são termos bem mais profundos; Toda vez que aparece no texto original a palavra *integradora*, esta é substituída no documento traduzido por *inclusão*, e é interessante observar que em nenhum momento a palavra “*inclusão*” aparece no texto em espanhol, sempre o texto original refere-se ao termo “*orientación integradora*”, “*sociedad integradora*”, “*escuelas integradoras*”, “*escolarización integradora*”, etc.

Podemos citar outras expressões traduzidas do referido documento, tais como “*a defender*” (proteger) por “*reforçar*”, “*velar*” (cobrir com véu) pela palavra “*assegurar*”, “*obtener el apoyo*” (conseguir o apoio) por “*estimular*”, “*acoger*” (acolher) por *incluir*, “*esta Idea há elevado al de escuela integradora*”, por “*isto levou ao conceito de escola inclusiva*” e como todo documento a serviço de uma “*minoría*”, mas pretendendo agradar a uma “*maioría*”. Isto tudo requer uma grande interrogação, pois são termos muito difíceis de definir e explicar. Como sempre a interpretação cabe a interesses diversos e duvidosos, o que leva a indagar a que causa ou vertente da *inclusão* ela atende?

Concordamos com Da Ros (1988, p.24) quando diz que:

Arriscaria dizer que a “*problemática*” da deficiência parece encontrar-se fetichizada, tal qual a sociedade capitalista e que não está desvelada a interpretação que lhe confere um caráter de apêndice à questão educacional como um todo, que a maneje enquanto “*coisa*” pela característica de “*mercadoria delicada*” e de relação, também delicada, em termos de demanda de integração ao mercado, merecendo, portanto, e conseqüentemente, atenção à parte. Tão à parte que todos os esforços despendidos no sentido da integração e adaptação do deficiente à escola comum e antes dela, da luta por um espaço na sociedade tida como não deficiente, é realizada, na maioria das vezes, sem que se chegue a levantar para debates profundos o papel e a função da escola na sociedade de nossos dias.

Ao pesquisarmos os documentos oficiais devemos saber analisar e criticar a que fim se propõem, para podermos reconhecer se são relativas, ou não, as condições históricas existentes, sem sentimentos “*conspiratórios*”, mas tendo uma consciência clara das determinações sociais, econômicas e políticas nelas contidas.

Continuamos com DA ROS quando ela afirma que a política nacional de Educação Especial tem assumido ao longo do tempo, ao trabalhar com os deficientes, o mesmo caráter de outros inúmeros trabalhos de cunho social, ou seja, apenas uma resposta natural a uma necessidade dada, por isso as contradições e desencontros apresentados.

Para que os documentos não sejam falaciosos e tendenciosos:

Urge, portanto, que se realize o engajamento da educação do deficiente à política educacional como um todo, pensando-a como uma fração que esta articulada, dialeticamente, com a totalidade da sociedade. Isto significaria ampliar a reflexão sobre o determinante da deficiência, sobre suas conseqüências, sobre os projetos educacionais e sobre a proclamada integração do deficiente à sociedade (DA ROS, 1988, p.23).

Diante do exposto, fica a pergunta: Podemos considerar que existem articulações nas propostas da Declaração de Salamanca e nas políticas públicas educacionais para o ser com Deficiência?

### **1.2.2 - LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação).**

Para melhor entender a política pública educacional brasileira para o deficiente, temos que nos reportar a LDB (Leis de Diretrizes e Bases), que é a lei que propõe metas, diretrizes, parâmetros para a educação brasileira, traduzindo-se, em políticas educacionais que orientam as práticas educacionais. Segundo Saviani (2001,p.1),

{...} percebe-se que a tarefa de fixar diretrizes e bases da educação nacional, isto é, estabelecer metas e parâmetros de organização da educação a serem seguidos pela totalidade de uma nação determinada, implica compreender como a educação se constituiu e se desenvolveu historicamente de modo a se colocar como um problema de caráter nacional.

Fazendo um percurso histórico da LDB, para sua melhor contextualização, verificamos a seguir que:

{...} a origem da temática relativa às diretrizes e bases da educação nacional, que remonta à Constituição Federal de 1934, a primeira das nossas cartas magnas que fixou como competência privativa da União “traçar as diretrizes da educação nacional” (Artigo quinto, Inciso XIV). Observa-se que, nesse momento não aparecia a palavra “bases”. Mas resulta claro, pelo enunciado, que se pretendia organizar a educação em âmbito nacional; daí a necessidade de diretrizes a serem observadas em todo território nacional”, mas foi só na Constituição promulgada em 18 de setembro de 1946 que “surgiu pela primeira vez o termo “diretrizes e bases” relacionada à questão da educação nacional, consta no artigo quinto, inciso XV, alínea d), define como competência da União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2001, p.9).

A primeira LDB (Nº4. 024/61) foi iniciada em 29 de outubro de 1948, mas só em 29 de maio de 1957 iniciou-se a primeira discussão, e somente tendo passado treze anos é que foi aprovada em 20 de dezembro de 1961. Ao fazermos um estudo

comparativo entre a primeira estrutura apresentada e a estrutura do projeto aprovado, percebe-se que “em síntese, pode-se concluir que o texto convertido em lei representou uma ‘solução de compromisso’ entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação” (SAVIANI, 2001, p.18), e uma das “correntes” que disputaram e conseguiram “barganha” foi a da Educação Especial, que não constava na primeira estrutura e na lei aprovada estava inserida no Título X – da educação de excepcionais. Segundo Jannuzzi (1988, p.17),

{...} podemos perceber que a legislação não é algo abstrato que aparece arbitrariamente na imaginação de algumas pessoas. Ela é gerada por fatores que a condicionam. Seu surgimento depende das forças sociais que interagem na sociedade, forças estas oriundas das formas determinadas pelo modo de produção material dominante.

Evidenciamos que a correlação das forças sociais em presença é determinante em quase todas as leis, documentos oficiais, diretrizes, estatutos que regem a política pública nacional, portanto a Educação Especial ao ser colocada no Título X, nos artigos 88 e 89, é focada como uma educação diferenciada da educação regular. Jannuzzi, na mesma obra (p.19) ainda ressalta que “contrariamente ao destaque [da legislação], dizia que esta educação deveria ‘no que fosse possível enquadrar-se no sistema geral da educação’. Mas o Estado não chamava a si nenhuma responsabilidade por ela, não mencionava o seu dever para com ela, não ressaltando o já proposto anteriormente no art. 2º do Título II, que a Educação é um direito de todos”.

A LDB apenas garantia aos estabelecimentos de ensino público e particular, este, legalmente autorizado, adequada representação nos Conselhos Estaduais e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados.

A Lei 5.540/68 foi mais para reformular a estrutura do ensino superior, considerada a lei da reforma universitária. A Lei 5692/71 deu outra forma ao ensino de primeiro e segundo grau. Estas duas leis revogaram a lei 4.624/61, mas a Educação Especial continuou na Lei 5.692/71 com apenas um artigo (o art. 9º) do Capítulo I que trata das disposições comuns ao ensino de primeiro e segundo graus.

O ponto para onde agora converge o nosso estudo é a LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996, que vai ser objeto maior de discussão. Esta lei esteve em discussão desde 1988, portanto tramitou no Congresso Nacional por volta de oito anos. Ela é composta por 152 artigos que estão divididos em nove títulos, cinco

capítulos que se subdividem em cinco seções. A maior contribuição na elaboração da LDB foi do então senador Darcy Ribeiro, bastante criticado por sua atuação, pois segundo Saviani (2001), Darcy Ribeiro foi o responsável por uma LDB com um texto inócuo e genérico, texto este assumido pelo senador através do substitutivo que se logrou converter na nova LDB.

Saviani (2001,p.232) destaca os determinantes das novas tecnologias na configuração da vida social em geral, quando passa a vigorar a nova LDB. Vejamos: “a conjuntura em que entra em vigor a nova LDB se assenta em significativas transformações da base material da sociedade, identificadas como uma nova revolução industrial cuja base científica é dada pela microeletrônica e cuja expressão tecnológica se traduz na automação dos processos produtivos marcando, pela via da informática, a vida social em seu conjunto”.

No título I, no final do inciso I, que trata dos âmbitos das diretrizes gerais, essa LDB explicita bem para quem a educação formal está a serviço, quando afirma que:

{...} a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social, aqui podemos considerar que em particular, a formação moderna, como um complexo social com suas categorias específicas com uma linha de desenvolvimento que se produz na inter-relação com outras esferas sociais, mas que, contudo, tem sua orientação predominante no conjunto da vida social, na totalidade social, cujo movimento intensivo e extensivamente, orienta-se pela racionalidade da economia política. (SILVA JÚNIOR, GONZÁLEZ, 2001, p.103),

São estes fatores socioeconômicos que determinam uma educação voltada para o mundo do trabalho, da produção, daí ramificando toda uma formação, principalmente a do Ensino Médio e Profissionalizante, o que é bem formalizado e contextualizado na LDB.

O Título II, que considera os Princípios e Fins da Educação Nacional, no artigo 2º “a educação é dever da família e do Estado”, a educação está apresentada no sentido inverso da Constituição Federal de 1988, que considera a educação formal (pois é esta que a LDB 9394/96 trata) como primeiro dever do Estado, interpretação esta que abre muitas possibilidades, retirando do contexto da discussão quem de fato deve ser o primeiro a garantir a educação.

Ao observarmos o Título III, do Direito a Educação e do Dever de Educar, na LDB 5692/71 artigo 5º, quando prescreve que “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe, ou outra legalmente

constituída e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo”, consideramos que esse artigo traz embutido em seu conteúdo dois problemas que poderemos considerar como graves: o primeiro é que foi tirado o caráter obrigatório e gratuito da educação que consta na Constituição Federal de 1988. Para que finalidade?

Como diz Saviani (2001, p.204),

Considerando-se os abusos que se têm cometido em nome da liberdade de iniciativa, a mercantilização do ensino, os expedientes escusos envolvendo corrupção, o que levou, inclusive, ao fechamento do Conselho Federal de Educação, esperava-se que a lei fosse mais específica na regulamentação do direito à liberdade de ensino.

. O segundo problema, ou seja, tem que se ter critérios para ser utilizado, o poder do Ministério Público, já que ele deve acionar o Poder Público para exigir a educação inclusiva, usando-se a força da lei para incluir crianças com deficiência. Pois simplesmente incluindo por força da lei, não se muda nada, ou como dizem os diretores das escolas da Rede Municipal de Santana de Parnaíba, onde foi desenvolvida esta pesquisa: ‘temos que aceitá-los, pois é o que determina a lei’. Assim, nesse conformismo, as coisas continuam na mesma.

No Título IV da Organização da Educação Nacional, “propositalmente evitou-se utilizar a expressão ‘sistemas de ensino’ para resguardar o caráter de unidade que se entende ser a marca distintiva da noção de sistema” (SAVIANI, 2001, p.37). Saviani, nessa mesma obra, define e aprofunda o conceito de sistema e, em especial, de Sistema Nacional de Ensino. Para ele, sistemas são:

{...} conjuntos de partes coordenadas entre si, e a idéia de lei nacional de educação esteve sempre associada à implantação do Sistema Nacional de Educação, como demonstra a experiência da maioria dos países nos últimos dois séculos. A educação assistemática não é objeto de legislação específica. Quando se pensa numa lei específica para educação é porque se está visando à sua sistematização e não apenas a sua institucionalização. Se por diretrizes e bases se entendem fins e meio, ao serem definidos em termos nacionais, pretende-se não apenas indicar os rumos para onde se quer caminhar, mas organizar as formas, isto é, os meios através dos quais os fins serão atingidos, e a organização intencional dos meios a se atingir os fins educacionais preconizados em âmbito nacional, eis o que se chama “Sistema Nacional de Educação” (SAVIANI, 2001, p.37).

No inciso 1, do artigo 9º, propõe-se que “na estrutura educacional haverá um Conselho Nacional de educação (CNE) com funções normativas e de supervisão e

atividades permanentes, criada por lei”, esta é a única menção ao Conselho, entretanto foi cancelado o detalhamento referente à sua composição e atribuições.

O que se pretendia, no entanto com o CNE, era instituir uma instância com representação permanente da sociedade civil, para compartilhar com o governo a formulação, acompanhamento e avaliação da política educacional, assim evitando a descontinuidade que tem marcado a política educacional, o que conduz ao fracasso as tentativas de mudanças, pois tudo volta à estaca zero a cada troca de equipe do governo (SAVIANI, 2001, p.208).

E como não existe continuidade e coerência nas políticas públicas educacionais brasileiras, cada Estado fazendo a sua administração, sem uma previsão a curto, médio e longo prazo, e a educação vai ficando vulnerável à política do momento, sendo bastante fragmentada, e isto também prevaleceu no texto final da LDB 9394/96.

Podemos fazer outras análises e considerações a respeito dos objetivos proclamados na legislação, aquilo que coincide exatamente e está explicitado em termos de lei, e os seus objetivos reais, que indicam os alvos concretos da ação, mas tentaremos aprofundar o assunto que é o tema da nossa pesquisa, Educação Especial, e o que mudou com a LDB 9394/96 quanto às políticas de inclusão e na formação dos professores. O que tentamos mostrar até agora foi, em termos gerais, que a LDB partiu e nasceu de uma vontade real de educadores querendo de fato mudar o rumo da educação brasileira, e o que ficou foi um texto “capenga”, sem muitos progressos ou conquistas, baseado em interesses não proclamados, da classe dominante.

O Capítulo V, da LDB 9394/96, que trata especificamente da Educação Especial, é composto por três artigos (58º, 59º, 60º) e conta também com um parágrafo único.

Segundo Saviani (2001, p.218), a lei mencionada anteriormente, a de 1996, dá mais relevo à educação Especial, ao afirmar que:

{...} não resta dúvida que a Educação Especial ganha, nesta lei, um lugar mais destacado, ao se configurar como um Capítulo autônomo, em comparação com a Lei 5.692/71 onde o assunto foi regulado em apenas um artigo (o art. 9º do Capítulo I que trata das disposições comuns ao ensino de primeiro e de segundo graus.

O artigo 58º da Lei 9394/96 define o que é Educação Especial: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. “À parte o caráter circular, vago e genérico da definição” e que esta educação deve ser oferecida **preferencialmente** (grifo nosso) na rede regular de ensino, este “preferencialmente” é consoante com a Constituição Federal de 1988 e com a Declaração de Salamanca, embora possamos concluir que o termo fica no ar, dependendo de vários fatores e visões do que seja “preferencialmente” e quando se deve dar esta preferência.

Concordamos com a consideração de Palhares (2002, p.21) sobre a necessidade de mais precisão no texto legal quando utiliza o termo **preferencialmente em salas regulares**: “O texto legal precisa ser objetivo e explícito para não haver brechas que possam ser utilizadas para reduzir a chance de inserir inúmeras crianças em classes comuns, permitindo que estas sejam ‘empurradas’ para as classes especiais”.

O inciso I do artigo 58º dessa LDB, trata dos serviços de apoio que a escola deve ter para receber e incluir o aluno com deficiência efetivamente no processo pedagógico. Exemplo disso é a necessidade de abastecer as escolas com os livros em braile para os deficientes visuais, mas isso não acontece no cotidiano escolar. O discurso é o mesmo: “falta de verba”, “prioridades”, “vontade política” e “políticas adequadas”, e o mais novo discurso é a inclusão respaldada pela lei, que justifica nada estar pronto, porque se cumpriu uma lei, e fica o jogo de “empurra e interesses”, quem sabe, um dia...

A falta de clareza e objetividade no texto legal sobre a inserção escolar dos alunos com deficiência também permanece no inciso II: “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas do aluno não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Novamente em afinidade com a Declaração de Salamanca fica o critério de julgamento a quem estiver no domínio da situação no momento, ou seja, a criança pode ir para escola regular, classe especial, escola especial, ou simplesmente ficar em casa. Depende do conflito que gerar e dos interesses de quem vai atender, por isso fica claro que não há definição de política educacional para crianças com deficiência, e sim acomodação improvisada de

situações e conflitos. Neste processo a classe mais prejudicada é a trabalhadora, pois a do capital sabe definir muito bem o que quer e como conseguir escolas para acomodar seus filhos, sejam deficientes ou não.

Podemos considerar que se houve algum ganho na LDB 9394/96 para a política da Educação Especial, foi o inciso III, onde é definido que é dever do Estado, baseado na Constituição Federal de 1988, oferecer educação especial a crianças com deficiência, principalmente tendo início nos primeiros anos de vida, pois sabemos que quanto mais cedo essas crianças entrarem no processo educativo, mais chances elas terão de desenvolver suas potencialidades.

Mas esse ganho se perde quando Palhares (2002, p.21-22), com quem concordamos, discute o problema de ambigüidade que a palavra “oferta” carrega no seu significado, ela permite o descompromisso do Estado com a Educação Especial em todos os seus níveis. Vejamos a sua argumentação:

O primeiro problema refere-se à utilização da palavra **oferta**. Que pode ser capciosa, pelo simples fato de que, quem oferta, necessariamente não assegura. O segundo motivo diz respeito à imprecisão da linguagem em: “(...) tem início na faixa etária de zero a seis anos (...)”, pois pode sugerir que o Estado só oferece a educação especial em algum momento entre zero a seis anos de idade, aos seis anos (por exemplo), e que estaria, portanto, dentro da faixa etária estabelecida na lei. De fato, não fica claramente explícito se o Estado se responsabilizará pela educação especial em todos os níveis de ensino.

Em relação ao artigo 59º da referida LDB, que trata dos direitos dos educandos com necessidades especiais, consideramos que existe muito a ser alcançado, principalmente em relação ao currículo no que tange à avaliação e à conduta adotada na prática escolar em relação ao que é considerado “atingir o nível desejado”, pois o “nível” é o da normalidade, e não o do potencial que cada criança com deficiência pode atingir, isto é, trabalha-se com as particularidades e não com a totalidade de cada indivíduo.

Outro assunto muito controverso e discutido em congressos e que motivou muito material editado é o que trata o artigo 59º, item III dessa LDB. Este artigo trata da necessidade de especialização adequada em nível médio ou superior, e com professores do **ensino regular capacitado** (grifo nosso) para a integração desses educandos na classe comum.

Bueno (1993, p.17) considera limitada a política de formação docente, o que impossibilita a educação inclusiva. Vejamos seu claro argumento: “no que tange à

política de formação docente, estamos longe de alcançar níveis qualitativos mínimos para a consecução de uma educação inclusiva. Não por ‘genérica falta de condições’, mas por absoluta falta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamental, como pelas instituições de formação, em especial, as universidades”.

Percebe-se que há nos documentos oficiais uma fala sem muitos fundamentos e convicções, quando se trata de definir a formação dos profissionais da educação, de maneira geral há uma grande indefinição, tanto para os professores que desenvolvem sua ação pedagógica com crianças ditas “normais” como as consideradas “deficientes”. Como diz Kuenzer (1999, p.166):

{...} está-se afirmando que não existe um modelo de formação de professores a *priori*, mas modelos que se diferenciam dadas às concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. Ou seja, as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças..

Continuando com o artigo 59º, no item IV, quando se fala de **educação especial voltada para o trabalho**, visando à efetiva integração da pessoa com alguma deficiência na vida em sociedade, inclusive em **condições adequadas** para os que não revelarem **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 (grifos nossos), há nessas afirmações grandes inverdades. O grande problema da educação para crianças com deficiência é a dificuldade de a escola preparar essas crianças para o mundo competitivo do trabalho, pois a escola encontra-se perdida em sua função de educar.

O artigo 60 da nova LDB, 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” pode endossar o que afirma Palhares (2002, p.22), quando este, sendo bastante objetivo e transparente, assevera que:

{...} reafirmar a preocupação de que o poder público deva adotar, preferencialmente, “ a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino” (parágrafo único), a explicitação do limite da responsabilidade direta do Estado com esta modalidade de educação, proveniente da ênfase no apoio técnico e financeiro às instituições privadas, sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, pode confundir os interessados, os quais não têm **de quem** cobrar a concretização de seus legítimos direitos.

Podemos concluir nos reportando ao documento PNE (Plano Nacional de Educação) proposto pela sociedade brasileira, cujo objetivo é agregar subsídios para discutir a Educação Especial no Brasil. Escolhemos este texto a seguir, porque sintetiza a precariedade em que se encontra as condições dessa educação para pessoas com deficiência, sobretudo a que atende às camadas populares, ou seja, a escola pública. Vejamos a sua precisão com relação ao caráter omissivo do Estado para com a Educação Especial para os filhos da classe trabalhadora:

A educação especial, sempre tratada como apêndice da educação regular, com caráter assistencialista, discriminatório e, portanto, excludente, continua com tal conotação na nova LDB. Não fica explícito se o Estado assumirá a educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino ou se o Poder Público se responsabilizará apenas pela educação especial de crianças de zero a seis anos de idade. Com isso, além de ser mantido o viés assistencialista e induzir à iniciativa privada tal modalidade de ensino, constata-se que, a depender do Poder Público, não há políticas para mudanças significativas no atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais, seja quanto ao acesso seja, quanto à qualidade desse atendimento”.

### **1.2.3 – Metas, ações e investimentos: do governo federal, no contexto do estado de São Paulo e no município de Santana de Parnaíba**

Hoje quando falamos da política para pessoa com deficiência, constatamos que ela esta respaldada em leis, decretos, portarias, resoluções e pareceres, que os órgãos públicos recorrem para dar respaldo as suas ações<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> • **LEIS:** Constituição Federal de 1988 - Educação Especial, Lei nº 9394/96 – LDBN - Educação Especial, Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - Educação Especial, Lei nº 8859/94 – Estágio, Lei nº 10.098/94 – Acessibilidade, Lei nº 10.436/02 – Libras, Lei nº 7.853/89 - CORDE - Apoio às pessoas portadoras de deficiência, Lei n.º 8.899, de 29 de junho de 1994 - Passe Livre, Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996 – FUNDEF, Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência Lei nº 10.216, de 04 de junho de 2001 - Direitos e proteção às pessoas acometidas de transtorno mental.,Plano Nacional de Educação - Educação Especial. **DECRETOS:** Decreto nº 5.626/2005 - Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS,

O governo atual, respaldado na legislação citada no rodapé que inicia na folha anterior, desenvolveu varias ações, programas e projetos, **mas não uma política de atendimento**, que trata da Educação Especial em nível federal, citaremos todos. Mas para entender melhor como está se processando o apoio federal às políticas públicas municipais nos deteremos no que consideramos mais relevante para nosso objeto pesquisado, que é o Programa de Educação Inclusiva: Direitos a Diversidade, e o PROESP (Programa de Apoio à Educação Especial). Ao fazermos análises dessas ações, projetos e programas, detectamos que os maiores parceiros de financiamento são UNESCO, UNICEF e o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), que são organismos, como citamos no início do capítulo, comprometidos com uma ideologia neoliberal, que é “menos Estado e mais mercado”.

Atualmente são estas as ações, programas e projetos desenvolvidos, na atual gestão do governo Lula:

- Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.
- Apoio à Educação de Alunos com Deficiência Visual.
- Apoio à Educação de Alunos com Surdez.

---

Decreto nº 2.208/97 - Regulamenta Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Decreto nº 3.298/99 - Regulamenta a Lei no 7.853/89, Decreto nº 914/93 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Decreto nº 914/93 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Decreto nº 914/93 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Decreto nº 2.264/97 - Regulamenta a Lei nº 9.424/96, Decreto nº 3.076/99 - Cria o CONADE, Decreto nº 3.691/00 - Regulamenta a Lei nº 8.899/96, Decreto nº 3.691/00 - Regulamenta a Lei nº 8.899/96, Decreto nº 3.952/01 - Conselho Nacional de Combate à Discriminação, Decreto nº 5.296/04 - Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade. Decreto nº 5.296/04 - Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade. **PORTARIAS:** Portaria nº 1.793/94 - Formação de docentes, Portaria nº 3.284/03 - Ensino Superior, Portaria nº 319/99 - Comissão Brasileira do Braille, Portaria nº 8/01 - Estágios. **RESOLUÇÕES:** Resolução Nº 05/87 - Altera a redação do Art. 1º da Resolução nº 2/81. Resolução CNE/CP Nº 2/02 - Institui a duração e a carga horária de cursos..Resolução CNE/CEB Nº 2/01 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CP Nº 1/02 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. **PARECERES:** Parecer Nº 17/2001 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **AVISO:** Aviso Circular nº 277/96. **DOCUMENTOS INTERNACIONAIS:** Carta para o Terceiro Milênio, Declaração de Salamanca.

- Apoio à Educação Infantil.
- Apoio à Educação Profissional.
- Apoio Técnico e Pedagógico aos Sistemas de Ensino.
- Projeto de Informática na Educação Especial – PROINESP.
- Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP.
- Projeto Educar na Diversidade.
- Edital Programa INCLUIR – igualdade de oportunidades para estudantes com deficiência.

O Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP) teve início no governo de Fernando Henrique Cardoso (1997/1998) e ficou conhecido como PROESP I. Não conseguimos ter acesso à documentação desse período, o que iria requerer um maior tempo, indo além dos limites desta dissertação de mestrado. Seria muito interessante fazer um estudo comparativo dos dois documentos PROESP I (Fernando Henrique Cardoso) e PROESP II (Luís Inácio da Silva), verificar quais os pontos que se cruzam e divergem, já que o governo Lula aparentava ter propostas e ideologia diferentes.

Procuramos vários órgãos, onde podiam estar arquivados o Diário Oficial da União onde constam os editais promulgados pelos dois governos: Fernando Henrique e Lula, arquivo do Estado, PUC-SP, USP, Assembléia Legislativa, mas não há arquivos desse material. Na Internet, quando entramos no site de pesquisa e registramos a palavra PROESP, só aparece o documento do governo atual de Luís Inácio da Silva, que foi editado em dezembro de 2003 (ver anexo: págs 120 a 124).

O PROESP é uma iniciativa da SEESP (Secretaria de Educação Especial), órgão vinculado ao Ministério da Educação em parceria com a CAPES, que visa apoiar e incentivar a pesquisa em Educação Especial. Consideramos importante nos aprofundar um pouco mais, pois esse programa tem como meta o financiamento de projetos voltados para a realização de pesquisas, estudos e cursos, em nível *stricto sensu*, destinados à formação de professores da educação infantil, do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos, da educação profissional, do ensino médio e da educação superior, que atuam na educação especializada dos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular, bem como dos demais profissionais atuantes na constante ação de inclusão escolar.

Em 2003, foram aprovados dez projetos no circuito de pós-graduação apresentados por instituições de ensino superior de todo o território nacional, que abordam pesquisa e estudos de diferentes áreas do conhecimento interessadas na temática e objetivam produzir ferramentas, cujo alcance e inovação facilitem o processo de inclusão escolar e social das pessoas com deficiência.

O estado de São Paulo teve quatro, dos dez, projetos selecionados, e as universidades paulistas aprovadas com seus respectivos projetos foram:

UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), com o projeto intitulado Acesso, Permanência e Prosseguimento da Escolaridade de Nível Superior de Pessoas com Deficiência: Ambientes Inclusivos.

USP (Universidade de São Paulo), tendo como projeto o Atendimento Educacional Especializado: Produção e Treinamento no Emprego de Recursos, Instrumentos, Equipamentos, para Eliminação de Barreiras de Comunicação e Aprendizagem em Paralisados Cerebrais, Surdos, Disléxicos e em Crianças com Problemas de Aprendizagem.

UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos) – O PPGEES da UFSCAR Frente ao Desafio da Educação Inclusiva: Ampliando a Formação de Recursos Humanos de Alto Nível em Educação Especial.

UNESP (Universidade Estadual Paulista) – Recursos e Estratégias Utilizadas no Atendimento Educacional Especializado numa Perspectiva Inclusiva.

Consideramos importante especificar este programa por se tratar de uma iniciativa que busca junto às universidades ampliar a formação de professores em geral, mas será que essas pesquisas e estudos chegam à sala de aula do professor? Ajudam nas suas práticas? Não podemos ir mais fundo na investigação, restringindo-a à rede de educação do município de Santana de Parnaíba, e lá podemos constatar que nenhum desses estudos e pesquisa chegaram ao conhecimento dos professores, portanto lá não foi atingido e nada foi modificado por esse programa, até porque o município não oferece condições físicas (tempo), materiais ou financeiras para fazer cursos na área de pesquisa. O que é oferecido, a maioria das vezes, às professoras são cursos dados pela própria instituição em parceria com outros órgãos, realizados no espaço físico da própria prefeitura ou via Internet. Pela análise do conteúdo programático desses cursos, percebemos que eles servem aos interesses de quem os promove, isto é, à própria prefeitura.

Outro programa que analisamos mais detalhadamente é o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Este programa é desenvolvido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, e procura envolver todos os Estados e Distritos Federais, atingindo 144 municípios-pólo que atuam como multiplicadores para outros 2.583 municípios da sua área de abrangência. A meta é ampliar até 2006 as ações do programa para 4.646 municípios alcançando o percentual de 83,5% dos municípios brasileiros.

Como está explicitado no seu documento orientador (ver anexos), esse programa “tem como objetivo a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares”.

No mesmo documento no item que trata dos recursos, consta que “ele (recurso) é considerado suplemento no orçamento municipal e é advindo de organismo internacional”. Como podemos conferir mais adiante, é recurso do PNUD, que é a rede global das Nações Unidas para o desenvolvimento e tem como missão “ajudar a sociedade a construir uma vida melhor”. Esse PNUD intensificou suas ações no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, época do milagre econômico brasileiro, e este agente foi um dos seus maiores incentivadores. Então cabe perguntar, com base nas questões expostas no início deste capítulo: Que sociedade e vida melhor para quem tal programa considera ? E qual visão de sociedade?

Segundo dados da Secretaria de Educação Especial, em 2003, início do governo Lula, os dirigentes da Educação Especial de todos os municípios-pólo, Estados e Distrito Federal participaram do I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Em 2004, esses municípios-polos assinaram termo de adesão a esse programa e com isso receberam recursos financeiros para realizar a multiplicação da formação para sua rede de ensino e para os municípios de sua área de abrangência.

Em abril de 2005, representantes dos municípios-pólo e das Secretarias Estaduais de Educação participaram do II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores que teve como propósito a formação de gestores e educadores para a multiplicação do conhecimento nas áreas específicas da Educação Especial em suas respectivas áreas de abrangência.

Em agosto desse mesmo ano, houve a expansão de 38 novos pólos cuja formação de professores foi realizada no formato de II Seminário ocorrido em abril, ampliando assim a abrangência para mais 707 municípios, totalizando 2.727 municípios participantes do Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade.

Continuando com os dados fornecidos pelo SEESP (Secretaria de Educação Especial), esse programa, por meios de suas ações, tem proporcionado crescente atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (termo usado pela Secretaria) nas escolas e classes comuns da rede regular de ensino. O impacto desta política está expresso nos dados do MEC/INEP, que mostram um crescimento de 76,4% da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, passando de 110.704 alunos (24,6%) em 2002 para 195.370 alunos (34,4%) em 2004. Os dados do Censo Escolar de 2004 apontam para um total de 566.753 alunos com matrícula na educação especial, dos quais 323.258 estão matriculados na rede pública, representando 57% das matrículas.

Os técnicos da Secretaria de Educação Especial afirmam que o programa é um sucesso, pois para tornar as escolas públicas acessíveis, ele já está presente, hoje, em 106 municípios-pólo, incluindo as capitais e os grandes centros. Mais de 300 gestores e 23 mil educadores passaram por capacitação para dar continuidade na multiplicação da Educação Inclusiva nos demais municípios. A meta da Secretaria de Educação Especial do MEC é, até 2006, atingir com o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade 85% dos municípios brasileiros.

Esse programa tem um Documento Orientador que é destinado aos municípios-pólos participantes do programa, que tem como objetivo orientar os dirigentes estaduais e municipais.

O item XI – DO MONITORAMENTO DO PROGRAMA - conta que ele será realizado através de um monitoramento a distância, isto é, por um e-mail da SEESP, devendo os municípios-pólos informar os dados solicitados referentes aos indicadores estabelecidos pelo programa. Isto dá bem conta de que a avaliação é quantitativa e não qualitativa, restando os números, quantos foram capacitados e não a pergunta como foram capacitados.

O estado de São Paulo foi considerado, em 2005, com sete municípios-pólos, cada município-pólo abrangendo 20 cidades, que dá um total de 147 cidades atingidas pelo programa, como mostra a tabela abaixo:

## ESTADO DE SÃO PAULO – MUNICÍPIOS-PÓLOS – 2005

São José do Rio Preto	<b>São Paulo</b>	Araçatuba	Ourinhos	Campinas	Presidente Prudente	Ribeirão Preto
Bady Bassitt	<b>Barueri</b>	Andradina	Agudos	Americana	Álvares Machado	Batatais
Barretos	Cotia	Bilac	Assis	Amparo	Bastos	Bebedouro
Cardoso	Cubatão	Birigui	Bauru	Araras	Dracena	Brodowski
Catanduva	Diadema	Buritama	Bernadino de Campos	Atibaia	Euclides da Cunha Paulista	Cajuru
Colina	Embu	Castilho	Cândido Mota	Bragança Paulista	Junqueirópolis	Franca
Fernandópolis	Francisco Morato	Flórida Paulista.	Chavantes	Capivari	Martinópolis	Guairá
Guapiaçu	Franco da Rocha	General Salgado	Duartina	Hortolândia	Mirante do Paranapanema	Guará
José Bonifácio	Guarujá	Guararapes	Fartura	Indaiatuba	Nova Pátria	Ipuã
Mirassol	Guarulhos	Lins	Garça	Itapira	Panorama	Ituverava
Monte Aprazível	Mauá	Lucélia	Ipauçu	Itatiba	Pirapózingo	Jaboticabal
Nova Granada	Mogi das Cruzes	Miranópolis	Itaberá	Itu	Presidente Bernardes	Matão
Olímpia	<b>Osasco</b>	Novo Horizonte	Itaporanga	Jundiaí	Presidente Epitácio	Mococa
Palestina	Praia Grande	Pacaembu	Itatinga	Limeira	Presidente Venceslau	Morro Agudo
Potirendaba	Santo André	Penápolis	Jaguariúna	Moji -Guaçu	Quatá	Pirangi
Severínia	Santos	Pereira Barreto	Marília	Moji-Mirim	Rancharia	Pontal
Tabapuã	São Bernardo do Campo	Promissão	Paraguaçu Paulista	Piracicaba	Regente Feijó	São Simão
Tanabi	São Caetano do Sul	Rinópolis	Piraju	Porto Feliz	Rosana	Serrana
Uchoa	São José dos Campos	Santo Antonio do Aracanguá	Piratininga	Rio Claro	Santo Anastácio	Sertãozinho
Urupês	São Vicente	Valparaíso	Quatã	Sumaré	Teodoro Sampaio	Tambaú
Votuporanga	Suzano	Zacarias	Santa Cruz do Rio Pardo	Tietê	Tupi Paulista	Taquaritinga

Ao fazermos análise da tabela, percebemos que o município de Santana de Parnaíba não se encontra dentro dos municípios contemplados com o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, pois deveria estar ligado ao município-pólo de São Paulo. Encontra-se participando do Programa da Educação Inclusiva duas das seis cidades com as quais Santana de Parnaíba faz limite: Osasco e Barueri.

Entramos em contato com a supervisora de ensino que é responsável pela inclusão de alunos em sala regular, e ela nada soube informar nem conhecia o projeto.

Ao analisar mais detalhadamente o Orientador do Programa, formulado pela equipe técnica da Secretaria de Educação Especial do MEC, notamos que o item IX DOS RECURSOS (letra b) afirma que: “O recurso recebido do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade é considerado suplemento no orçamento municipal advindo de organismos internacional e, portanto, deve ser apreciado em reunião com a Câmara de Vereadores para abertura do orçamento e inserção desta receita. Nesta ocasião, deverá ser redigida uma ata ficando este recurso passível de utilização pelo órgão competente”. Como podemos deduzir, quase tudo passa pela “vontade política” e pelas verbas vindas de organismos internacionais que promovem a exclusão..

Entramos em contato com uma professora da Escola Especial de Barueri, para nos informamos do andamento do referido programa na cidade. Ela nos informou que com a posse do novo prefeito todos os programas foram cancelados, as professoras responsáveis voltaram para sala de aula, não havendo previsão de retorno, portanto não conseguimos saber os resultados.

Outro dado observado é que as cidades onde se localizam as universidades que participaram do Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP), que trabalham com pesquisa e estudos de diferentes áreas do conhecimento interessadas na temática da inclusão e que objetivam produzir ferramentas educacionais, cujo alcance e inovação facilitem o processo de inclusão escolar e social das pessoas com deficiência, como São Carlos, Marília, não estão contempladas nesse programa, só São Paulo (capital) e Campinas, estão como município-pólo. Fizemos a pergunta: por quê? Seria mais racional que as cidades que têm pesquisa, estudos e pessoas mais especializadas tivessem condições de

dar um maior respaldo, principalmente porque os dois programas tinham objetivos de capacitar para a inclusão, mudando só o perfil do público-alvo.

Também não conseguimos descobrir como se dá a inclusão das cidades nesse programa. Falamos com técnicos da Secretaria de Educação de Barueri, onde funcionou o Programa e nenhum deles soube dizer como ele chegou ao município.

Ao concluir, só em analisar as estatísticas, que é o que mais proclama os dois últimos governos, podemos concordar com Palhares (2002, p.32) ao evidenciar a não preocupação desses governos com a Educação Especial, conforme texto a seguir:

{...} se o foco de atenção for a educação especial, a realidade revela-se ainda mais trágica: de uma estimativa de 16 milhões (tanto a Organização Mundial de Saúde, OMS, como a maioria dos especialistas consideram que 10% da população geral apresentam algum tipo de deficiência), oficialmente, apenas 293.403 pessoas têm acesso a essa modalidade educativa - o que significa, como já mencionado, um atendimento de somente 1,83% da demanda potencial! Presumo que o dado numérico fale por si, sendo um indicador inequívoco de que a política educacional adotada pelos governos até agora não se tem preocupado com a educação especial.

O que existe, na realidade, na prática social do governo Lula, é um governo que se diz voltado para os excluídos mas, de fato, mantém a mesma política de exclusão dos demais, em que a preocupação é mais voltada para **todos**, que são dados estatísticos, do que uma política voltada para uma **escola de qualidades para todos**, pois isso demanda tempo e recursos financeiros, o que não está incluído no projeto desse governo que ainda continua neoliberal.

Ao concluirmos as análises dos dados, podemos perceber que o investimento do governo Lula para a política de inclusão no Estado de São Paulo foi basicamente às verbas do PROESP.

## CAPÍTULO II - SOBRE AS CONCEPÇÕES: INTEGRAR OU INCLUIR?

“Somos sujeitos históricos também lutando por outra vontade diferente, a de mudar o mundo, não importando que esta briga dure um tempo tão prolongado que, às vezes, nela sucumbam gerações”(Paulo Freire).

Este capítulo divide-se em três partes: a primeira intitulada “Um pouco da história” procura pautar o percurso histórico do ser com deficiência até chegar aos dias de hoje. Tal percurso, nos dias de hoje, alguns estudiosos consideram o “paradigma dos suportes”.

Consideramos necessário neste primeiro momento fazer este pequeno percurso histórico, para entendermos porque hoje se fala tanto em inclusão educacional do deficiente. Temos que procurar as raízes dessa preocupação e movimento e indagamos que outros movimentos foram importantes para a educação desse ser, que no início da civilização era considerado tão sem importância, a tal ponto que era simplesmente eliminado. O que aconteceu para que hoje se discuta a importância de ele ser incorporado ao sistema regular de ensino?

Na segunda parte nos deteremos nas concepções de integração e inclusão escolar e quais as vertentes que se apresentam com maior poder na educação. Procuramos entender se essas posições se encontram ou divergem, se são só fundamentos teóricos que tiveram e têm espaço na educação.

Na terceira e última parte nos deteremos na inclusão de crianças com deficiências e quais as implicações educacionais que esta vertente que advoga a inclusão trouxe para a educação brasileira. Se ela é um modismo ou se veio para ficar e se houve sedução para que a corrente da inclusão fosse incorporada ao cotidiano das professoras. Enfim, neste capítulo, procuraremos, partindo de contexto histórico, mapear as concepções que permearam o cotidiano das práticas educacionais no contexto brasileiro e refletiremos sobre as implicações que tais concepções trouxeram para a educação formal das crianças com deficiência. Ou seja, se elas contribuíram para um melhor desempenho dessas crianças, se ajudaram na derrubada de preconceitos, uma vez que esse tipo de educação no Brasil sempre apresentou um caráter assistencialista, discriminatório e excludente. Portanto, o que objetivamos neste capítulo é mostrar se esse caráter permanece ou se há mudanças significativas, quando se muda a concepção.

## 2.1 -UM POUCO DA HISTÓRIA

Para entender o que seja “inclusão”, temos que primeiramente nos reportar à história da Educação Especial, pois ela é marcada por preconceitos relacionados a valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos; marcas profundas que ainda hoje persistem em algumas instituições, principalmente na escola e na sociedade. Não se pode ignorar o longo processo histórico que a produziu, configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca da defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos.

Ao analisarmos a história dessa educação, podemos verificar que houve uma evolução com relação ao seu entendimento e no modo como é tratada na sua história, o que está diretamente ligado à evolução das ciências. Mas, quando se trata de valores culturais e éticos com relação à pessoa com deficiência, podemos considerar que houve uma evolução histórica lenta, sem muito progresso ou motivação para mudança.

Somente no século XIX se inicia o período das instituições especializadas, e é a partir daí que podemos considerar o início da educação para essas pessoas.

Entretanto, era um serviço de caráter “assistencialista”. Somente com E. Seguiu (1812-1888), médico que se dedicou a desenvolver um método de educação para crianças idiotas (como eram chamadas as crianças com retardo mental). Método denominado por ele, de “método fisiológico”. Essa configuração “assistencialista” se alterou. Foi o primeiro autor da Educação Especial que fez referência, nos seus trabalhos, à possibilidade de aplicar esse método ao ensino regular. Na sua obra *Traitement, moral, hygiène e education des idiots* (1886), nasce a Educação Especial no sentido moderno, ou seja, a Educação Especial sai do campo médico, assistencialista, para o campo educacional.

Outros médicos contribuíram para o desenvolvimento do processo educacional para deficientes, são eles: Bourneville - médico e pedagogo, Maria Montessori - médica psiquiatra, italiana, que dizia que a deficiência mental não é um problema médico, e sim pedagógico; e Strausse – neuro-psiquiatra e pedagogo alemão que introduziu a pedagogia terapêutica (séc. XX).

Mas somente no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX é que vem ocorrer a “inclusão” da Educação Especial na política educacional brasileira.

O século XX é caracterizado pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica. Nas salas de aula aparece um grande número de alunos com deficiências, dificuldades de aprendizagem e outras necessidades com que a escola comum, e a educação regular não conseguem lidar. A partir daí há uma divisão da Educação Especial institucionalizada, surgindo as escolas e classes especiais, utilizando-se o critério da capacidade intelectual, diagnosticada em termos de quociente intelectual, por meio de testes pedagógicos, o papel dos profissionais da área da saúde são revistos e eles passam de colaboradores a simples classificadores das causas orgânicas.

*Na primeira metade do século XX, portanto até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais (MAZZOTA, 1996, p 31.).*

Houve proliferação de instituições públicas e privadas para deficientes mentais, destacando-se em Santa Catarina (Joinville) o Colégio dos Santos Anjos, de ensino regular particular (1909); no Rio de Janeiro, a Sociedade Pestalozzi, particular (1946); em Minas Gerais, Belo Horizonte, a Escola Estadual Instituto Pestalozzi (1953); em Pernambuco, Recife, a Escola Especial Ulisses Pernambucano (1941), uma escola especial da rede estadual de educação; no Rio Grande do Sul, Canoas, o Instituto Pestalozzi (1926), escola particular, em Porto Alegre o Grupo Escolar Paulo Soares (1927), escola regular da rede estadual; em São Paulo, capital, a Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz, particular, criada em 1936, e as escolas estaduais regulares, Grupo Escolar Miss Browne e Grupo Escolar Visconde de Itaúna, em 1950 (MAZZOTA, 1996, p.31).

Como podemos observar acima, as instituições para pessoas com deficiências foram criadas no Brasil, mas o trabalho era mais segregador e elitista, do que proporcionador de uma “educação de qualidade e igual para todos”.

No período de 1957 a 1993, foram desenvolvidas iniciativas oficiais de âmbito nacional, em que predominava a Educação Especial fora do ensino regular da rede pública. Mas com o desenvolvimento das ciências, da educação e da psicologia, foi desencadeada uma nova compreensão das necessidades do ser humano, e, conseqüentemente, foram criados programas que atendessem melhor as necessidades dos indivíduos excepcionais.

No Brasil existem aproximadamente 15 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência, segundo o último censo. É, portanto, um problema que atinge 15 milhões de famílias, dos quais 7,5 milhões têm um ser com deficiência como um “excluído”.

Em uma concepção mais moderna Aranha (2002) caracteriza esses períodos históricos da educação do ser com deficiência em fases importantes que ela denomina de: “paradigma da Institucionalização”, que é uma fase cuja crença é que a pessoa com deficiência seria mais cuidada e protegida se tivesse confinada em instituições especializadas, constituindo um sistema à parte da sociedade. Esse paradigma se manteve sem contestação por vários séculos, segundo a mesma autora.

Outra fase que ela considera importante foi a do “paradigma de serviços”, essa fase teve, desde seu início, o objetivo de ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência possível de ser mais próxima do normal. Aranha (2002, p.15) afirma que: “Tal processo fundamentou-se, então, na ideologia da normalização, que representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais normal, quanto possível”.

O terceiro paradigma considerado pela autora é o “paradigma do suporte”. Segundo ela, “esse tem se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos” (p.19).

*Para Aranha, os suportes podem ser de diferentes tipos, físico, social, econômico, instrumental e têm como função:*

{...} favorecer o que se passou a denominar **inclusão social**, processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado (p.19).

Como podemos constatar, o percurso histórico da educação do ser com deficiência é longo, pois sempre foi estigmatizado, apartado socialmente. Hoje se busca a inclusão desses indivíduos na sociedade, porém, com todo esse histórico, a sociedade ainda possui cicatrizes do preconceito que se contrapõe a essa inclusão. Portanto, é necessário nos despirmos dessa roupa velha, para colocar a nova e

procurarmos políticas adequadas para que novas experiências possam ser concretizadas.

Enfim, estamos num momento civilizatório importante, em que de um lado ficamos perplexos com a crise em relação ao trabalho, subvalorizado em vista de uma economia fincada no enriquecimento à base do monetarismo; em que o desrespeito aos direitos humanos inspira as mais cruéis agressões; porém, de outro lado, há grandes avanços em relação ao conhecimento em diversas áreas, inclusive operacionalizada por tecnologias que são capazes de substituir órgãos, prolongar a vida, minorar sofrimentos etc. Será preciso repensar em conjuntos todos esses caminhos promissores, que apontam novos rumos educacionais; continua, porém, o grande desafio de modificar a organização social para que seja possível a apropriação de benefícios a todos os brasileiro (JANNUZZI, 2004, p.199).

Vivemos numa sociedade capitalista, que em sua essência já é excludente, alimenta-se da exploração do trabalho do outro; a relação escola-professor-alunos é resultante desse processo também.

{...} a escola, ao transmitir os modelos sociais dominantes, acaba por reproduzir o processo de dominação. A mesma escola que a ideologia burguesa apresenta como o caminho para a ascensão social (TEIXEIRA, 1989).

E para nós, este momento histórico no qual vivemos, quanto ao binômio inclusão/exclusão, podemos nos reportar ao argumento de FIORE, quando em 13 de abril de 1998, dando entrevista para o jornal *Folha de São Paulo*, ao responder a seguinte pergunta do jornalista Fernando de Barros e Silva : Fernando Henrique Cardoso também foi convidado para participar dessa “internacional?”, declara que:

Este governo é apenas um exemplo disso que falamos. Em nome do “indivíduo racional” vão sendo atacadas formas conhecidas e tradicionais de solidariedade. Todas são transformadas na mesma peste: o corporativismo egoísta. O sucateamento dos patrimônios públicos, a destruição dos direitos sociais e dos salários, a precarização das relações de trabalho e o corte dos gastos públicos, sobretudo na área social, são medidas políticas sempre consideradas insuficientes frente ao desiderato utópico. Sempre faltarão reformas a serem feitas e corporativismo a serem destruídos. Por esse caminho é que vão também se configurando os novos judeus atropelados, marginalizados, excluídos e mortos pelo avanço implacável da máquina totalitária liberal.

E é nesse pano de fundo neoliberal que surge a “inclusão escolar” que pretende “incluir” crianças deficientes no sistema regular de ensino, baseado em leis e decretos. E para melhor entender como aconteceu esse processo vamos conhecer melhor as vertentes pedagógicas que influenciaram a Educação Especial e as concepções de integração e inclusão escolar que deram respaldo a esta educação.

## 2.2 – Vertentes pedagógicas e concepções de integração e inclusão escolar.

A questão da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino se insere no contexto das discussões cada vez mais em evidência, relativas à integração de pessoas portadoras de deficiências enquanto cidadãos, com seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social.

Até chegarmos à inclusão houve um grande percurso histórico, mas basicamente ela se deu a partir da insatisfação dos grupos em relação à integração. Afirma Mendes (2001) que a integração social foi que deu sustento à proposta da inclusão educacional.

Para que possamos iniciar esta parte da dissertação seria necessário pensar melhor, retirar algumas dúvidas que podem surgir em relação ao termo “inclusão”.

O que é inclusão? Por que incluir? Não seria satisfatório integrar?

Mas ao observarmos o movimento de inclusão, não podemos descontextualizá-lo das vertentes pedagógicas que surgiram na década de 80 e que hoje estão presentes na educação.

Concordamos com Jannuzzi (2004), que são três as vertentes: a da economia, a de normalização/integração e *mainstreaming*<sup>4</sup>, e a vertente da inclusão.

Para a vertente da economia,

{...} a escola passou a ser enfatizada como elemento importante para produção de mão-de-obra, de “recursos humanos” ajustada às necessidades das formas de produção, para ocupar os quadros superiores da administração, técnicos, planejadores que e exercessem o papel de racionalização da produção, da criação de novas formas de ocupação etc. O trabalho era valorizado como capital necessário e indispensável como fator de desenvolvimento econômico do país. A educação era louvada como elemento de promoção individual, de acesso a melhores empregos, aumento de renda (JANNUZZI, 2004, p.175).

Para essa vertente econômica os deficientes nunca tiveram nenhuma prioridade ou importância, pois eles não tinham competências e habilidades necessárias para o ingresso no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. O que sempre houve, dentro dessa visão, foram algumas iniciativas que “visavam, sobretudo a assegurar-lhes habilitação para a subsistência, ocupar algum lugar na

<sup>4</sup> - O termo *mainstreaming* cujo significado seria o de fluxo, corrente ou tendência principal, foi no Brasil traduzido por “integração”, mas os significados seriam diferentes em língua inglesa e optamos por manter a grafia original para diferenciar os conceitos (Mendes, 2002).

sociedade, mas tal procedimento não era defendido como importante para impulsionar o desenvolvimento do país” (JANNUZZI, 2004, p. 176).

A vertente da normalização/integração e *mainstreaming* é

{...} centrada mais no pedagógico, mas não em contradição com a corrente anterior, isto é, supondo o atrelamento da educação ao desenvolvimento, um dos princípios evocados pelos que aqui eram responsáveis por essa educação foi o da *normalização*, que aqui penetrou em fins de 1970 e início de 1980, ainda hoje citado principalmente em relação ao deficiente mental (JANNUZZI, 2004, p.180).

A integração escolar tinha como pressuposto que o problema estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão acrítica da escola, na medida em que pressupunha que a escola regular conseguia educar pelo menos os considerados normais (BUENO, 2001). Podemos também analisar historicamente que vários fatores contribuíram para uma mudança do olhar em relação à educação dos deficientes, um deles foi a maior participação e conscientização dos próprios deficientes, de suas famílias e dos profissionais que trabalhavam com essa clientela. Estes “passaram também a exercer fortes pressões sobre a sociedade em geral, no sentido de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações” (MENDES, 2001, p.4).

Fatores econômico, como não poderia deixar de acontecer num sistema capitalista, também influenciaram a

{...} mudança na filosofia de serviços na década de 60 e 70 foi o custo dos programas segregados, no contexto da crise mundial do petróleo, que atingiu diversos países e culminou em cortes de gastos com programas sociais. Até então, apenas os considerados países desenvolvidos tiveram condições de instituir e manter um sistema educacional totalmente paralelo para atender aos portadores de deficiências. A partir da década de 60 passou a ser conveniente adotar práticas educacionais integradoras, também pela **economia** que elas representam para os cofres públicos (MENDES, 2001, p.5).

Segundo Mendes (2001, p.7), a medida política que parece ter causado maior impacto na Educação Especial, e que se relacionava a essa questão da normalização e integração, foi a promulgação da lei pública 94-142 nos Estados Unidos, que assegurou educação pública apropriada para todas as crianças com necessidades especiais, e que instituiu oficialmente, em nível nacional, o denominado processo de *mainstreaming* (traduzido no Brasil como integração).

Na prática tal legislação se constituiria na base jurídica que impulsionou a política educacional que definia a colocação de indivíduos com necessidades educacionais especiais em alternativas menos restritivas e, que conseqüentemente, incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimulava a institucionalização dos portadores de deficiência (MENDES, 2001, p.7).

Podemos constatar a força dessa lei nas políticas educacionais para o deficiente que foram promulgadas nesta década de 1990, principalmente com a Declaração de Salamanca, e no Brasil esse fato teve como conseqüência uma maior abertura em todas as legislações e documentos oficiais referentes à Educação Especial, e isto podemos comprovar na última Constituição Federal de 1988 e no próprio texto da LDB 9394/96.

A integração prevê a colocação do aluno deficiente no ensino regular e a implantação de mecanismos de apoio à aprendizagem, como sala especial, sala de recursos, professora de apoio, currículos diferenciados, etc. Assim sendo, a integração se fixa na deficiência do aluno e na criação de ações que têm como objetivo “diminuir” as dificuldades encontradas pelo aluno no seu caminhar pela escola regular.

Por sua vez a vertente da inclusão surgiu

{...} a partir do início da década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), endossada pelo Brasil e por muitos outros governos, com grande repercussão no século que se inicia, inclusive no discurso oficial, que se apoiou em consulta à comunidade (veja-se CNE/CEB, parecer n.17/2001<sup>a</sup>, p.15), aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino (JANNUZZI, 2004, p.187).

Não existem fatos claros que mostrem quando aconteceu a queda da integração escolar (será que caiu totalmente?) em favor do conceito da inclusão, mas segundo Mendes (2001), em seu texto, *Raízes históricas da educação inclusiva*, são citados quatro movimentos:

1 – Movimento mundial pela inclusão – Proposto como um novo paradigma, como um processo bilateral, em que as pessoas excluídas e a sociedade objetivam equiparar oportunidades para todos.

Esse movimento seria o da construção de uma sociedade democrática. Todos conquistando sua cidadania. Diversidade respeitada. Aceitação e reconhecimento

político das diferenças, por meio de movimentos de resistência contra a exclusão social.

2 – Conferência Mundial de Educação para Todos - Jomtien, na Tailândia, em 1990. Marco mundial do movimento, pois conclamou todos os países a assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

3 – Iniciativas isoladas – Podemos citar como a maior delas a Full Inclusion, nos Estados Unidos, tendo à frente, em 1984, Stainback & Stainback, e em 1989, Gartner e Lipsky, pois se formos analisar outros países o termo continua sendo integrar.

4 – Regular Education Initiative – Iniciativa da Educação Regular, Will (1986), dirigente de uma secretaria de educação de um Estado Americano, alegou que a educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais deveria ser responsabilidade da educação regular.

Pode-se dizer hoje que a discussão mais ampla sobre inclusão, fundada na movimentação histórica, decorrente das lutas pelos direitos humanos, não mais se constitui numa novidade, se levarmos em consideração que tais princípios já vêm sendo veiculados em forma de declarações e diretrizes políticas pelo menos desde 1948, quando é aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas isto no campo da teoria.

Exemplo prático que nos desafia a aprofundar mais essa questão da inclusão pode ser facilmente fundamentado em observações do dia-a-dia, quando se percebe a perplexidade, confusão e insegurança com que professores e outros profissionais se deparam com o problema da necessidade de inclusão da pessoa com deficiência, quando defrontados na sua prática.

Pretendemos discutir essa dificuldade no cotidiano dos professores no terceiro capítulo, quando procedemos à análise de conteúdo do material pesquisado, pois a inclusão quando traduzida para este contexto educacional de Santana de Parnaíba, bem como as possíveis implicações que ela traz ao contexto cotidiano das professoras desse município, principalmente quando se consideram as recentes diretrizes e recomendações de organizações nacionais e internacionais a respeito do assunto.

A sociedade inclusiva deve ter como objetivo principal, segundo uma teoria inclusiva, oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e autodeterminada. Tal sociedade, portanto, deve ser histórica, procurando atingir

todas as camadas sociais, atingir todas as pessoas, sem exceção, respeitando-as em sua dignidade, o que infelizmente não acontece na sociedade em que vivemos, cada vez mais excludente e individualista.

Integração e inclusão são procedimentos diferentes, cada qual com bases teóricas distintas, que apontam diferentes conceitos de homem, mundo e educação.

No movimento de integração do deficiente na escola regular é aceito que se coloque o deficiente junto com outro na mesma sala, mas a escola não busca mudanças de postura com relação a ele, o deficiente é que tem que se adequar à escola.

Já a inclusão tem o sentido oposto, ela defende a colocação do aluno com necessidades especiais no ensino regular, mas é com um novo olhar. Este olhar se fixa nas possibilidades e potencialidades do aluno e sobre as mazelas do sistema escolar, fazendo uma crítica da estrutura escolar e considerando que a escola realmente promova e amplie os saberes, sendo de qualidade para todos.

Nesse movimento em prol da inclusão é a escola que deverá adequar-se aos alunos, seja ele quem for.

Nessa mudança de conceitos, diferenciando integração de inclusão, teremos que partir do princípio, ou melhor, incorporar a idéia de que a inclusão busca soluções, sem segregar os alunos em atendimentos especializados, em horário que deveria estar em sala de aula, junto com as outras crianças. Também, o conceito de inclusão pressupõe uma especialização para que o professor seja mais bem qualificado para atender a todos os educandos, um 'especialista no aluno", ou seja, um educador que sabe como é seu aluno, o que pensa, quais são seus valores culturais, e como se apropria do conhecimento.

Todos os alunos, deficientes ou não, aprendem quando o conhecimento lhes é significativo. A escola deve ser repensada e organizada de forma a saber como ensinar, buscando entender que o ritmo e a seqüência da evolução é específico de cada um, e deve partir do ponto de vista do ser deficiente, respeitando-o como cidadão.

Mas a inclusão se não for pensada como um processo historicamente construído pode ser somente um novo modismo na área da Educação Especial. Para que isso não aconteça, deveria ser pensada como uma mudança na compreensão do que sejam as diferenças entre as pessoas e de como nós podemos encará-las sem medo ou preconceito. Nesse sentido, mesmo não concordando em

muitos aspectos teóricos com MONTANO, endossamos o que ela argumentou sobre inclusão em uma palestra realizada a profissionais do Centro de Educação Especial Egidio Pedreschi,

*incluir significa muito mais do que simplesmente colocar juntas crianças deficientes com crianças normais em uma sala de aula. Trata-se de uma transformação muito maior. Incluir significa trazer de volta ao ensino regular todos aqueles que foram "excluídos", ou seja: o aluno pobre, os meninos de rua, os deficientes, os hiperativos, os multi-repetentes e os que apresentam aqueles "inexplicáveis" problemas de comportamento.*

O que podemos concluir é que integração e inclusão são posicionamentos teóricos divergentes. O conceito de integração tem seu início nos anos 60 e o de inclusão no início dos anos 90.

A integração respalda as escolas e instituições especiais e tem por princípio a homogeneização, procura preparar o aluno com deficiência para acompanhar outros alunos. Parte do pressuposto de que não precisa transformar a organização das escolas comuns, e que o processo educativo das crianças com deficiência deve ser à parte da escola regular. Não revê práticas, os alunos devem se adequar às exigências da escola, o apoio é disponível a alguns alunos. Enfim, parte do princípio da normalização, que é tornar o aluno mais normal possível, e a ênfase é dada nas dificuldades dos alunos.

A inclusão se preocupa com todos os alunos, e não só com os que têm deficiência, o seu foco é a transformação dos sistemas educacionais para atender a diversidade. Trabalha com ações para eliminar as barreiras de aprendizagem, o apoio é disponível a todos, o sistema é único, não existe dicotomia entre regular e especial, a escola é direito de todos, o que não exclui as necessidades especiais dos alunos.

A escola inclusiva tenta resgatar valores de solidariedade, respeito, cooperação entre todos e não só conhecimento científico. A ênfase é dada no potencial do aluno.

Essa concepção implica também uma mudança maior, preocupa-se em mudar a educação regular no Brasil, mudar a concepção de políticas públicas, rever o processo de formação dos professores, diretores, orientadores, funcionários e envolver os pais, enfim, toda a comunidade escolar no processo de inclusão. Lembremos, no entanto, que vivemos em um mundo essencialmente excludente,

onde o que impera é a individualidade em-si, e não a individualidade para-si, considerando que a

“{...} importância da categoria de indivíduo para-si enquanto síntese consciente de particularidade e genericidade, síntese consciente das inúmeras relações sociais. O indivíduo assim concebido não é o ponto de partida da história, mas o produto desta, no sentido de que a possibilidade de uma vida individual livre, multilateral, na qual cada pessoa tenha as condições de objetivar sua personalidade é uma conquista alcançada somente num certo nível do desenvolvimento sócio-histórico (DUARTE 1993, p.206)”.

Por fim, a inclusão pensada nessas condições descritas acima, de uma sociedade em que os indivíduos vivam para-si, poderá trazer transformações profundas e levar-nos a refletir sobre nossos posicionamentos a respeito do ser humano e seus direitos fundamentais.

Para entender melhor essas possibilidades de inclusão, convém entender a inclusão escolar de crianças com deficiência e suas implicações no contexto da educação.

### **2.3 - Inclusão de crianças com deficiência e as implicações educacionais**

Para que possamos “agir” em relação à inclusão é necessário pensar que “Educação Especial e excepcionalidade são condições necessariamente mediadas pela Educação comum, ou seja, sem a mediação da Educação comum não há excepcionalidade e nem Educação Especial” (MAZZOTA, 1993, p. 139).

Não podemos ignorar que tais implicações consistem no reconhecimento da igualdade de valores e de direitos, e na conseqüente tomada de atitudes, em todos os níveis, político, governamental, social, comunitário e individual, que reflitam uma coerência entre o que se diz e o que se faz.

A inclusão é um processo que, além de mais investimento e vontade política, requer dinamismo, mudança de atitudes e muita reflexão em torno da sua concretização, na escola e na sociedade, por isso é um movimento importante para ambos. A busca por um mundo inclusivo significa rever conceitos e posições, enfrentar desafios e, portanto, ela é importante na prática pedagógica, pois implica na postura de uma escola de qualidade para todos, não só para os deficientes, mas

para todos os excluídos da sociedade em que vivemos, pois, ainda concordando, em parte, com Mantoan (1997, p.120), quando ela afirma que:

{...} acreditamos que ao incluir o aluno com deficiência mental na escola regular estamos exigindo desta instituição novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas. A inclusão é, pois, um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

O que faltou nesta citação foi que, para incluir, além de rever posicionamentos da instituição escolar, devemos também rever e cobrar políticas públicas, até porque elas fazem parte da super estrutura, que é bem mais complexa e difícil de mudar, e como tais cobranças e mudanças não ocorrem o peso maior dessas carências recaem na instituição, nos professores e em suas práticas educacionais.

Mendes (2001) considera que podemos observar duas correntes na perspectiva da Educação Inclusiva, com propostas divergentes sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades especiais, que seria a proposta de “inclusão” e a da “inclusão total”.

Segundo sua avaliação, num dos extremos encontram-se aqueles que advogam a causa de todos os alunos considerados deficientes freqüentarem a escola regular, independente do grau ou tipo de deficiência, do outro lado encontra-se aquela corrente que julga que “preferencialmente [as pessoas com deficiência] devem freqüentar a escola regular”, mas admitindo uma série de recursos e exigências para que tal aconteça.

E é entre estes dois fogos cruzados que ocorre a ação pedagógica, e isso tem sérias consequências para o contexto da educação. Segundo Mendes (2001, p.20),

{...} o termo inclusão assume atualmente o significado que quem o utiliza deseja. Para quem não deseja mudança ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa que uma reorganização parece fundamental ao sistema educacional. Enfim sobre a bandeira da inclusão se encontram, na atualidade, práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que na prática são extremamente divergentes,

Consideramos que para o cotidiano das professoras, há muito mais implicações negativas na corrente que advoga a causa de que todos os alunos

considerados deficientes devem freqüentar a escola regular, independente do grau ou tipo de deficiência, pois, como considera Mendes (2002, p.70)

{...} a esse respeito, o atual estágio de conhecimento científico permite concluir que a inclusão total parece ser uma resposta muito simplista e equivocada para um tema demasiadamente complexo, e que se caracteriza, no momento, por uma confiança excessiva na retórica e pela falta de evidências científicas. É muito mais uma questão de crença, ou uma espécie de religião.

E isto é realmente simplista, pois numa sociedade onde tudo é motivo para excluir, posições demasiadamente radicais podem gerar posições e conflitos que impeçam realmente a análise do problema com um maior rigor, gerando a superficialidade nas ações, como abordaremos posteriormente ao realizar a pesquisa e analisarmos o cotidiano das professoras em suas salas de aulas.

Mas para entendermos como isso aconteceu, saindo do campo teórico para prática, vamos para o terceiro capítulo, que é a análise do cotidiano e o conhecimento da rede de ensino de Santana de Parnaíba, onde foi desenvolvida a pesquisa, objeto deste estudo.

### **CAPÍTULO III - A POLÍTICA EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE SANTANA DE PARNAÍBA-SP E A PRÁTICA DA INCLUSÃO**

“A condição humana, constitui-se na vida cotidiana, porém não se reduz a ela”  
(Heller)

Este capítulo, no primeiro momento, convida o leitor a conhecer o município de Santana de Parnaíba, cidade que faz parte da Grande São Paulo e sua rede educacional. Foi esta cidade, com seu sistema de ensino, suas práticas educacionais, seu cotidiano escolar e sua política de inclusão, que é o objeto de estudo para nossa pesquisa.

O segundo momento é o desenvolvimento da pesquisa, que foi desmembrado em duas partes: a primeira descreve os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa e a segunda parte examina a prática da inclusão.

Santana de Parnaíba é uma cidade singular, convive com diferentes facetas. A primeira e mais importante é o seu centro histórico, por ser considerado berço dos bandeirantes e ser tombada pelo patrimônio histórico. Ao conhecer essa parte da cidade, temos a impressão de que o tempo parou e que nada mudou. Ao sairmos desse centro e se nos aprofundarmos mais em sua periferia encontraremos a fria realidade de um capitalismo escancarado, pois a pior pobreza com todas suas mazelas convive lado a lado com grandes indústrias, como é o caso do bairro da Fazendinha.

Se sairmos do seu centro histórico e de sua periferia e formos bem mais à frente, encontraremos o famoso bairro de Alphaville, com todas as suas casas luxuosas. O bairro de Alphaville é considerado como um espaço de segregação, por ser formado por condomínios fechados, tornando privado espaços que são por excelência públicos, como a rua, e criando obstáculos à noção de direito à cidade. Todos os valores que são considerados públicos, como segurança e lazer, nesses condomínios passam por processos de privatização.

Hoje, com a falta de segurança e a grande onda de violência, seu tipo de moradia cria uma espécie de “fetiche”, isto é, as pessoas consideram o local “mágico” para a solução desse problema.

É nesse contraste de mundo e ideologias que se situa Santana de Parnaíba.

O segundo momento, como dissemos acima, apresentaremos o desenvolvimento da pesquisa e o referencial teórico em que foi desenvolvida.

### 3.1 – Conhecendo Santana de Parnaíba



Santana de Parnaíba é um município do Estado de São Paulo, na Região Metropolitana da capital, microrregião de Osasco. A população estimada em 2003 era de 86.247 habitantes e a área é de 184 km<sup>2</sup>, o que resulta numa densidade demográfica de 468,73 hab/km<sup>2</sup>. Seus limites são Pirapora do Bom Jesus e Cajamar ao norte, a capital e Osasco ao leste, Barueri e Itapevi ao sul e Araçariguama a oeste.



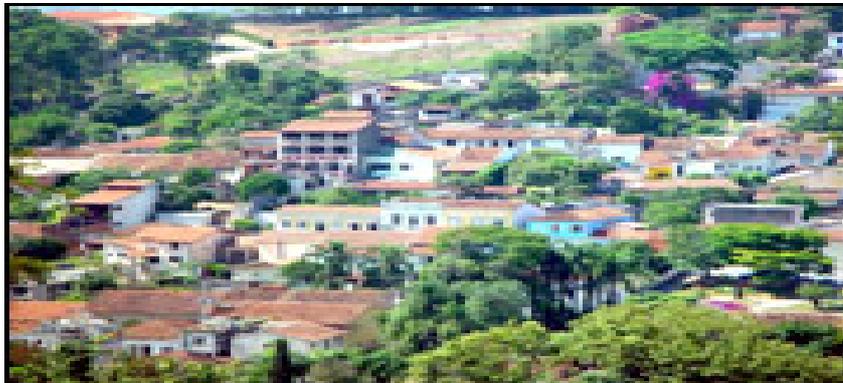
O nome do povoado, fundado à margem esquerda do rio Tietê, pelo bandeirante André Fernandes e por sua mãe, Suzana Dias, originou-se da palavra tupi Pan-n-eií-bo, “lugar de muitas ilhas” ou “rio ruim ou impraticável”, que designava uma grande queda d’água no rio, obstáculos à navegação, e da santa de devoção de Suzana Dias, Sant’Anna, para quem foi construída a igreja, atualmente Matriz.

É uma cidade histórica fundada por bandeirantes em 1580, possui o maior conjunto arquitetônico tombado em taipa do estado de São Paulo, resguarda em seu centro importantes imóveis remanescentes do período colonial, revelando-se dessa forma em um grande laboratório para o estudo da técnica construtiva, do modo de

vida e dos costumes paulistas durante os primeiros séculos da colonização, fundamental para a compreensão da história do Brasil.



A elevação de Santana de Parnaíba à vila se deu em 1625, e teve seu valor histórico e cultural reconhecido pelo estado de São Paulo em 1982, quando passou a ser protegida por um conjunto de leis que prevê a manutenção da integridade do seu acervo arquitetônico. Em 1906, a vila de Parnaíba, que após a fase áurea dos bandeirantes voltou-se para as atividades de subsistência, foi elevada à categoria de cidade.

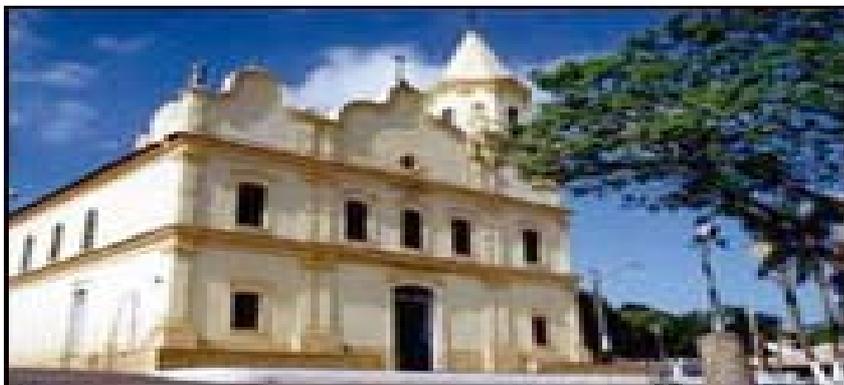


Festas tradicionais, casarões coloniais conservados e a tranquilidade da singela cidade são as causas que levam Santana de Parnaíba a receber milhares de visitantes durante o ano. Situada a apenas 35 km de São Paulo, no Vale do Tietê, Santana de Parnaíba oferece ao turista o bucolismo que não existe mais nas grandes cidades. O centro histórico, tombado desde 1982, é formado por casarões que mantêm a arquitetura original típica das construções setecentistas e oitocentistas. Seus fundadores (Suzana Dias e seu filho André Fernandes) escolheram estrategicamente a localização de Santana de Parnaíba, às margens do Rio Tietê, a rota de penetração dos bandeirantes nos sertões de Goiás e Mato Grosso. A localização de Santana de Parnaíba se deve ao rio Tietê, como principal

meio de acesso ao sertão colonial. Fernão Dias Paes e Bartolomeu Bueno da Silva (Anhangüera) fizeram de Santana de Parnaíba um ponto de referência para suas expedições rumo ao oeste e ao desbravamento de novas terras. Esse período de esplendor perdurou até o século XVIII, quando a cidade deixou de ter a importância de principal rota de passagem dos bandeirantes. A cidade foi um dos centros de expansão bandeirante do século XVII, possuindo o único exemplar restante de casa bandeirista urbana.

Em 1901, foi inaugurada na cidade, à margem do rio Tietê, a Usina Hidrelétrica Edgard de Sousa, mas não foi suficiente para revitalizar o município, que perde grande parte dos seus territórios para seus antigos distritos de Pirapora de Bom Jesus, Cajamar e Barueri, ao longo de século XX.

O Centro Histórico de Santana de Parnaíba é o maior conjunto arquitetônico tombado e preservado do estado de São Paulo. O conjunto arquitetônico do Centro Histórico é formado por três ruas conhecidas como Rua de Cima, Rua do Meio e Rua de Baixo (atual Bartolomeu Bueno, André Fernandes e Suzana Dias respectivamente). São 209 edificações que mantêm, em sua grande maioria, as características de época de sua construção - séculos XVII, XVIII e XIX - em geral casas térreas e sobrados construídos no alinhamento da rua, com beirais pronunciados sobre o calçamento, como medida de proteção da taipa. Além do sentido histórico, a paisagem urbana de Santana de Parnaíba é importante como cenário onde se desenvolvem tradicionais festas populares, e filmagens publicitárias de época. O conjunto arquitetônico de Santana de Parnaíba foi tombado pelo CONDEPHAAT (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico) em 13 de maio de 1982, através da Resolução nº49/82 - Processo nº21.946/82.



A partir da década de 1980, o município volta a ganhar dinamismo econômico com a melhoria da sua malha rodoviária e a ligação com o restante das outras cidades da Grande São Paulo, e com o impulso provocado pela implantação de diversos condomínios, sendo o mais o famoso o, de Alphaville.

Atualmente, sua economia basicamente é ligada ao setor de serviços e comércio, notadamente na região de Alphaville.

O seu desenvolvimento industrial não foi muito marcante, como o das suas cidades vizinhas, Cajamar e Barueri, mas há algumas indústrias em atividades, principalmente no bairro da Fazendinha.

O turismo vem se desenvolvendo a pleno vapor, auxiliado pelo conjunto colonial do seu centro histórico.

O que é mais instigante na cidade é a convivência “aparentemente” harmônica do antigo com o novo, pois está rodeado pelo elegante bairro de Alphaville, com sua alta tecnologia e pelos bairros periféricos com seu bolsão de pobreza, que é também um misto de contraste, com suas ricas indústrias na frente, e por trás, pobres residências.

### **3.2 - Política educacional**

Ao fazermos a análise da política educacional de Santana de Parnaíba, podemos detectar que esta cultura escolar,

{...} não é mera agência reprodutora de expectativas ou projetos sociais, uma vez que, como resultado do próprio processo histórico, cada unidade escolar, ao mesmo tempo em que incorpora valores, normas, procedimentos, etc. socialmente instituídos, constroem sua própria forma de ser e de se organizar, elabora normas e valores, estabelece condutas, costumes, códigos e referências que utiliza coletivamente como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto por meio da prática escolar, cuja centralidade se constitui no indissociável binômio apropriação-objetivação. É evidente que não se pode estudar e entender a cultura que a escola constrói como sendo algo estático, ou que se constitui apartada da sociedade da qual faz parte e, portanto, da cultura que nela vigora. Ao contrário, entendemo-la como resultado das diferentes temporalidades históricas postas simultaneamente na cotidianidade, tanto no âmbito do sincrônico como do diacrônico (FERRETI e SILVA JUNIOR, 2004, p.45).

Ao estudar cada parte da política educacional implantada em Santana de Parnaíba, constatamos sua relação com as reformas educacionais da década de 90,

mas podemos observar também que houve uma influência dessas reformas na definição das políticas do município, embora tenha havido particularidades da cultura local, com os valores que a norteiam e que predominaram em determinados momentos da prática educacional.

Percebe-se um esforço de municipalização do ensino, a partir de 1998. A Rede de Ensino Público de Santana de Parnaíba/SP que contava apenas com quatro escolas, em apenas seis anos, aumenta sua rede de ensino, perfazendo um total de 45 unidades escolares. As reformas educacionais no Brasil com ênfase na descentralização tiveram início nessa época, como está definido no **planejamento estratégico** no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995), “a descentralização e a articulação com estados, municípios ou com as próprias escolas (no caso de instituições autônomas de ensino superior) devem presidir a formulação dos programas de ação das secretarias-fim do MEC, em estrita observância da política ora estabelecida”.

Outro aspecto observado é a ênfase na construção de prédios escolares, pois contrariando a política do Banco Mundial que a partir da década de 70 deixa de investir em construção escolar, é condizente com a política do atual prefeito do município, que era ampliar a rede educacional pública para atender à demanda das classes trabalhadoras. O município que tinha entrado em decadência no século XVIII com o fim das bandeiras, a partir da década de 80 volta a ganhar dinamismo econômico com a melhoria das ligações rodoviárias com o restante da Grande São Paulo e com o impulso provocado pela implantação de diversos condomínios residência para a alta classe média, notadamente Alphaville, e o subsídio dado pelo governo municipal para grandes empresas instalarem-se na região, que se tornou a região de residência de uma parcela significativa da elite da cidade de São Paulo, portanto exigindo demandas de escolas públicas para os filhos da população trabalhadora que passou a morar na periferia do município, por isso sua malha educacional cresceu **“atendendo 25.000 alunos a partir dos seis meses de vida até a Educação de Jovens e Adultos (EJA e SUPLÊNCIA) em suas 45 unidades”** (grifo nosso).

No contexto do município de Santana de Parnaíba encontramos sinais do planejamento estratégico do MEC (1995) e que condiz com a orientação do Banco Mundial, ou seja, “a prioridade do governo federal para o ensino obrigatório de primeiro grau”. Observamos essa prioridade ao analisarmos como a estrutura foi

montada, segundo dados fornecidos em 2003 pela supervisora pedagógica da rede, Sonia Dalfonfo Martins :

- 04 creches
- 06 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI);
- 06 Núcleos Municipais de Ensino Fundamental (EMEF);
- 10 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF);  
(I ciclo – 1ª a 4ª séries)
- 06 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF);  
(I e II ciclo – 1ª a 8ª séries)
- 12 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF);  
(II ciclo – 5ª a 8ª séries e Ensino Médio)
- 01 Unidade Municipal Espaço Aberto GIRASSOL;  
(Educação Especial).

Como se pode perceber, a ênfase é muito maior no Ensino Fundamental, sendo pouco expressivo o Ensino Médio e a Educação Especial.

O projeto pedagógico do município é todo em cima de projetos, e, ao estudarmos, podemos perceber que alguns batem com os ideários das reformas, tais como:

- Projeto Educação Nota dez, capacitar professores em serviços;
- Projeto Alicerce, capacitar funcionários, visando à qualidade do trabalho, que é baseado na visão do mercado e da qualidade total.

Telecurso 2000 – Parcerias com empresas privadas, o público a serviço do privado. Também se encontra dentro desse prisma a parceria com o Colégio Objetivo, que é a adoção das apostilhas para serem usadas como ferramenta de ensino em toda a rede pública, argumentando que unifica os conteúdos, mas é de novo o público cooperando com o privado.

Efeito dominó – A participação da sociedade na educação, delegando as ações educativas à comunidade.

Como notamos, ao lermos acima, a sua educação é toda baseada e desenvolvida em cima de projetos, inclusive a formação em serviço de seus professores, com o Projeto Educação Nota Dez.

O que percebemos ao observar a política educacional do município é um crescimento quantitativo, isto é, construções de muitas escolas, e um grande esforço para melhorar a qualidade de ensino por parte de seus educadores. Mas ainda

deixa muito a desejar nessa tão ambiciosa qualidade, principalmente falta definir “qual” escola de qualidade.

Como diz Prieto (2002, p.54),

{...} os municípios devem investir na busca de informações sobre os alunos que freqüentam sua rede de ensino, bem como sobre a população que está fora da escola. A tarefa é identificar e caracterizar esses potenciais alunos, a fim de que o poder público municipal saiba que tipos de recursos educacionais devem ser organizados para atender a suas necessidades educacionais.

A municipalização da educação chegou em Santana de Parnaíba, mas ainda falta muito para atender toda a demanda necessária para que ela realmente seja de qualidade e para todos.

### **3.2.1 – A estrutura educacional.**

Ao pesquisar a rede escolar de Santana de Parnaíba, só obtivemos dados e encontramos material referente à atual Secretaria de Educação, que tomou posse em 1997, e em 1998 iniciou seu processo de municipalização do ensino, que aconteceu em três etapas, sendo a primeira pelo Ensino Básico e concluindo com a implantação do Ensino médio. Cabe destacar que anteriormente a prefeitura era responsável por apenas quatro Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

Atualmente, após seis anos, o ensino encontra-se totalmente municipalizado atendendo 25.000 alunos a partir dos seis meses de vida até a Educação de Jovens e Adultos (EJA e SUPLÊNCIA) em suas 45 unidades, assim distribuídas:

- 04 creches;
- 06 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI);
- 06 Núcleos Municipais de Ensino Fundamental (EMEF);
- (os núcleos atendem em período integral)
- 10 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF);
- (I ciclo – 1ª a 4ª séries)
- 06 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF);
- (I e II ciclo – 1ª a 8ª séries)
- 12 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF);
- (II ciclo – 5ª a 8ª séries e Ensino Médio)

- 01 UMEA - Unidade Municipal Espaço Aberto GIRASSOL, (Escola de Educação Especial).

A rede municipal, segundo o último levantamento (2005) conta com aproximadamente 900 professores assim distribuídos:

Educação Infantil – 110 professores

Ensino Fundamental – ciclo I – 1ª a 4ª série – 251 professores.

Ensino Fundamental – ciclo II e médios – 396 professores

Professores de Apoio – 143 (ajudam ou substituem as faltas dos professores).

Segundo informação da Secretaria, todos os educadores são concursados, inclusive as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), que possuem o nível médio e colaboram com os professores que atuam nas creches e nos Núcleos Municipais de Educação Infantil (NMEI). Porém, ao aprofundar nossas investigações, descobrimos professores e ADIs (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil) que trabalham em regimes de contratos provisórios durante um ano, podendo ser renovado, dependendo do interesse da Secretaria em renová-los porque o critério para esses contratos são principalmente indicações políticas ou necessidades da rede.

A proposta pedagógica educacional da Secretaria de Educação, segundo declaração das professoras da rede, tem os seus princípios no sócio-construtivismo interacionista, e os projetos fazem parte do cotidiano, principalmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Quando indagadas sobre o que seria esta teoria, não souberam responder, o que confirma o que diz Duarte (2000, p.4):

*Seria difícil nos tempos atuais discordar da afirmação acerca da existência do fenômeno dos modismos na educação brasileira, muito menos negar seus efeitos negativos. E isto independentemente da teoria que esteja em moda ou em vias de transformar-se num modismo. Na verdade, os modismos que marcam nossa educação neste final de século constituem-se hoje num fenômeno que, com toda a sua problemática, não pode de forma alguma passar despercebido mesmo a um olhar menos acostumado com os problemas educacionais.*

No ano de 2003 foi introduzido em todo o Ensino Fundamental e Médio o sistema de apostilas do OBJETIVO, supostamente visando a uma universalização dos conteúdos desenvolvidos, o que estava sendo difícil até o momento. Foi um ano de adaptação, com algumas dificuldades de alunos e professores que receberam as orientações necessárias dos especialistas do OBJETIVO, porém, segundo informação dada por uma supervisora de ensino, pela avaliação final realizada pelos

professores, o saldo foi positivo, pois ambos conseguiram resultados bem satisfatórios.

A Secretaria de Educação de Santana de Parnaíba, segundo seus educadores, se preocupa com a qualidade de ensino oferecida à sua comunidade e, para tanto, mantém alguns projetos permanentes, que são responsáveis por essa qualidade:



**PROETI** – Projeto de Escola em Tempo Integral – Oferecer às crianças e jovens de Escolas de Ensino Fundamental e UMEA “Girassol”, período integral com atividades diversificadas e planejadas como contribuição ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo e cultural.



**TEMPO DE AGIR** - Garantir o direito à prática de Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, proporcionando o desenvolvimento pleno.



**LENDO O MUNDO** – Proporcionar às crianças das últimas séries do Ciclo I do Ensino Fundamental a oportunidade de conhecimento de uma Língua Estrangeira Moderna – Inglês.



**FEIJÃO AMIGO** - Oferecer às crianças uma alimentação balanceada ultrapassando os padrões estabelecidos.



**PONTO A PONTO** – Oferecer às crianças e jovens do município a garantia de frequência às aulas através do Transporte Escolar.



**OLHO VIVO** – Diagnosticar as dificuldades enfrentadas dia a dia na sala de aula e oferecer suporte pedagógico para solução de problemas.



**PROPAZ** – Implantar os serviços da Guarda Municipal e o seu envolvimento com a Escola e Comunidade.



**EDUCAÇÃO NOTA DEZ** – Capacitar professores gratuitamente visando à melhoria da qualidade de ensino.



**REVELANDO TALENTOS** – Possibilitar a todos os alunos o desenvolvimento da criatividade nos mais diversos campos de atuação.



**D.O.C.E** - Dia de Orientações Culturais nas Escolas – Promover atividades culturais e recreativas nas escolas de forma sistemática (uma vez por mês).



**CENTRO DE LÍNGUAS** – Criar dois pólos de estudo de línguas (nos bairros do Centro e da Fazendinha), para atender necessidades do mundo moderno (inglês e espanhol).



**ALICERCE** – Capacitar todos os funcionários da Secretaria Municipal da Educação através de reuniões para melhoria da qualidade do trabalho, integrando-os de forma efetiva em todas as atividades da escola.



**TELECURSO 2000** – Criar parcerias com empresas para que os munícipes funcionários concluam o Ensino Fundamental.



**ESCOLA E FAMÍLIA** – Criar, dentro do ambiente escolar, um espaço vivencial para os pais, visando oferecer escuta, orientação e possibilidades de discussão e reflexão sobre aspectos das relações pais-filhos e família-escola.



**COMPARTILHANDO** – Possibilitar aos funcionários municipais acesso a faculdades com custo reduzido, qualificando-os para melhor prestação de serviços.



**PARNAÍBA MOSTRA SUA CARA** – Divulgar os trabalhos realizados pela Secretaria Municipal da Educação, promover intercâmbio com municípios vizinhos.



**COMUNIDADE ALERTA** – Implementar ações voltadas ao combate às drogas e violência.



**REPENSANDO AS AÇÕES** – Aprofundar os conhecimentos dos alunos e mudança da ação pedagógica de acordo com as necessidades dos alunos.



**EFEITO DOMINÓ** – Conscientizar os segmentos da comunidade para que, como agentes multiplicadores, contribuam para a transformação da sociedade.

A Equipe de Educadores de Santana de Parnaíba é formada pela Secretaria da Educação, dez supervisores pedagógicos, uma assistente social, dois psicólogos e todo o pessoal de suporte administrativo. A supervisão, além das visitas e orientações às suas unidades, também se responsabiliza pelo desenvolvimento dos projetos acima descritos.

Uma grande conquista, segundo informações dessa atual gestão, é que não foi segmentado o atendimento oferecido às unidades escolares, cada supervisor tem sob sua responsabilidade unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, favorecendo a percepção de todo o trabalho desenvolvido, desde os bebês até os jovens e adulto.

As reuniões realizadas também envolvem todos os segmentos, discutindo, portanto, linhas e propostas norteadoras do trabalho pedagógico-educacional.

Tivemos até então uma visão da estrutura educacional como um todo, mas como historicamente a educação do ser com deficiência esteve quase sempre como um apêndice da política educacional, Santana de Parnaíba não fugiu dessa norma, como podemos examinar na sua política de inclusão a seguir.

### **3.2.2 – A política de inclusão**

Até 1992 não existia no município nenhum recurso especializado para crianças com necessidades educacionais especiais. A partir dessa data, foi implantada uma sala de educação especial que funcionava em escola regular, permanecendo esta situação até 1999.

Em 02 de agosto de 1999 surgiu a UMEA GIRASSOL (Unidade Municipal Espaço Aberto Girassol) em um espaço adaptado com quatro salas de aula e demais dependências (refeitório cozinha, despensa, banheiros).

A unidade foi criada pela necessidade de atendimento de alunos com os mais variados tipos de deficiência e que eram considerados difíceis de conseguir matrícula em uma escola regular, e também ao receber um grupo de jovens paraibanos que estudavam na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Cajamar, que foi fechada por motivos políticos.

Segundo a orientadora pedagógica, a escola denomina-se Girassol, porque, como o próprio nome indica, tem por princípio manter o espaço aberto para todas as interações e inclusões possíveis. Por se tratar, em sua maioria, de jovens e adultos

que já permaneceram muito tempo institucionalizados, torna-se mais difícil a inclusão deles no sistema regular de ensino. As oficinas presentes nessa unidade (horta e jardinagem, culinária, panificação, encadernação, artes em madeira, artes manuais) são abertas para os alunos do ensino regular e também para a comunidade, proporcionando uma integração inversa, os alunos das escolas regulares e alguns membros da comunidade que se interessem é que vão ao Girassol participar dessas oficinas.

A escola atende crianças e jovens com necessidades especiais desde o início da escolaridade até a fase adulta, advindos de todos os bairros do município, que são transportados pela prefeitura.

A escola é formada por alunos com faixa etária de 6 a 27 anos, com diagnóstico de déficit intelectual, auditivo e motor.

Todas as crianças passam por uma triagem com especialistas (psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e outros) num outro local da prefeitura – CECAD (Centro de Atendimento a Criança e ao Adolescente) - ligado à Secretaria de Saúde, onde são feitos os encaminhamentos para o Girassol.

Os grupos são formados de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. Atende atualmente 50 crianças, distribuídas em quatro grupos, freqüentando diariamente as quatro salas, no período das 8h às 12h.

O objetivo geral do projeto pedagógico da Unidade, segundo uma supervisora da rede, é oferecer condições para que todos os alunos e aprendizes se desenvolvam integralmente possibilitando a inclusão na sociedade, com o engajamento das famílias e dos profissionais, favorecendo a realização pessoal de todos os envolvidos.

Todos os alunos participam diariamente das aulas de pedagogia, expressão (artes, música, teatro e dança) e movimentos (exercícios físicos, natação e jogos). Aos adolescentes (a partir dos 15 anos) e jovens adultos, além desses atendimentos oferece-se a Oficina de Criatividade, Forma e Movimento.

Com o objetivo de fazer uma integração dos alunos com deficiência, com os alunos das salas regulares, a escola possui um professor especialista em educação física, que desenvolve suas atividades em integração com os alunos do ensino regular da EMEF vizinha, além de freqüentarem aulas de natação junto com a comunidade em órgão público.

Os alunos participam de todos os eventos que a Secretaria de Educação promove, tais como: desfile de 7 de Setembro, jogos escolares, excursões, incluídos com as demais unidades.

Os alunos da UMEA GIRASSOL que conseguem um bom desenvolvimento são encaminhados ao ensino regular (após discussão com todos os especialistas que o atendem) e são acompanhados pela Direção desta unidade e pela equipe de supervisores.

Foi comunicado pela supervisora responsável pela Unidade, que Santana de Parnaíba está no início de um processo para a inserção profissional desses jovens no mercado formal e informal de trabalho, o que demonstra, segundo opinião dessa mesma supervisora, o interesse, o compromisso e a responsabilidade social dessa administração municipal com a educação em geral. Perguntamos se a prefeitura ou a própria Secretaria de Educação contrataria esses jovens, com algum tipo de deficiência para trabalhar em seus quadros, a mesma respondeu que não, que já tinham pensado e até feito alguns projetos para que eles fossem aproveitados pela própria Secretaria de Educação, mas o prefeito até então não tinha dado aval. O que mostra que existe contradição entre o discurso e o que de fato acontece.

Existe um grupo de professores que atuam na UMEA GIRASSOL e que recebem capacitação em serviço junto com todos os professores da rede de ensino público municipal, e também participam de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação específicos da Educação Especial no próprio município e pela participação em cursos externos (USP, PUC) e demais eventos (congressos, seminários, etc.) todos relacionados também ao tema “Educação Especial”.

Existe em atendimento escolar um grupo de deficiente auditivo (surdos-mudos) com professor especializado na escola regular e outros com deficiência visual (quatro) e física (sete) também nas unidades regulares que possuem elevadores e rampas de acesso. Além do atendimento escolar freqüentam as terapias e recursos necessários para desenvolver suas potencialidades.

Na Educação Infantil o processo de inclusão ocorre mais naturalmente, porque existe menor cobrança de resultados. Os professores ficam mais livres para explorar o potencial dessas crianças, começando a atendê-los desde bebês, pois sabe-se que, quanto mais cedo eles são estimulados, melhores resultados terão em seu desenvolvimento.

Qualquer criança ou jovem ao serem incluídos no sistema regular de ensino, segundo dados colhidos junto à supervisora pedagógica, tenta-se preparar a comunidade escolar para recepcioná-los, sendo desenvolvido trabalho adequado para com a criança com necessidades educacionais especiais e os demais da comunidade escolar. Porém, ao analisar o cotidiano desse trabalho sentíamos a dificuldade dos professores, que não recebem em sua formação inicial e nem em serviços orientações necessárias para a compreensão das necessidades individuais de todos os alunos e não só das crianças e jovens deficientes.

Para tentar sanar este conflito, a Secretaria de Educação desse município promove cursos, encontros palestras sobre Educação Especial e pretende conseguir outras medidas que favoreçam o bom trabalho desses profissionais, segundo fonte de funcionários do próprio órgão. Continuando, essa fonte nos relatou que são prioridades em curto prazo (ver documento completo em anexo, elaborado pelas professoras da Rede):

- Reduzir o número de alunos em sala de aula;
- Reuniões freqüentes com o grupo de professores que atendem crianças com necessidades especiais, para troca de experiência.

Continuando com essas informações, uma das supervisoras de ensino considera que, pelo pouco tempo de atendimento a essas crianças, o município tem conseguido muitas conquistas e já existem resultados positivos, não só no desenvolvimento dos alunos com deficiências, como também na evolução dos professores que apresentam uma atitude mais inclusiva, com relação não só aos alunos deficientes, mas com relação a **todos** os alunos e à comunidade em geral (funcionários, pais e sociedade), aceitando que as diferenças existem e são elas que fazem a diferença para a construção de um mundo melhor.

Mas essas informações não batem quando pesquisarmos a prática de inclusão vivenciadas no município, e o seu cotidiano escolar, como veremos a seguir.

### **3.3 – Pesquisando a prática de inclusão: o cotidiano escolar**

O relato da pesquisa para um melhor efeito didático foi dividido em duas partes: a primeira relata os procedimentos teóricos utilizados para coleta e análise

dos dados. A outra parte Apresenta a descrição dessa coleta e os gráficos. A análise desses dados foi realizado com base em uma teoria inclusiva,

### 3.3.1 – Procedimentos utilizados

Buscando entender a prática de inclusão no cotidiano escolar, desenvolvemos a pesquisa aqui apresentada na Rede Municipal de Educação de Santana de Parnaíba, cidade da Grande São Paulo, partindo das contribuições de Heller (1985, p.17) ao afirmar “que vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade”.

Utilizamos como procedimento de pesquisa a análise de questionários, de relatórios e avaliações, provenientes do Projeto de Formação Continuada: Cada Canto um Conhecimento, desenvolvido em 2004, junto aos professores da Rede Municipal de Ensino de Santana de Parnaíba-SP, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino oferecida no município, capacitando gratuitamente o maior número possível de profissionais da referida rede municipal.

Para a análise de conteúdos e ordenação dos dados coletados nos questionários, relatórios e avaliações, recorreremos à caracterização de análise de conteúdo, como:

{...} um conjunto de técnicas de análises de comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência<sup>5</sup> de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p.42).

Tal procedimento considera que essa análise:

{...} assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2003, p.14)

---

<sup>5</sup> Inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação.

Dentro desse contexto, outro aspecto que devemos considerar é um obstáculo apontado por Minayo (1992) em relação às dificuldades enfrentadas pelo pesquisador no sentido de evitar ilusões que interfiram na produção de uma análise eficiente da realidade investigada. Ou, ainda, é o empenho

{...} em ver as conclusões, à primeira vista, como “transparente”, ou seja, pensar que a realidade dos dados, logo de início, se apresenta de forma nítida a seus olhos. Quanto maior for a familiaridade que o pesquisador tenha em relação àquilo que ele está pesquisando, maior poderá ser sua ilusão de que os resultados sejam óbvios numa primeira visão. Essa ilusão pode nos levar a uma simplificação dos dados, nos conduzindo-nos a conclusões superficiais ou equivocadas (MINAYO, 2003, p.68).

E destacamos esse aspecto das dificuldades enfrentadas pelo pesquisador levando em conta nosso envolvimento com o tema nesses últimos dezoito anos de vida profissional, trabalhando com o tema inclusão e Educação Especial, processo que exige de nós uma atitude sempre muito vigilante e cautelosa.

Outro problema enfrentado na análise dos questionários, dos relatórios e das avaliações diz respeito ao processo de elaboração de categorias derivadas desse material.

Segundo Franco (2003), existem dois caminhos para a elaboração de categorias, ou seja, as criadas *a priori* e as categorias não definidas *a priori*. Afirmamos que as categorias produzidas nesta pesquisa não foram criadas *a priori*, as categorias apresentadas emergiram da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas, num processo que implicou um constante movimento de idas e voltas do material de análise à teoria e desta ao material de análise.

Concordamos com Franco (2003) que a vida cotidiana não se resume no aqui e agora. Ao contrário, é, sobretudo, fruto de um longo, conflitivo e complexo processo histórico e social. Por isso, ao fazermos a análise de conteúdo do material pesquisado, devemos estar atentos à interpretação dos dados obtidos, lembrando que os relatórios e questionários representam a versão dos professores sobre suas práticas e, portanto, as conclusões aqui apresentadas devem ser relativizadas.

### **3.3.2 – Examinando a pratica de inclusão**

O primeiro material a ser analisado foi produzido no curso de formação continuada oferecido aos professores da rede municipal, em uma de suas unidades escolares, durante oito sábados, perfazendo uma carga horária de 32hs. Os concluintes receberam certificado que representa, do ponto de vista da carreira docente, a contagem de pontos visando a sua requalificação profissional e

gratificação no plano de carreira. Essa condição talvez explique o porquê de tantos professores no encontro, ou seja, a participação não pode ser resumida à curiosidade pelo conhecimento do tema do curso: “Inclusão escolar”.

Participaram dos encontros 32 professores, sendo 30 do sexo feminino e dois do sexo masculino. Vinte e três professores ensinavam na Educação Fundamental e Ensino Médio, sete na Educação Infantil, inseridas neste setor as creches, e dois da Escola Girassol (Escola de Educação Especial do Município), atingindo um total de 35 unidades escolares, pois há professores trabalhando em escolas distintas. O município tem 45 unidades escolares (2004), portanto ficaram de fora da pesquisa só 10 unidades escolares, e, assim, podemos considerar que a pesquisa abrangeu parte expressiva da rede escolar envolvida com os problemas de inclusão.

No primeiro dia desse encontro, 26/04/2004, foi aplicado um questionário que no primeiro momento servia como suporte para respaldar questões pertinentes ao curso que estava sendo dado naquele momento, mas posteriormente serviria de material para ser usado na pesquisa do curso de mestrado que estávamos fazendo, com a linha de pesquisa em cotidiano e práticas escolar, na Universidade de Sorocaba. Isto foi comunicado aos professores, que deram sua permissão para uso desse material.

Este questionário consta de 10 (dez) perguntas abertas (alguns questionários encontram-se em anexo das páginas 128 a 135).

A primeira pergunta era o nome do professor que respondia. Achamos importante colocar este item, pois não era um só encontro para se responder um questionário e pronto, mas esses encontros teriam continuidade e era importante considerar se as respostas coincidiam com o perfil do professor e os seus “discursos”.

A segunda pergunta é sobre a escola em que os professores ensinam. O objetivo era detectar qual público-alvo estava realizando o curso, se eram professores do NMEI (Núcleo Municipal de Educação Infantil, aí incluídas as Creches), EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), EMEF (Escola Municipal de Educação Fundamental), e os EMEF que têm escolas consideradas ciclo I, que são de 1ª a 4ª série, e outras de ciclo II, que são de 5ª a 8ª, mais Ensino Médio, e a Escola Girassol (Escola de Educação Especial).

Foi uma surpresa constatar que a maioria dos professores vinha da EMEF (Escola Municipal de Educação Fundamental), muitos professores também

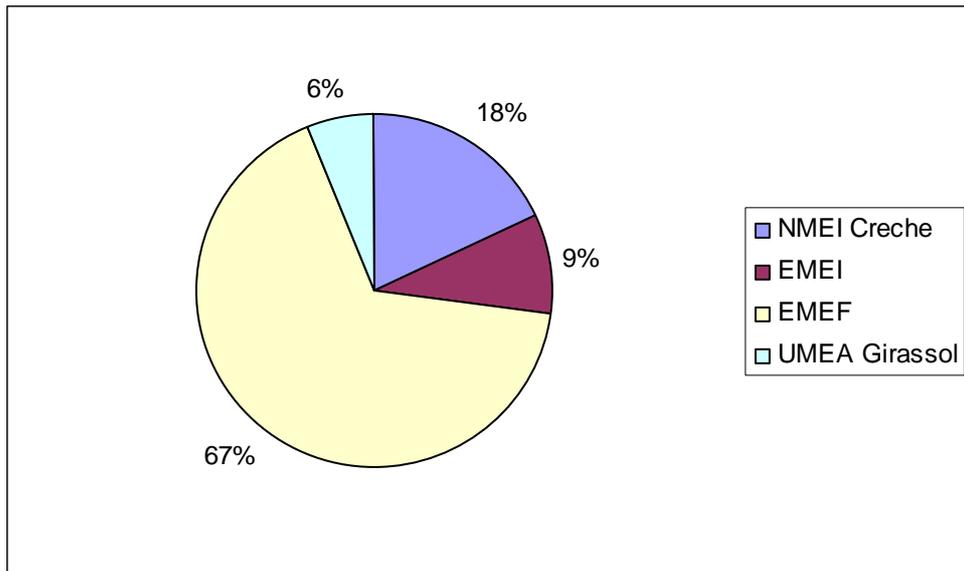
procediam do Ensino Médio. Esse dado é interessante, pois normalmente quando se davam cursos para inclusão os professores que mais procuravam eram os da Educação Infantil. E este segmento representava somente 9% da pesquisa, isto é, num universo de 32 professores o curso só contava com três participantes da Educação Infantil.

Desses dados podemos concluir que, **hoje**, os professores que estão mais preocupados com a inclusão são os do Ensino Fundamental, porque são os mais cobrados pelo sistema de avaliação do município, tendo como representantes desta cobrança Direção e Supervisão Pedagógica.

TABELA 1: Escola que ensina?

<b>Escolas</b>	<b>Professores</b>
NMEI (Núcleo de Educação Infantil-CRECHE)	<b>06</b>
EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil)	<b>03</b>
EMEF (Escola Municipal de Educação Fundamental)	<b>22</b>
UMEA Girassol (Escola de Educação Especial)	<b>02</b>
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>

Gráfico 01: Em qual escola você ensina?



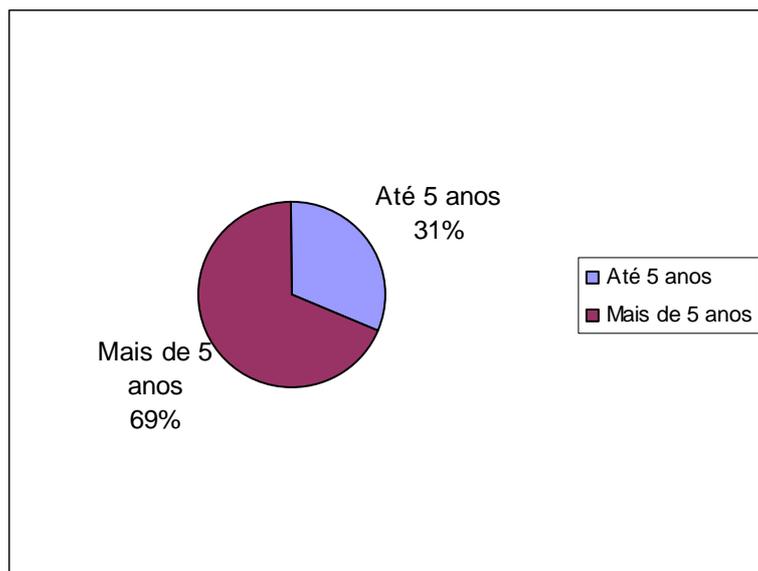
A terceira pergunta consta da tabela seguinte:

TABELA 2: Há quanto tempo trabalha como professor?

Anos de trabalho	Quantidade de Professores
Menos de um ano	01
2 anos	02
3 anos	01
4 anos	04
5 anos	02
6 anos	02
7 anos	02
9 anos	03
10 anos	02
12 anos	02
13 anos	02
14 anos	04
15 anos	02
20 anos	01
22 anos	01
28 anos	01

TOTAL = 32 professores

Gráfico 02: Há quanto tempo trabalha como professor?



No universo de 32 respostas, estas são as porcentagens quanto à pergunta acima.

Relação da quantidade de Professores com mais e menos de cinco anos de profissão, no universo de 32 educadores.

Como podemos perceber no gráfico, o número maior de professores, 69%, trabalham há mais de cinco anos na profissão. Este tempo de trabalho nos ajuda a supor que esses professores já incorporaram ou entenderam a cultura escolar da rede que trabalham, se partimos do princípio de que essa cultura escolar,

{...} não é mera agência reprodutora de expectativas ou projetos sociais, uma vez que, como resultado do próprio processo histórico, cada unidade escolar, ao mesmo tempo em que incorpora valores, normas, procedimentos, etc. socialmente instituídos, constroem sua própria forma de ser e de se organizar, elabora normas e valores, estabelece condutas, costumes, códigos e referências que utiliza coletivamente como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto por meio da prática escolar, cuja centralidade se constitui no indissociável binômio apropriação-objetivação (FERRETI E SILVA JUNIOR, 2004, p.45).

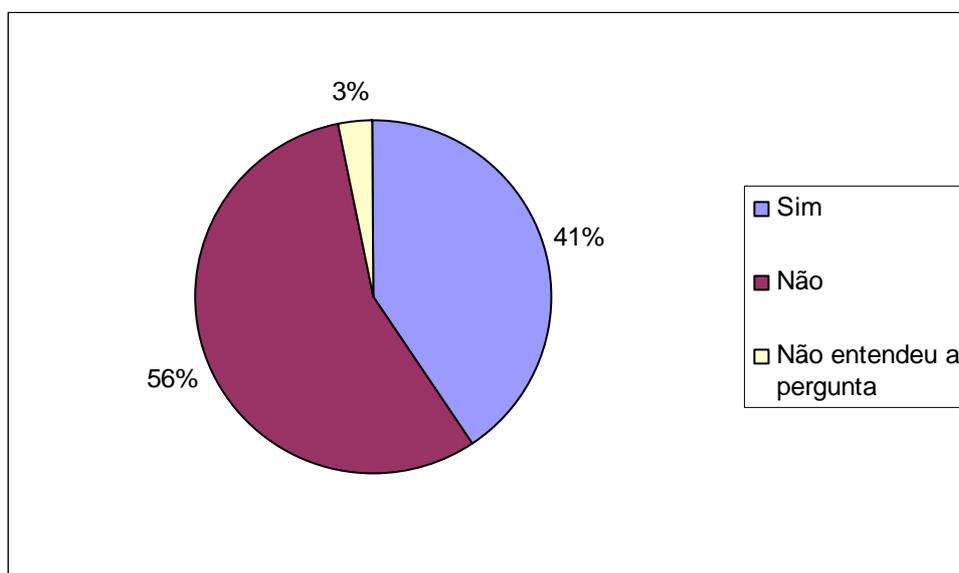
TABELA 3: É sua primeira experiência como professor de crianças com necessidades especiais?

<b>É sua primeira experiência como professora de crianças com necessidades especiais?</b>	<b>Número de respostas dadas.</b>
Sim	13
Não	18
Não entendeu a pergunta	01

TOTAL	32
-------	----

[Usamos a nomenclatura “Necessidades Especiais”, porque é a que é trabalhada na Rede de Ensino municipal de Santana de Parnaíba-SP e a que os professores utilizam].

Gráfico 03: É sua primeira experiência como professora de crianças com necessidades especiais?



No universo de 32 respostas, estas são as porcentagens quanto a pergunta acima.

Outro dado instigante surge quando fazemos o comparativo entre os anos de profissão e a primeira experiência em trabalhar com crianças que apresentam algum tipo de deficiência. Constatamos que somente oito professores, portanto somente 31% trabalham como professores na rede há menos de cinco anos, a maioria oscila entre 5 a 28 anos, isto é 69%. Mas um percentual comparativamente reduzido, quando analisamos que só 41% de professores teve alguma experiência em trabalhar com crianças com algum tipo de deficiência, menos da metade dos professores. Enquanto 56% estava tendo esta experiência pela primeira vez, Isto é, a maioria.

Com relação aos anos de profissão e a primeira experiência com deficiência fica a pergunta, por que tão pouca experiência em trabalhar com crianças deficientes. Concluímos que este fato é porque só agora a prefeitura iniciou seu

processo de inclusão educacional, por isso hoje existe uma cobrança maior da Secretaria de Educação do Município, para incluir. Após a municipalização do Ensino Fundamental em 1998, com as verbas vindo para este segmento, é que se passou a “incluir”, e o argumento utilizado pelos especialistas hierarquicamente superiores para dar explicação ao professor é que a “lei determina”.

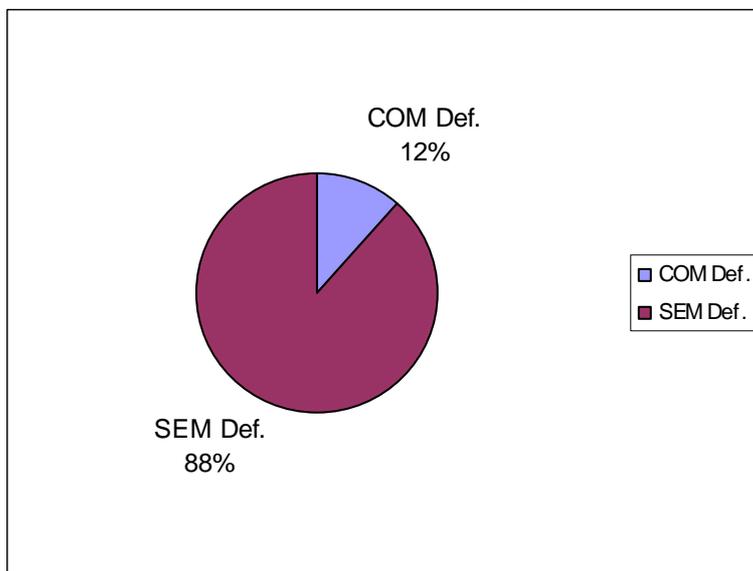
Outro dado que achamos necessário tabular foi quanto á pergunta: Quantas crianças por salas e quantas com deficiência?

TABELA 4 - Quantas crianças por salas e quantas com necessidades especiais?

<b>Crianças em sala</b>	<b>Crianças com algum tipo de deficiência</b>
33	01
31	04
47	02
34	01
11*	11
36	02
05*	05
41	01
41	03
24	01
50	02
40	01
43	05
38	08
37	08
32	01
36	01
24	05
24	00
28	01
33	08
35	01

34	07
36	02
26	03
- **	02
-**	02
22	01
30	04
-*	07
51	05
38	06
Não reapoderam	04
950 alunos regulares	111 alunos com deficiência.

Gráfico 04: Quantas crianças por sala e quantas com necessidades especiais?



- No universo de 34 respostas, estas são as porcentagens da resposta acima.
- Relação entre alunos com e sem algum tipo de deficiência no universo de 950 alunos da Rede Pública de Santana de Parnaíba, segundo dados tabulados nos questionários.
- .A porcentagem foi calculada a partir das salas em que os professores ministram aulas e não com base no número de professores.

[Ver Tabela acima]:

:\* Salas da escola especial, todos os alunos têm algum tipo de deficiência.

\*\*Os professores não colocaram o número de alunos por sala, só os alunos com deficiência. Isto altera o valor total, mas, para efeito de análise, não compromete o resultado final.

Ao fazermos o estudo comparativo entre as informações do Gráfico 4, podemos perceber que existe um número elevado de alunos por sala e uma má distribuição de alunos com deficiência por salas, pois há salas que têm menos alunos e nenhum com deficiência, ou seja, os considerados pelo sistema como alunos “regulares”, e, em outros casos, há salas com 50 alunos e 2 com deficiência. Observamos que não existe um critério **lógico** definido para a matrícula desses alunos. Essa situação expressa a existência de uma política inadequada para a inclusão, se considerarmos, como diz Jannuzzi (2004), que a inclusão implicaria uma reestruturação do sistema comum de ensino.

Observamos também o percentual de alunos regulares, 88%, enquanto só 12% têm alguma deficiência.

Em relação à pergunta: “O que você entende por inclusão?” Após a leitura e análise do conteúdo, podemos separar as respostas em quatro categorias:

- a) Concepção de inclusão relacionada ao ensino aprendizagem.
- b) Concepção de inclusão como aceitação, ajuda, direito à cidadania.
- c) Concepção de inclusão como o contrário de exclusão.
- d) Concepção de inclusão como força de lei, isto é, tem que ser feita independente das condições.

TABELA 5: O que você entende por inclusão?

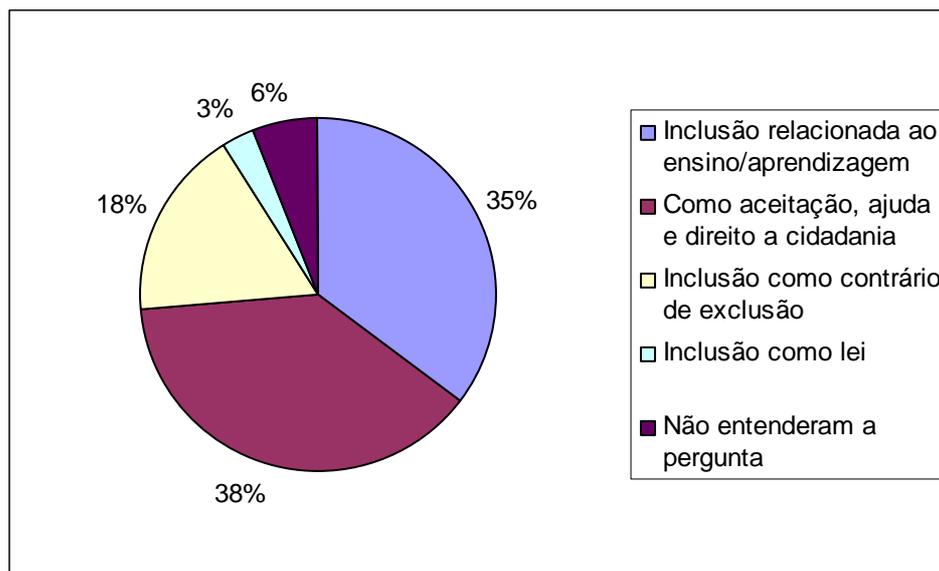
Concepção de inclusão	Nº
<b>Relacionada ao ensino /aprendizagem</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de valorizar competências de crianças que tenham dificuldades diagnosticadas.</li> <li>• As crianças com necessidades especiais têm direito a uma inclusão em sala de aula com outras crianças normais.</li> </ul>	12

<ul style="list-style-type: none"> <li>• É aceitar e ajudar o indivíduo com necessidades, é trabalhar suas dificuldades e tentar fazer com que o aluno, assim como as “outras” tenham uma vida de normalidade.</li> <li>• Quando aceitamos cada um a sua maneira, respeitamos e criamos práticas, para ensinarmos e aprendermos juntos.</li> <li>• Enxergar a capacidade e habilidade desses alunos.</li> <li>• É a convivência de uma criança especial ao convívio das crianças normais no dia-a-dia da sala de aula, dividindo experiências.</li> <li>• Eu entendo que a inclusão é um processo de aceitação da criança na unidade escolar de acordo com os direitos que elas a possuem.</li> <li>• Que ela chegou para ficar, que eu preciso me capacitar para trabalhar com estas crianças, ou seja, alunos de qualquer idade, que os inclusos vão se sentir valorizados e vão conseguir progredir, etc.</li> <li>• É toda criança com necessidades especiais que é integrada ao ensino regular para que tenha oportunidades de se desenvolver como aquela criança que é dita como normal.</li> <li>• É aquele aluno que precisa de uma atenção especial para interagir num grupo.</li> <li>• É inserir crianças com necessidades especiais, em um aprendizado normal, com crianças que não têm necessidades especiais, é interagir com estas crianças na sociedade.</li> <li>• Crianças com problemas motor, mental, que são incluídas na escola regular.</li> </ul>	
<p><b>Concepção de inclusão como aceitação, ajuda, direito à cidadania.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceitar cada um como são, respeitando seus limites, suas dificuldades.</li> <li>• Aceitar e respeitar as diferenças.</li> <li>• A inclusão é um processo em que o indivíduo deve estar integrado tanto na unidade escolar como na sociedade, como um cidadão ativo e participativo como qualquer outro.</li> <li>• É dar oportunidades para alguém poder se expressar, ser útil e respeitar as diferenças</li> </ul>	13

<p>uns dos outros, com muito carinho.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusão é uma aceitação: o nome já diz.</li> <li>• Entendo aceitar a criança, o adolescente, seja qual for sua deficiência. Digo aceitar em qualquer entidade, não só na escola, mas também ser aceito pelos colegas, e isso cabe ao professor trabalhar as cabecinhas dos demais coleguinhas da sala.</li> <li>• Trazer as crianças com necessidades especiais para o convívio social, ou seja, para que elas realmente se desenvolvam no seu tempo, fazendo parte e exercendo seus direitos como as crianças ditas normais.</li> <li>• Ajudar outras pessoas a serem inseridas no convívio social.</li> <li>• Incluir alguém para conviver junto com outros para se tornar um cidadão perante a sociedade.</li> <li>• Inclusão para mim é poder proporcionar a essas crianças com necessidades especiais a oportunidade de lhes fazerem sentir que são importantes e capazes de viverem em grupo, tendo direitos iguais.</li> <li>• Inclusão para mim é inserir alguém com certas necessidades especiais em um grupo diferente, com a intenção de fazer que algo melhore, que ele também faz parte de uma sociedade.</li> <li>• Inclusão, na minha opinião, é um processo onde as diferenças entre as pessoas são colocadas como uma coisa normal, que faz parte da história da humanidade ter seres diferentes. Até os “normais” apresentam diferenças.</li> <li>• Incluir não é apenas integrar, mas fazer com que o indivíduo adquira o maior número de independência.</li> </ul>	
<p><b>Concepção de inclusão como o contrário de exclusão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temos que incluir aquele que é excluído da sociedade.</li> <li>• Inclusão é colocar as pessoas que têm algumas características diferentes que estão</li> </ul>	<p><b>06</b></p>

<p>à margem da sociedade ou de algum grupo em harmonia com os demais indivíduos do grupo ou sociedade sem fazer discriminação às suas diferenças.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É trazer para o grupo o que estava de fora.</li> <li>• Pessoas que não se considera ou não são iguais, são pessoas que de um certo modo são excluída da sociedade por ser diferente.</li> <li>• Tornar a pessoa excluída o mais próximo possível da situação de inclusão, ou do que normalmente se considera normal para a vivência em sociedade, normal e necessária.</li> <li>• Um ser que se sente fora de qualquer contexto socializador, há uma necessidade de adequá-lo/incluí-lo.</li> </ul>	
<p><b>Concepção de inclusão como lei</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direito adquirido por lei federal; que todo aluno deve ser incluído para o desenvolvimento social.</li> </ul>	<b>01</b>
<p><b>Não entenderam a pergunta</b></p>	<b>02</b>
<b>TOTAL</b>	<b>34 concepções</b>

Gráfico 05: O que você entende por inclusão?



No universo de 34 respostas, estas são as porcentagens quanto a pergunta acima.

Obs: As porcentagens foram calculadas a partir do total de concepções explicitadas e não a partir do número de professores.

Como se pode observar, em sua maioria os professores consideram inclusão como aceitação, ajuda e um direito de cidadania; a outra resposta com uma maior porcentagem, foi ligada à questão de ensino aprendizagem.

Esse resultado foi de uma profunda surpresa para nós, pois, durante os encontros, a fala dos professores é que a inclusão foi colocada para eles como sendo obrigatória, uma questão de lei, exemplos disso são as seguintes afirmações: “Não me foi perguntado a respeito. Apenas fui comunicada que aquela criança iria para minha sala”, “Foi dito que é direito adquirido por lei federal; que todo aluno deve ser incluído para o desenvolvimento social”.

A grande questão exposta pelos professores é a de que o município não dava condições para que a inclusão pudesse acontecer, em função do número de alunos em sala de aula, da ausência de auxiliares ou técnicos especializados que os ajudassem e pelo fato de que poucas escolas estavam equipadas com estrutura física adequada para receber esses alunos. Nesse contexto percebíamos uma resistência em relação à proposta de inclusão, que também se manifestava desde a discussão sobre suas qualificações para lidar com a inclusão, até o questionamento em relação às políticas públicas adotadas.

Essa situação em que são apresentados os fatores de “falta de condições” também se torna notória quando analisamos os relatórios em que grupos de professores prepararam um levantamento de curto, médio e longo prazo, através de um relatório entregue em mãos a Secretaria de Educação (ver anexo) do que seria necessário para que uma inclusão de qualidade acontecesse no município.

A hipótese que levantamos ao examinar esse processo de inclusão no município, é que os professores reconhecem que as crianças têm o direito à inclusão, mas não no contexto que eles vivenciam, pois nesse contexto é inaceitável que a inclusão se transforme por imposição da lei, para pessoas que não estariam preparadas para receber as crianças contempladas com esse direito.

Para os professores essa política é irresponsável, pois ocorre sem a devida participação de toda a comunidade escolar no seu planejamento, e, sem um preparo prévio e uma formação, continuada do professor, para capacitá-lo para atender essas crianças, pois é ele que está à frente do processo. E a inclusão é também prejudicial e destrutiva quando feita sem planejamento adequado, sem compromisso com uma política pública séria, com a responsabilidade devida que a questão merece.

Outra pergunta bastante interessante e que reforça nossa hipótese de algo imposto sem a participação dos principais envolvidos no processo de inclusão, mencionada acima é: O que motivou você a aceitar crianças com necessidades especiais em sua sala de aula?

TABELA 6: O que motivou você a aceitar crianças com necessidades especiais em sua sala de aula?

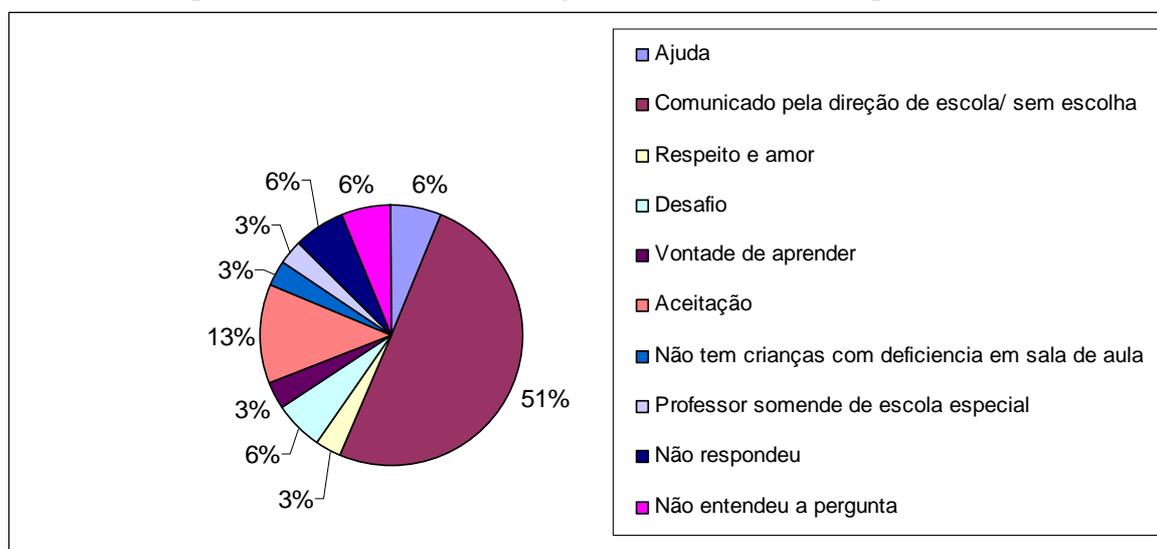
Motivos dos professores	Nº
<p><b>Ajuda</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A perseverança de que eu possa ajudá-la de alguma forma, mesmo que seu desenvolvimento não seja tão visível como o esperado.</li> <li>• O que me motivou é de saber que mesmo não estando preparada para lidar com aquela criança eu tenho o dever como educadora de ir em busca de apoio para poder ajudar essa</li> </ul>	<p>02</p>

<p>criança para que no futuro ela não seja mais uma no meio de muitos excluídos pela nossa sociedade.</p>	
<p><b>Comunicado pela direção da escola/sem escolha</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não tive que aceitar. Apenas fui comunicada que na sala havia uma criança com deficiência.</li> <li>• Nada, simplesmente acharam que eu teria mais <u>paciência</u> em lidar com este tipo de problemas.</li> <li>• Quando assumi a sala de aula, o aluno já estava matriculado, mas trabalho e aceito com muito prazer.</li> <li>• Eu, como professora, não tenho escolha, as salas são feitas pelo diretor no fim do ano e o professor escolhe sem saber que alunos vai receber.</li> <li>• Quando iniciei nesta sala, a aluna já estava incluída no grupo. Mas aceitei muito bem, sem problemas.</li> <li>• Quando cheguei nesta sala já havia crianças incluídas.</li> <li>• Quando cheguei na sala já estavam incluídas na turma.</li> <li>• Não me foi perguntado a respeito. Apenas fui comunicada que aquela criança iria para minha sala.</li> <li>• Os alunos já estavam matriculados, eu não sabia.</li> <li>• Não fui questionada se aceitaria ou não, como já tenho experiência e faz parte da trajetória pedagógica, a motivação é natural. Fiz pós-graduação em psicopedagogia que colabora muito para acompanhar alguns casos.</li> <li>• A criança estava na lista, matriculada e participa da minha sala de aula, Eu não tive que aceitar, fui “escolhida” para estar com ela.</li> <li>• Não foi “minha escolha”; eles estavam na lista e eu os aceitei normalmente, somente um aluno que foi indicado para minha sala por eu ser mais experiente, acho “paciente”.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">16</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando assumi a sala não sabia que havia crianças com esses históricos.</li> <li>• Não escolhi, a sala é formada pela direção, mas encarei como um desafio, tanto para meu lado pessoal como profissional.</li> <li>•</li> </ul>	
<p><b>Respeito e amor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O respeito e o amor, pois somos todos diferentes.</li> <li>•</li> </ul>	01
<p><b>Desafio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar com uma criança com necessidades especiais é um desafio para qualquer professor. É necessário ter muita força de vontade para crescer junto com a criança. * <u>Não tive</u> escolha, pois as crianças já estavam lá, eu só tive que aceitar e procurar fazer o melhor para ajudá-los.</li> <li>• Por interesse no desafio, não só como experiência simples e pura, mas como um caminho para rever sentimentos bons que foi se perdendo durante a minha trajetória na profissão.</li> </ul>	02
<p><b>Vontade de aprender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vontade de aprender o novo, a convivência com essas pessoas tão especiais, para não ser ignoradas.</li> </ul>	01
<p><b>Aceitação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O processo é normal, a escola <u>precisa aceitar</u> e acompanhar essas crianças. Percebo que o nosso município está sendo um dos primeiros a se preocupar com esta questão social.</li> <li>• A carência do ouvir, aceitar como ela é, saber que ela quer ser feliz, por ter a professora que o ama.</li> <li>• A inclusão existe e nós como mediadores devemos estar prontos para recebê-los.</li> <li>• Qual outra escolha?</li> </ul>	04
<p><b>Não tem crianças com deficiência em sala de aula.</b></p>	01
<p><b>Professora somente da escola especial.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como disse só trabalho com criança</li> </ul>	01

especial.	
<b>Não respondeu</b>	<b>02</b>
<b>Não entendeu a pergunta</b>	<b>02</b>
<b>Total</b>	<b>32 professores.</b>

Gráfico 06: O que o motivou a aceitar crianças com necessidades especiais em sala de aula?



No universo de 32 respostas, porcentagens quanto à pergunta acima.

O gráfico 4 permite entender minimamente a maneira como acontece a inclusão na rede pública de Santa de Parnaíba; 51% dos professores responderam que não têm motivação para receber crianças com algum tipo de deficiência, as crianças são matriculadas e “encaixadas” em uma sala de aula. Pela tabela acima, percebemos que em alguns casos o critério para esse “encaixe” é a paciência, a experiência, o jeito, a caridade ou o carinho que o professor demonstra por essas crianças. Em outros casos se coloca a criança e pronto, e isto porque, normalmente, as professoras não têm escolha, não são preparadas ou comunicadas com antecedência. A descoberta da presença de uma criança com necessidades especiais é feita no primeiro dia de aula, e isto no caso das deficiências mais aparentes, naquelas mais sutis, enfim, a professora só descobre com certo tempo, e esse tempo depende de seu grau de observação.

Outro aspecto que podemos observar na tabela 4 é que mesmo as respostas que dizem que a inclusão é um desafio, como podemos perceber na tabela, esse só acontece depois do fato consumado, e isto foi bastante comentado nos encontros: “Já que ela está na minha sala, tenho que considerar um desafio, e tentar fazer da melhor maneira para ajudá-la”.

Percebemos vários sentimentos em relação às professoras em aceitar as crianças em sala de aula regular: de pena, caridade, desespero, frustração, aceitação, resignação, resistência, mas o sentimento que talvez pudesse ajudar essas crianças a se desenvolverem, que é o de acreditar nas possibilidades da criança, só percebemos em uma resposta de uma professora do E.M.E.I ( Escola Municipal de Educação Infantil) “A perseverança de que eu possa ajudá-la de alguma forma, mesmo que seu desenvolvimento não seja tão visível como o esperado”. Esta afirmação nos ajuda a entender o argumento de que “a educação tem como princípio fundamental a capacidade de crescimento do ser humano, que é ilimitada quanto a qualquer tentativa de previsão, ou seja, de antecipadamente indicar com precisão as possibilidades de cada um” (MAZOTTA, 1987, p18).

Mas a maior impressão, que fica é que não existe preparo, motivação ou respeito, por parte das pessoas que conduzem o processo de inclusão na Rede de Ensino do Município, de tal modo que possibilitem que os professores incluam essas crianças. Há imposições, cobranças, consideram que as crianças são responsabilidades do professor, e no final querem resultado, por isso há um embate, a professora percebe que vai ser avaliada por um trabalho para o qual se considera despreparada e desestimulada em todos os sentidos, o que gera insegurança e resistência; por sua vez, a instituição escolar quer resultados e estatística, sem pensar na efetiva qualidade da inclusão.

Na questão em que se solicita ao professor para escrever sobre suas práticas, detectamos que estas são muito parecidas. Ou seja, as professoras de Educação Infantil dão ênfase aos projetos e em sua maioria começam as atividades pedagógicas com a roda, a seguir, trabalham bons hábitos de higiene e educação. Normalmente o tempo é dividido em três atividades pedagógicas, com ênfase na linguagem, que é trabalhada através das histórias infantis. A disciplina é regida pelos “combinados” previamente estabelecidos, que são as regras de conduta do bem conviver. Trabalha-se muito artes, através da pintura, desenho, modelagem, etc. Percebemos uma prática escolar uniforme e linear, um padrão: todas as professoras

com seus planejamentos e projetos, “fiscalizadas” pela coordenação pedagógica e direção, assumindo como objetivo, ao concluir o ano, a apresentação de “resultados satisfatórios”.

As professoras das EMEFs (Escolas Municipais de Educação Fundamental) têm outras prioridades, e a principal delas é o conteúdo programático, principalmente português e matemática. Esse conteúdo a ser ensinado integralmente dentro dos prazos do período letivo é desenvolvido através de apostilas recebidas pela prefeitura em convênio com o Colégio Objetivo, isto é, todo o material pedagógico utilizado é dessa rede particular de ensino.

Existe um cuidado com as correções das tarefas escolares, com as produções coletivas. As tarefas que não estão na apostila são copiadas pelas crianças do quadro de giz. Cabe observar também que existem grupos formados por crianças com deficiências e por crianças consideradas com baixo nível de aprendizagem, com os quais a professora responsável pela sala desenvolve um trabalho de reforço escolar. Esse procedimento ocorre nas várias unidades escolares, cabendo a cada uma delas estabelecer seus critérios para realizar essa atividade, isto é, tempo, dias, local e horários.

O critério de avaliação dessas práticas escolares parece ser bem mais rigoroso que o aplicado quando se trata da educação infantil. A avaliação é feita via Coordenação (escola) e Supervisão Escolar (Secretaria de Educação). Neste segmento de ensino a força das políticas públicas pareceria ser bem maior, principalmente quando se trata de resultados quantitativos e não qualitativos; assim, o professorado é continuamente pressionado para que o seu aluno seja aprovado.

Outra das perguntas encaminhadas foi a seguinte: “Qual a sua expectativa em relação a esses encontros”. Esta pergunta tinha vários objetivos: perceber o que de fato as professoras queriam, qual era a maior expectativa em relação aos encontros e no que eles poderiam ajudá-las em virtude dos inúmeros desafios de suas práticas cotidianas sala de aula. E mais, procuramos entender o que esperavam as professoras e professores desses cursos de formação continuada oferecida pela Rede de Ensino Municipal de Santana de Parnaíba-SP em que estão atuando?

TABELA 7: Qual a sua expectativa em relação a esses encontros?

<p><b>1 – Maior benefício de aprendizagem para as crianças com deficiência</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontrar meios para melhorar a convivência o relacionamento entre professores/alunos/família para que haja um maior benefício de aprendizagem para a criança necessitada.</li> <li>• Espero que estes encontros me ajudem a lidar com essas crianças, para poder ajudá-los melhor.</li> </ul>	<p><b>02</b></p>
<p><b>2 – Maior conhecimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer um pouco mais sobre o assunto, para adquirir pré-requisitos para realizar um trabalho com maior eficiência.</li> <li>• Saber mais sobre as patologias, e como agir diante de algumas situações.</li> <li>• Que com estes encontros, consiga aumentar meus conhecimentos.</li> <li>• É aprender, saber como lidar com crianças especiais e as dificuldades que surgem no dia-a-dia sobre a defasagem da aprendizagem que está aumentando dia-a-dia, falta de interesse do aluno, problemas com a família que a criança enfrenta.</li> <li>• Aprender a lidar com as deficiências de cada aluno para poder ajudá-los, venho em busca de teorias.</li> <li>• A minha expectativa é conseguir sanar as dúvidas, e saber trabalhar com as crianças com necessidades especiais, pois estou muito ansiosa, principalmente no que se refere à parte pedagógica em que e como podemos ajudar essas crianças, avançar em sua aprendizagem.</li> <li>• Que possa nos trazer conhecimentos de encontro as nossas expectativas. Dinâmicas para que eu possa ajudá-los a progredir junto a todos, a sociedade. Se eu conseguir ajudar pelo menos a compreender suas dificuldades vou ficar muito bem.</li> </ul>	<p><b>21</b></p>

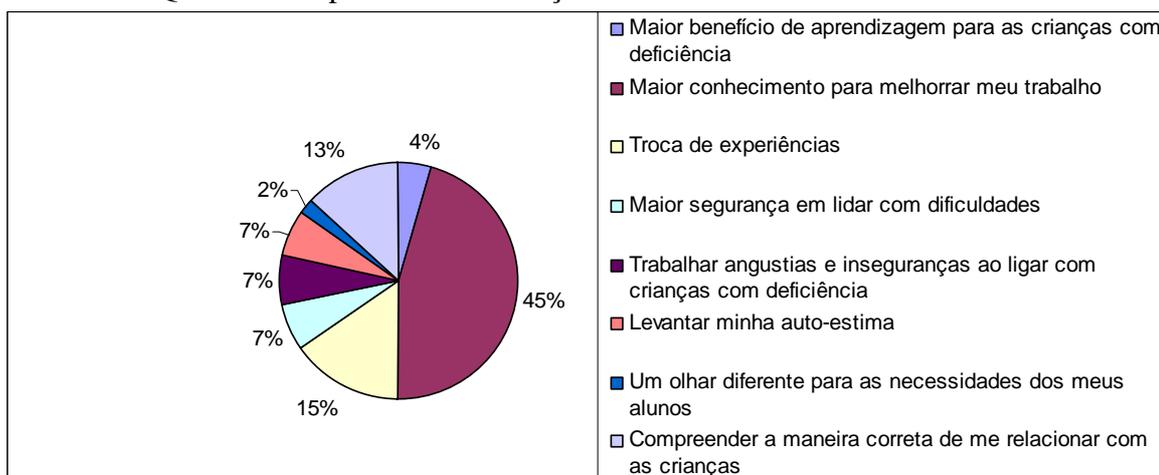
- De conhecimento, amadurecimento para lidar com as situações de maneira correta, e levar conhecimentos para outros educadores.
- Espero aprender muitas coisas que poderão me ajudar a lidar com crianças especiais. Pois preciso de ajuda, é, creio que possa encontrar através desses encontros.
- É a melhoria do nosso trabalho em relação ao que irei aprender para aplicar.
- A minha expectativa é de poder melhorar mais o meu trabalho em sala de aula e poder atender não só os alunos ditos como normais, mais também os alunos com necessidades especiais.
- Minhas expectativas são de aprender mais, ou seja, saber como lidar com as diversas situações apresentadas numa sala de aula. Pois como mencionei já trabalhei em outra área, eu cuidava de uma senhora com deficiência mental e paralisia. A principio foi bastante difícil, mas com o passar do tempo conversando com o seu esposo, pude lidar com a situação.
- Acredito que vai ser ótimo, pois a cada dia nós vamos aprender coisas novas e o conhecimento é sempre bom, pois nos trabalhamos com vida e que nosso dever é sempre ajudar.
- Saber um pouco mais sobre inclusão, ir mais além.
- Conhecer mais sobre inclusão, e ajudar as crianças que estejam sobre a minha responsabilidade.
- Como trabalhar diretamente com essas crianças?
- Aprender como lidar com esses alunos.
- Espero adquirir conhecimentos e prática de como agir em diversas situações, sem medo e ansiedade.
- Que eu possa descobrir como trabalhar, ajudar essas crianças. Enfim, espero fazer a minha parte como educadora e ser humano.
- Que eu consiga obter algumas respostas aos meus anseios, quanto ao assunto e possa

<p>ajudar pelo menos em alguns aspectos os meus alunos em especial ao meu aluno com deficiência.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Além da sensibilização eu gostaria de aprender exercícios de atenção, cognição e psicomotricidade para desenvolver com os alunos.</li> </ul>	
<p><b>3 – Troca de experiências</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trocar experiências e conhecer novos colegas.</li> <li>• Será muito gratificante, tenho certeza, pois toca em cada um de nós, faz com que deixamos nossos sentimentos sair fora do nosso interior. Trocaremos experiência e tenho certeza que encontraremos soluções para relacionar com os problemas enfrentados dentro da sala de aula.</li> <li>• Com a troca de experiência possa demonstrar e relatar para os colegas que precisamos ver os alunos com necessidades especiais de várias formas, não só como problema.</li> <li>• Troça de experiências que nos será proporcionado no decorrer das conversas e relatos de outros colegas, tendo em vista o grande número de professores, espero sair do curso bastante satisfeito e com novas experiências a serem usadas por mim.</li> <li>• A minha expectativa é crescer profissionalmente, descobrir caminhos, trocando experiências, com certeza isto ocorrerá.</li> <li>• Fazer uma ponte do conhecimento com as demais pessoas, profissional que também esteja sentindo essa necessidade de ajudar o próximo.</li> <li>• Ouvir os colegas.</li> </ul>	<p><b>07</b></p>
<p><b>4 – Maior segurança em lidar com as dificuldades do cotidiano</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espero amadurecer minhas idéias em relação aos alunos e sentir mais segura diante das dificuldades do dia-a-dia, na</li> </ul>	<p><b>03</b></p>

<p>sala de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espero chegar ao ponto de olhar para minha realidade em sala de aula e diante do que ver, não entrar em desespero, mas estar de certa forma consciente do que posso intervir e como. Não espero sair doutora no assunto, mas espero poder olhar para meus alunos que não têm diagnóstico, desta ou daquela deficiência mais apresentam diferenças, e poder com tranquilidade, encará-los, tendo certeza que vou ser útil na vida deles.</li> <li>• Que eu consiga ter segurança e consiga com que essa criança se sinta capaz e igual a todos que lhe rodeia, pois as vezes fica clara a insegurança e o medo que eles têm de se exporem perante o grupo.</li> </ul>	
<p><b>5 – Trabalhar angústia e inseguranças ao lidar com crianças com deficiência.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar minhas angústias e insegurança ao lidar com crianças com necessidades especiais.</li> <li>• Sanar um pouco dessa angústia que passamos no decorrer da vida.</li> <li>• Minimizar algumas angústias que encontramos na sala de aula.</li> </ul>	<p><b>03</b></p>
<p><b>6 – Levantar auto-estima</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As minhas expectativas são várias, uma dela é levantar a auto-estima.</li> <li>• Minha expectativa em relação a estes nossos encontros é ficar com a auto-estima elevada e saber lidar com as necessidades especiais de cada criança.</li> <li>• Saber como trabalhar a auto-estima de cada. Encontrar meios que leve o aluno e o professor a não sofrer tanto.</li> </ul>	<p><b>03</b></p>
<p><b>7 – Um olhar diferente para as necessidades dos</b></p>	

<p><b>alunos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a olhar os alunos com o olhar do coração, não com pena, mas como seres capazes que são.</li> <li>• Que eu consiga observar de uma forma diferente as necessidades dos meus alunos.</li> </ul>	<b>02</b>
<p><b>8 – Compreender a maneira correta de me relacionar com as crianças.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a maneira correta de me relacionar com a criança de necessidades especiais e com as demais. Como também rever o relacionamento entre todas as crianças da sala.</li> <li>• Aprender como lidar com esses alunos, e um pouco mais deles.</li> <li>• A minha expectativa é de entender e conseguir trabalhar com essas crianças.</li> <li>• De melhorar meu relacionamento com os alunos com maiores dificuldades, de modo que eu e eles possamos ter um melhor rendimento. Que eu consiga entender melhor esses alunos e a partir daí poder melhorar as minhas intervenções.</li> <li>• Uma alternativa de como lidar com as especialidades, das indisposições, ora surgidas em nossas crianças e adolescentes.</li> <li>• Cuidar, zelar por elas para que não caiamos nas mesmas indisposições.</li> </ul>	<b>06</b>
<b>TOTAL DE RESPOSTAS</b>	<b>47</b>

Gráfico 07: Qual a sua expectativa em relação a esses encontros?



No universo de 47 respostas, estas são as porcentagens quanto à pergunta acima.

Em relação a esse gráfico, observamos que as porcentagens foram calculadas em relação ao número de respostas explicitadas e não levando em conta o número de professores.

Constatamos um universo altamente significativo, isto é, um percentual de 45% do professorado respondendo que seu objetivo no curso era de um maior conhecimento para melhorar seu trabalho. Entretanto, a leitura que fazemos desse dado é que por trás dessas respostas há uma angústia em trabalhar com essas crianças. Como diz Noronha (2002), as reformas no Brasil acontecem, mas não há alterações nas condições objetivas da sociedade, portanto surge a resistência, e dessa resistência afloram sentimentos contraditórios que percebemos nas afirmações dos professores, vontade de aceitar, de dizer não, pena, raiva, amor, carinho, baixa auto-estima, acreditar que pode ser diferente. São oscilações de sentimentos que foram desenvolvidos ao longo da história da deficiência, e que involuntariamente ou voluntariamente somos impregnados do mesmo, sendo difícil não o levarmos também para o cotidiano da sala de aula.

Essas colocações ficam bem claras quando lemos as seguintes considerações: “Aprender a olhar os alunos com o olhar do coração, não com pena, mas como seres capazes que são”, “Minha expectativa em relação a estes nossos encontros é ficar com a auto-estima elevada e saber lidar com as necessidades especiais de cada criança”, “saber como trabalhar a auto-estima de cada”. “Encontrar meios que leve o aluno e o professor a não sofrer tanto”. “Trabalhar

minhas angústias e insegurança ao lidar com crianças com necessidades especiais”, “sanar um pouco dessa angústia que passamos no decorrer da vida”, “Que eu consiga ter segurança e consiga com que essa criança se sinta capaz e igual a todos que lhe rodeiam, pois às vezes fica clara a insegurança e o medo que eles têm de se exporem perante o grupo”.

E como diz Marx (1975, p.57):

{...} os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem livremente, nas condições por eles escolhidas, mas sim nas condições diretamente determinadas e legadas pela tradição.

Consideramos que os encontros são importantes para os professores trocarem experiências e acabam se transformando num espaço de desabafo de angústias e inseguranças. Tais experiências enfrentadas pelos professores em relação à prática de inclusão, quando declaradas àqueles que avaliam essa prática e que, portanto, têm poder de decisão: direção, supervisão e coordenação, são vistas por estes como resistência à proposta de inclusão. Tal atitude dos avaliadores alimenta, segundo o grupo de professores pesquisado, o medo de falar, a angústia e a impossibilidade de qualquer espaço para a reflexão.

Após a conclusão desta análise, percebemos que o município não tem uma política de inclusão adequada, condizente com o conceito atual de uma educação inclusiva, aquela expressa nos documentos oficiais, como o do SEEEP ( Secretaria de Educação Especial), órgão ligado ao MEC (Ministério da Educação e Cultura) em que se afirma que:

*A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas.*

São poucos os cursos de formação em serviço voltados para o problema das práticas escolares que envolvem a inclusão, e esses, em sua maioria, estão mais preocupados em dar receitas e sensibilizar os professores para o problema da inclusão do que para uma discussão sobre as políticas e as práticas de inclusão.

A opção pela inclusão no município de Santana de Parnaíba foi uma decisão política, desvinculada de uma coerência pedagógica, pois nenhum professor participou do processo de planejamento dessa proposta para que ela acontecesse da melhor maneira possível. A proposta de inclusão foi imposta pela cúpula administrativa do município, sem a participação da comunidade escolar, pais,

professores, diretores, etc. no debate de idéias, segundo dados colhidos junto às professoras.

Esse contexto nos leva a concordar com Aranha (2000, p.7-8), quando em seu texto sobre inclusão social e municipalização enfatiza que:

.Em geral, tem-se obtido dos professores o posicionamento de que a inclusão é justa, é necessária e viável. Entretanto, sua real efetivação exige determinadas condições:

- Seriedade política no trato do processo, garantindo-se as ações que se mostram essenciais e fundamentais para sua realização.
- Envolvimento de toda a comunidade educacional no planejamento da inclusão.
- Capacitação prévia e continuada do professor.
- Manutenção de sistema de suporte didático-pedagógico para o professor.
- Máximo de 25 alunos por sala de aula (para classes inclusivas).
- Identificar modelos de trabalho de parceria entre professor de ensino regular e o educador especial.
- Identificar modelos de inclusão (direta e inversa).

Diante do exposto e da análise realizada concluímos confirmando nossa hipótese de que: as políticas de inclusão desconsideram as dificuldades dos professores em desenvolver as práticas pedagógicas pelos documentos e legislação que impõem uma inclusão no cotidiano da sala de aula, sem essas condições ressaltadas por Aranha.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Pensar o mundo onde se vive é pensar problemas novos.”  
(Lefebvre).

No início da nossa vida profissional, considerávamos a inclusão como uma questão de boa vontade das pessoas envolvidas diretamente no processo educacional.

Sempre trabalhamos em escolas da rede particular, e pensávamos que as pessoas não incluíam porque tinham preconceitos e falta de preparo para lidar com a questão, processo que geraria resistência.

Depois de uma longa caminhada, de idas e vindas, percebemos que este era um “olhar ingênuo” para analisar essa problemática referente a pessoa com deficiência. Portanto, foi tentando repensar essas questões que resolvemos, suspender nosso cotidiano de sala de aula e estudar mais sobre essa temática da inclusão escolar do aluno com deficiência.

Depois de um curso de especialização sobre o tema de inclusão, decidimos entrar no mestrado, já com um novo olhar, deixando a questão romântica de lado e partindo deste problema bem real: “ Com base na investigação das concepções de inclusão escolar produzidas no período de 1994-2005, indaga-se: que implicações estas políticas trazem para o cotidiano das instituições escolares da Rede Municipal de Santana de Parnaíba-SP”?

Por que resolvemos investigar essas questões, que hoje, consideramos um problema para investigar? Por vários motivos dos quais vamos enumerar os principais:

1. Passamos a acreditar que a educação da maioria dos excluídos só poderia acontecer via rede pública, jamais via escola particular.
2. Entendemos também que as crianças com deficiência que tinham famílias com um poder aquisitivo alto tinham várias maneiras de resolver sua condição, podendo **até** descartar a escola, e os deficientes com um poder aquisitivo menor **não**, principalmente aqueles oriundos da classe trabalhadora, cuja grande maioria é de baixa renda, portanto, restando para eles somente a escola pública.

3. O período escolhido 1994-2005. Resolvemos iniciar em 1994 por ser este o ano que aconteceu o encontro da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso à Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e Unesco em Salamanca/Espanha, que resultou na deflagração da Declaração de Salamanca, e por esse período ser considerado pelos teóricos o momento em que as práticas e teorias inclusivas começaram a ser discutidas com maior ênfase no Brasil. A outra data 2005, por este ser o período em que foi produzido o material que utilizamos em nossa pesquisa.
4. Escolhemos trabalhar com as categorias “políticas públicas” e “cotidiano”, por considerá-las significativas, portanto pretendíamos checá-la na prática escolar, pois sem vontade política, somente com a boa vontade dos professores, o processo não se desenvolveria no cotidiano escolar. Assim, investigamos a prática pedagógica cotidiana dos professores que trabalham com a busca da inclusão de alunos com deficiência.
5. E o local escolhido para aprofundar essas questões foi a Rede Municipal de Santana de Parnaíba-SP, por ser uma rede de ensino pública a que tivemos acesso, e que está em fase de implantação do processo de inclusão, e também por ser uma cidade instigante com suas múltiplas facetas, como procuramos apresentar no terceiro capítulo.

Após estas explicações que consideramos importantes de serem retomadas, em razão da escolha do nosso problema escolhido, partimos para a hipótese que achamos que iríamos encontrar no final desta investigação: “as políticas de inclusão desconsideram as dificuldades dos professores em desenvolver as práticas propostas em seu cotidiano escolar”. Partimos deste pressuposto por sentirmos algumas evidências revelando que isso acontece, mas numa observação aleatória.

Começamos pela análise das políticas públicas para o ser com deficiência, procurando entender seus conceitos no contexto de uma sociedade capitalista neoliberal, voltada para produzir mão-de-obra barata para o mercado de trabalho. Uma sociedade que vive da exploração do trabalho do outro e como esta política, principalmente a social, se dá nesse contexto.

Outra preocupação foi conhecer o documento que deflagrou toda esta discussão, a Declaração de Salamanca (1996), mas para entender a época em que ela foi promulgada, tivemos que retornar ao seu momento histórico, e ir até um pouco antes, percorrendo períodos em que começaram as reformas educacionais no Primeiro Mundo e quais tiveram seus reflexos nos países hoje considerados emergentes. E perguntávamos: que contexto socioeconômico foi esse? Também necessitamos conhecer os principais organismos internacionais que dão força e financiam esses eventos e reformas, verificando qual a intencionalidade da ajuda desses organismos, caso contrário poderíamos continuar com uma visão de que as coisas acontecem por acaso.

Consideramos e concordamos que pode não existir conspiração do mundo do capital, mas existe a intencionalidade para que as políticas públicas aconteçam de tal modo que a sua realização permita a reprodução do capital e sua expansão, produzindo a mão-de-obra barata necessária a essa realização, portanto acomodando reivindicações e minimizando conflitos de classes.

Nesse sentido deparamo-nos com vários documentos, leis, decretos, planos, tratando da Educação Especial e que são importantes e significativos para este segmento, mas é impossível analisá-los com profundidade em uma dissertação de mestrado. Então criamos um critério, que foi investigar junto às professoras de Santana de Parnaíba-SP qual o documento brasileiro que elas consideravam mais importante para a prática da inclusão de pessoas com deficiência. Todas foram unânimes em dizer que era a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), não sabemos se por todas terem no mínimo o magistério é que esta lei foi por elas destacada, por isso resolvemos fazer a análise da LDB, por ser o documento mais significativo nessa escolha e que trata desse problema.

Mas como pesquisar políticas públicas sem conhecer a realidade brasileira em nível federal, estadual e municipal? Foi isto que procuramos fazer, com muito pouco material, pois o registro de como acontecem essas políticas é muito insignificante, principalmente quando muda a gestão. E a avaliação é sempre quantitativa, não tendo encontrado nenhuma qualitativa.

Percebemos que a ênfase maior das políticas públicas era focada no Ensino Fundamental. Consideramos que foi criado um mito, com uma intencionalidade, de que a formação educacional (Ensino Fundamental) pode solucionar os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da sociedade brasileira. Julgamos que essa

prioridade só serve como discurso retórico, alienado e alienante, de que essa formação de 8 anos proporcionará a inserção no mercado de trabalho. Também ele é ilusório, uma vez que esse discurso transfere ao sujeito social a responsabilidade individual de seu destino, negando-se com isso as contradições geradas pela sociedade capitalista de classe. Por isso notamos ao analisar os planos e programas elaborados pelo governo federal (MEC), vias Secretaria Especiais de Educação, que eles não têm como objetivo a ruptura, e sim a continuidade do que está posto.

Mas para aprofundar as questões da inclusão, consideramos importante conhecer as concepções de inclusão que perpassam a educação de nosso país. Para isso achamos importante fazermos um pequeno percurso histórico da Educação Especial no Brasil, para entendermos qual modalidade de educação foi oferecida ao ser com deficiência, e quando nos reportamos a este, consideramos sempre o de poder aquisitivo menor, pois a educação para esse deficiente é que foi priorizado como objeto do nosso estudo, porque é ele que não tem uma escola de qualidade. E até o seu acesso a ela é difícil.

Ao estudar essas concepções de educação para pessoas com deficiência consideramos que os teóricos ainda não conseguiram “seduzir” os professores com suas teorias, sejam de integração ou de inclusão. Acreditamos que toda teoria que pretenda acabar com a exclusão só terá força quando essa teoria produzir uma prática social reivindicatória, reunindo-se com a das “minorias” de negros, pobres, deficientes, etc., para lutar por seus direitos. Enquanto elas forem tratadas como questões de grupos e não de “sistema excludente” de uma classe e/ou grupo social que já nasceu excludente, pois vivem de ser explorados, estas teorias não seduzem, pois o poder do capital é mais “sedutor” e alienante.

Outro percurso que achamos necessário foi conhecer a cidade de Santana de Parnaíba, sua política educacional e de inclusão, pois é nela que fomos pesquisar o cotidiano de suas instituições escolares, ou seja, mais precisamente as práticas pedagógicas desenvolvidas por suas professoras em relação a inclusão de pessoas com deficiência.

O que consideramos desafiante ao conhecer esta cidade é que ela já é excludente pelo seu sistema de moradia: os que mandam moram em condomínios fechados, e os assalariados públicos, a maioria no centro histórico, e os menores assalariados nos bairros periféricos. Só em visitar a cidade podemos perceber esses

contrastes. Então fica a pergunta: como trabalhar inclusão numa cidade que em sua forma de vida, já é excludente?

Outro aspecto que achamos dignos de maiores investigações, já que sobre ele fizemos uma investigação informal, é que a maioria das escolas particulares da cidade não aceitam crianças com deficiência, principalmente a mental. Por quê?

A política de inclusão de Santana de Parnaíba é cheia de boa intenção por parte das pessoas diretamente ligadas a elas, como direção, supervisão e professores, mas de difícil viabilização na prática, como podemos perceber ao concluir a pesquisa.

Um momento que consideramos difícil no trabalho foi a escolha de categorias. Houve um universo bastante diferenciado de respostas por parte dos professores, e escolher categorias que representasse esse universo de respostas foi complicado, principalmente por se tratar de um questionário aberto, mas que consideramos importante ser este, para que, em virtude do nosso conhecimento sobre o tema não induzíssemos as respostas.

Consideramos que os questionários, mais os relatórios possibilitaram uma explanação geral sobre as dificuldades das professoras em realizar o processo de inclusão, simples na teoria, mas muito complexo na prática pedagógica do cotidiano da sala de aula.

Que os professores ainda não foram “seduzidos” para o processo de inclusão, é só observamos a pergunta: “O que o motivou a aceitar crianças com necessidades especiais em sua sala de aula?” 51% responderam que não teve escolha, e destas somente dois complementaram a resposta dizendo: “aceito com muito prazer” e outra “mas aceitei muito bem, sem problemas”

Das que responderam o questionário somente 6% consideraram que poderiam ajudar essas crianças: “a perseverança de que eu possa ajudá-la de alguma forma, mesmo que seu desenvolvimento não seja tão visível como o esperado”, “o que me motivou é de saber que mesmo não estando preparado para lidar com aquela criança eu tenho o dever como educadora de ir em busca de apoio para poder ajudar essa criança para que no futuro ela não seja mais uma no meio de muitos excluídos pela nossa sociedade” . E por esta última resposta dá para perceber que as professoras querem **ajudar** não porque acreditam no potencial da criança, e sim que é seu **dever** como educadora.

E essa idéia de dever podemos observar quando elas falam sobre aceitação, percebe-se que não é no sentido de acreditar, pois 13% estão nessa categoria:

- “O processo é normal, a escola precisa aceitar e acompanhar essas crianças”. “Percebo que o nosso município está sendo um dos primeiros a se preocupar com esta questão social.”
- “A carência do ouvir, aceitar como ela é. saber que ela quer ser feliz, por ter a professora que o ama.”
- “A inclusão existe e nós como mediadores devemos estar prontos para recebê-los. “.”
- “Qual outra escolha?”

A última resposta traduz bem o sentimento dessa aceitação passiva. É como se fosse uma resistência conformada, aceitam porque é o jeito, mas se dessem opções, resistiriam. Então aceitam para não criar confronto e conflitos, e esses conflitos surgem no cotidiano.

Outros 6% consideram que é um desafio, mas não um desafio para que as crianças se engajem no processo e produzam, mas sim por outras questões, e só ler as perguntas: “trabalhar com uma criança com necessidades especiais é um desafio para qualquer professor. É necessário ter muita força de vontade para crescer junto com a criança”; “Por interesse no desafio, não só como experiência simples e pura, mas como um caminho para rever sentimentos bons que foi se perdendo durante a minha trajetória na profissão”. O desafio é mais por questões pessoais.

Podemos detectar ainda sentimentos que fazem mais parte de um projeto assistencialista que pedagógico, muito reduzido, 3%, pois no universo total de professoras, somente uma deu esta resposta, mais ainda é bastante representativo de um passado em que viveu o ser com deficiência “ o respeito e o amor pois somos todos diferentes”.

Mas será que os professores são realmente resistentes à inclusão ou à maneira com que ela está sendo implantada. Enfim, o cotidiano destas professoras é vivido conforme o que as condições objetivas lhe permitem, pois elas são as condições oferecidas pela instituição à qual pertencem. Vamos analisar outros dados que mostram a política de inclusão em Santana de Parnaíba:

Número de alunos por sala de aula - de 32 salas de aulas, 18 tinha mais de 30 alunos por sala. Este número de alunos varia de 30 até 54. Todos sabemos que o excesso de alunos é uma das grandes queixas dos professores ( o ideal seria 25),

no caso de serem incluídos alunos com algum tipo de deficiência, dentro de um proposta inclusiva, que é uma escola de qualidade para todos. Daí a impossibilidade de se aceitar um número tão elevado de alunos.

Se a proposta é de implantação de um projeto de inclusão de pessoas com deficiência, qualquer que seja, parte-se do pressuposto de que as pessoas responsáveis por ele têm que estar preparadas para exercer uma prática pedagógica, no caso da implantação do projeto de inclusão desses alunos. E o principal profissional dessa prática é o professor. Mas quando perguntamos às professoras o que é inclusão, 38% delas ficaram na categoria de aceitação, ajuda, sem ter consciência do que seja uma teoria inclusiva, da qual se esperava que elas tivessem conhecimento naquele momento.

Outro detalhe é que se exigia que os professores incluíssem essas crianças. Mas no item em que se pergunta “sobre o que elas esperavam daqueles encontros,” 45% esperavam maior conhecimento, o que percebíamos que realmente não tinham, e 15% trocam suas experiências, para sentirem-se amparadas, 7% procuram trabalhar suas angústias, e outros 7% procuram levantar sua auto-estima.

Esse despreparo, essa angústia e baixa auto-estima dos professores são levados para suas salas de aula, isto aparece em seu cotidiano escolar e em suas práticas educacionais.

Percebemos muitas vezes, em contato com os professores, que eles não são alienados de seu cotidiano, são bastante conscientes de sua condição, e lutam para resolver suas necessidades, mas muitas vezes evitam o confronto, porque consideram que ele naquele momento de mudança imposta leva ao desgaste. Uma professora da 3ª série do Ensino Fundamental fez a seguinte colocação: “ Dentro da sala de aula faço o impossível pelas condições dadas, fora dela faço o possível que me é permitido pela lei da sobrevivência , para brigar por melhores condições de trabalho e salário digno, mas às vezes considero uma luta silenciosa, mas que um dia vai ter vitória”.

Portanto, consideramos que esta pesquisa confirmou nossa hipótese: “de que as políticas de inclusão propostas desconsideram as dificuldades dos professores em desenvolver as referidas práticas inclusivas em seu cotidiano escolar”.

O que existe é o discurso, mas de pouca funcionalidade, pois o que se percebe é a inclusão total, de qualquer maneira, em nome da lei, sem qualquer respeito ou consideração pela angústia dos professores causada pelo seu

despreparo e condições salariais para que possa desenvolver um trabalho de inclusão do ser com deficiência.

O que ainda continua é um processo tradicional histórico da educação dada ao deficiente: assistencialista, discriminatória e, portanto, excludente. E só terá mudança com um profundo ajustamento econômico-financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e de riquezas. Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população, para poder formar cidadãos para o pluralismo, para o senso de tolerância e de solidariedade, com seus deveres e direitos civis, sociais, econômicos e políticos assegurados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ARANHA, M, S, F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Temas em psicologia, Nº 2, p. 63-70, 1993.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas-SP: Editora Autores Associados, v. 56,1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- BAKHTIN, M. (Volochinov). Marxismo e filosofia da linguagem. 9º ed. São Paulo: Hucitec ,1999.
- BRESSER PEREIRA, L. Carlos. Crise econômica e reforma do Estado no Brasil. São Paulo, Editora 34, 1996.
- BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica,1999.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.
- PREFEITURA MUNICIPAL, Santana de Parnaíba – Cartilha do morador do Centro Histórico. Santana de Parnaíba-SP: Prefeitura de Santana de Parnaíba/SP, 2003.
- DA ROS, Silva Zanatta – Palestra apresentada no simpósio: Política Nacional de Educação Especial.– Brasília: Agosto de 1988. **V CBE** – V Conselho Brasileiro de Educação
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- DUARTE, Newton. A individualidade para-si. São Paulo: Autores Associados, 1993.
- \_\_\_\_\_. Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, v.77, 2000 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)
- FRANCO, Maria Laura P.B.Franco. Análise do conteúdo. Brasília: Editora Plano, 2003.
- HELLER, Agnes. O cotidiano e a História. 2ª ed. Rio de Janeiro :Paz e Terra, 1985.
- JANNUZZI, Gilberta. Por uma Lei de Diretrizes e Bases que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais. **Cadernos CEDES**, São Paulo, nº. 23, p. 17-22,1989.

\_\_\_\_\_. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil.** Cortez Editora, 1985.

KUENZER, Acácia Z. **As políticas de formação: A Constituição da Identidade do Professor Sobrante,** In: **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação.** Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Nº. 69, p.163-183, 1999.

MANTOAN, M.T.E. **A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** Memmon – S. Paulo – 1973.

\_\_\_\_\_, Texto; **Integração X Inclusão: a escola de qualidade para todos.**

MANZINI, José Eduardo. **Educação Especial: Temas Atuais.**

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil; histórias e políticas públicas.** São Paulo, Cortez – 1996.

\_\_\_\_\_, **Educação escolar: comum ou especial.** São Paulo, Pioneira, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento.** São Paulo, Editora Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_, **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Editora Vozes, 2003.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas Neoliberais, Conhecimento e Educação.** Campinas-SP. Editora Alínea, 2002.

PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina. **Escola Inclusiva.** São Carlos. EdUFSCar. 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional, uma política sociológica: poder e conhecimento em educação.** Porto Alegre, Artmed, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, limites e perspectivas.** 7ªed.. Campinas –SP. Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_, **Eqüidade e Qualidade em Educação: Eqüidade ou Igualdade?** Revista PUC Viva Nº 2, São Paulo, 1998.

SILVA JR, FERRETI, C.J. **O institucional e a cultura escolar.** São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA Júnior, João dos Reis; GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. **Formação e trabalho: Uma abordagem ontológica da sociabilidade** – São Paulo: Xamã, 2001.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.** In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian J. e

HADDAD, Sergio (orgs.), **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo. Cortez/PUCSP/Ação educativa, 1996.

TORRES, Rosa Maria. **Tendência da formação docente nos anos 90**, In: WARDE, Mirian J. (org), **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**, São Paulo, PUCSP/PEPGE: EHPS, 1998.

UNESCO, UICEF, PNUD e BIRD. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das necessidades básicas de Ensino e Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

## **ANEXOS**

## CARTA DE ACORDO – ANEXO I

Pelo presente instrumento, sob a égide do Acordo Básico de Assistência Técnica de 1964 entre a República Federativa do Brasil e a Organização das Nações Unidas, no âmbito do Documento de Projeto BRA/00/026 celebrado entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, doravante designado PNUD, a Secretaria de Educação Especial doravante designada Agência Executora, e o Município-pólo (colocar o nome do Município), doravante designado Agência Implementadora, de comum acordo, celebram a presente Carta de Acordo, pelas cláusulas e condições abaixo estipuladas:

### **I - DO OBJETO**

O objeto da presente Carta de Acordo é a implementação pela Agência Implementadora dos serviços descritos no Termo de Referência deste instrumento, na esteira da atividade 2.7 e 3.3 do Documento de Projeto BRA/00/026

### **II – DA IMPLEMENTAÇÃO**

O referido objeto será implementado de acordo com o Termo de Referência que constitui parte integrante do presente instrumento:

### **III – DOS RECURSOS FINANCEIROS ALOCADOS**

Para a implementação do referido objeto, a Agência Executora, no âmbito do Projeto BRA/00/026 aportará recursos financeiros, no valor de R\$ \_\_\_\_\_ a serem depositados no Banco, Agência e conta corrente (Colocar dados da conta exclusiva do Programa) do órgão gestor (colocar o nome do Município), CNPJ (colocar o Número do CNPJ da conta), conforme quadro na página 10, número 3 do item IX – Dos Recursos.

### **IV – DAS OBRIGAÇÕES DA AGÊNCIA IMPLEMENTADORA**

Caberá a Agência Implementadora:

a) receber os recursos financeiros transferidos para implementação das atividades descritas neste instrumento, ficando a critério da Agência Executora a exigência de abertura de conta corrente específica para tal finalidade;

b) apresentar relatório de gastos na forma prevista no Termo de Referência, mediante encaminhamento da prestação de contas à Agência Executora, composta pelos documentos de despesas emitidos em nome do Projeto BRA/00/026, sob pena de suspensão da execução do presente instrumento. O formato da referida prestação de contas seguirá o padrão da Agência Implementadora, exceto quando acordado de outra forma pelas partes.

**Parágrafo Único.** Não obstante a periodicidade estipulada no Termo de Referência deste instrumento, o coordenador do Projeto BRA/00/026 poderá solicitar a qualquer tempo a apresentação pela Agência Implementadora dos relatórios previstos na alínea b acima.

#### **V – DAS OBRIGAÇÕES DA AGÊNCIA EXECUTORA**

Caberá à Agência Executora:

- a) comprometer os recursos financeiros para implementação dos serviços objeto do presente instrumento;
- b) autorizar o PNUD a proceder o respectivo desembolso à Agência Implementadora de acordo com o Termo de Referência do presente instrumento;
- c) acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos trabalhos;
- d) solicitar relatórios de progresso e gastos, quando necessário;
- e) analisar e aprovar os relatórios de gastos encaminhados;
- f) manter o PNUD devidamente informado de todas as ações empreendidas no âmbito da presente carta acordo.

#### **VI – DO PESSOAL CONTRATADO**

No âmbito da presente Carta de Acordo não se estabelece nenhum vínculo entre Agência Executora, o PNUD e o pessoal designado pela Agência Implementadora, sendo de inteira, única e exclusiva responsabilidade da Agência implementadora a observância da legislação aplicável ao pessoal por ela contratado.

#### **VII – DOS PRIVILÉGIOS E IMUNIDADES**

Tanto a Agência Executora quanto a Agência Implementadora reconhecem que o PNUD goza dos Privilégios e Imunidades das Nações Unidas de 1946 ratificada pelo Governo Brasileiro e nada do que está contido no presente instrumento deverá ser interpretado como renúncia, tácita ou expressa, pelo PNUD a tais privilégios e imunidades.

#### **VIII – DAS QUESTÕES OMISSAS**

Aplicam-se os dispositivos do Documento de Projeto BRA/00/026 bem como de suas revisões para as questões não previstas no presente instrumento.

(Local e data)

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD

Secretaria de Educação Especial

Programa de Expansão e Melhoria da Educação Especial – BRA/0/026

Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

### **I - OBJETO**

Disseminar as políticas da educação inclusiva e apoiar o processo de implementação de sistemas educacionais inclusivos, nos municípios brasileiros, por meio da realização do Curso de Formação de Gestores e Educadores do Município-pólo e Município da área de abrangência.

### **II - ANTECEDENTES**

A secretaria de Educação Especial tem como prioridades: “assegurar aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, as condições para ter acesso e permanência na escola, desenvolvendo as suas potencialidades em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, na perspectiva de construir uma educação inclusiva”.

O Programa tem como estratégias desenvolver sistemas inclusivos em salas comuns de escolas regulares capazes de responder à diversidade de forma efetiva. Escolas que exerçam seu papel social frente aos grupos mais vulneráveis, que têm experimentado exclusão, discriminação, segregação nas escolas convencionais e afastamento de seus colegas. A maior contribuição que se pode dar é reorientar o trabalho da educação especial de forma que sirva aos propósitos da educação inclusiva.

A educação inclusiva é um movimento que compreende a educação como um direito humano fundamental e base para uma sociedade mais justa. Esse movimento se preocupa em atender todas as pessoas a despeito de suas características, desvantagens ou dificuldades e habilitar todas as escolas para o atendimento na sua comunidade, concentrando-se naqueles que têm sido mais excluídos das oportunidades educacionais. Também significa colocar as escolas num contexto mais amplo de sistemas educacionais, reunindo recursos da comunidade para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

### **III - OBJETIVO**

Garantir o acesso de todas as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais ao sistema educacional público, bem como disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação nos municípios brasileiros.

#### IV - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Subsidiar filiosófica e tecnicamente o processo de transformação do sistema educacional brasileiro em um sistema inclusivo;
- Sensibilizar e envolver a sociedade em geral e a comunidade escolar em particular;
- Preparar gestores e educadores dos Municípios-pólo para dar continuidade à política de Educação Inclusiva;
- Preparar gestores e educadores para atuarem como multiplicadores nos Municípios de sua área de abrangência;
- Desenvolver projetos de formação de gestores e educadores para dar continuidade ao processo de implementação de sistemas educacionais inclusivos;

#### V - RESULTADOS ESPERADOS / BENEFÍCIOS ESPECÍFICOS

Com a operacionalização do Programa espera-se obter a formação de gestores e educadores do município pólo e dos municípios de abrangência efetivando assim, a proposta de educação inclusiva.

Com a sensibilização da sociedade espera-se a formação de uma rede de apoio a inclusão que propicie a implementação de sistemas educacionais inclusivos.

#### VI – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

ATIVIDADES	MESES												
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
Elaboração do Projeto de Formação de Gestores e Educadores e envio ao MEC/SEESP				x	x								
Parecer Técnico da SEESP						x							
Realização da formação de gestores e educadores do município-pólo e dos municípios da área de abrangência							x	x	x				
Avaliação dos cursos de formação							x	x	x				
Prestação de contas										x	x		
Relatório de atividades										x	x	x	

#### VII - ÁREA DE ABRANGÊNCIA DO PROJETO

(Deverão ser colocados os nomes dos municípios da área de abrangência do Município-pólo).

#### VIII - DURAÇÃO DO PROJETO

De abril a novembro de 2005.

**IX - CUSTO**

(Deverá estar de acordo com o Documento Orientador, seguindo os critérios de alocação de recursos conforme número de Municípios de abrangência)

**X - FORMA DE PAGAMENTO**

O pagamento será realizado em parcela única.

**XI - PENALIDADE**

Ocorrendo qualquer irregularidade quanto aos itens do contrato, por parte da contratada, o contratante efetuará as diligências necessárias, concedendo o prazo de 30 dias para regularização.

Documento final, com as reivindicações do grupo e assinado por todos, e entregue a Secretária de Educação de Santana de Parnaíba-SP.

**São Paulo, 11 de dezembro de 2003.**

À Secretaria de Educação de Santana de Parnaíba-SP.  
A/C Professora Eliana Maria da Cruz Silva.

Durante os encontros realizados pelo grupo "Sensibilizando e Preparando Professores para Inclusão em Santana de Parnaíba-SP" sobre a orientação da Assistente Social Eliana Becker de Macêdo, foram realizados estudos em grupos, debates, técnicas de sensibilização, tudo dentro de uma teoria inclusiva.

Destes estudos e debates saiu um documento com sugestões para ser implantado a curto, médio e longo prazo nas escolas da rede, objetivando aprimorar o processo de inclusão e tornar Santana de Parnaíba um exemplo a ser seguido como possuidor de uma Educação de qualidade para todos.

Certos de sua compreensão.

Atenciosamente,

---

---

---

---

---

*Metas em curto prazo:*

♥ Sensibilizando e preparando professores e toda a comunidade escolar para a inclusão total. Comunidade escolar = professores, diretores, funcionários, alunos, familiares etc...

- ♥ Capacitação dos professores para trabalhar com as diversas necessidades educacionais.
- ♥ Direcionamento para colocar os deficientes no meio menos restritivo possível.
- ♥ Apoio de recursos específicos para cada tipo de deficiência.
- ♥ Parcerias: escola x família; escola x especialista, etc...
- ♥ Toda a escola a ser construída seguir as normas de arquitetura para ser de fácil acesso em todas suas dependências, inclusive quadras. Ex: rampa, elevadores, banheiros apropriados, etc...
- ♥ Encontros de professores com alunos com necessidades especiais, periodicamente, com orientação e supervisão de especialistas.
- ♥ Salas com menor número de alunos, onde há crianças com necessidades especiais.
- ♥ Na inclusão do aluno tomar cuidado com a atribuição desta sala (classe).
- ♥ Preparação do ambiente escolar para receber os alunos com necessidades educacionais especiais.

#### **Metas em médio prazo**

- ♥ Colocação de jovens e adultos com necessidades especiais no mercado de trabalho (inclusive em órgãos públicos).
- ♥ Uma associação de pais, alunos deficientes, e educadores que representem as crianças e jovens com Necessidades Especiais.
- ♥ Palestras, debates e seminários sobre a educação inclusiva a todos os setores e a comunidade em geral.
- ♥ Mobilizar as empresas para a inclusão do deficiente no mercado de trabalho, com ajuda de especialistas (Serviço Social, Psicólogo).
- ♥ Continuação do grupo "Sensibilizando e Preparando Professores para a Inclusão em Santana de Parnaíba-SP".

#### **Metas em longo prazo:**

- ♥ Escolas totalmente inclusivas, inclusive espaço físico adaptado.
- ♥ Formação continuada de pessoal (professores, etc...).
- ♥ P.E.I (Programa de Educação Individualizado) para determinadas necessidades.

- ♥ Que em cada Unidade, fizesse parte da grade curricular as oficinas com especialistas, sendo um trabalho conjunto entre técnico e educador, no mínimo uma vez por semana. Ex: oficina de música, artes, culinária, panificação, etc...
- ♥ Maior valorização salarial, dedicação plena e exclusiva, para que o professor dedique-se apenas para esse grupo de alunos, não havendo a necessidade de dobrar a jornada de trabalho.
- ♥ Continuação das parcerias (professor especialista, etc...).
- ♥ Classes com materiais diversificados e adequados que atendam as necessidades dos alunos deficientes.

2

1- Nome completo?

\_\_\_\_\_

2-Escola que ensina?

\_\_\_\_\_

3 - Quanto tempo trabalha como professora?

✓ 20 anos

4 - É sua primeira experiência como professora de crianças com Necessidades Especiais?

✓ Sim

5 - Quantas crianças por sala e quantas com necessidades especiais?

✓ Na sala há 31 crianças. Há 4 com necessidades especiais.

6-O que você entende por inclusão?

escola

É algo colocado em determinado local ou ambiente.  
Ex: A criança com necessidades especiais tem direito a uma inclusão em sala de aula com as outras crianças "normais".

7 - Já fez algum curso sobre este assunto?

Fiz um curso com o Dr. Marcelo no curso de capacitação. Inclusão II.

8 -O que a motivou a aceitar crianças com necessidades especiais em sua sala de aula?

Comunicado Não tive que aceitar. Apenas fui comu-

nicada que na sala havia uma criança com necessidades especiais.

9- Escreva sobre sua rotina.

- Roda com cadeiras
- As crianças sentam-se. Todas são cumprimentadas pela professora. Canta-se a música de entrada.
- Canta-se outras músicas.
- Conversa informal sobre os combinados enfatizando ~~com~~ condutas: não bater, não chutar, esperar a vez para falar, levantar a mão para falar, ouvir o colega e a professora, respeitar as pessoas, falar baixinho...
- Atividade em caderno (avulso) as mesquinhas (sempre de 4 pessoas).
- Lanche / parque
- Atividade: em folha sulfite/caderno/cartaz (confecção/filme; recreação dirigida...
- Roda com música
- Saída.

10- Qual a sua expectativa em relação a estes nossos encontros?

maior  
Conhecer um pouco mais sobre o assunto.

Adquirir pré-requisitos para realizar um trabalho com maior eficiência.

Trocar experiências e conhecer novos colegas.

Trabalhar minhas angústias e inseguranças ao lidar com crianças com necessidades especiais.

-QUESTIONÁRIO - 26/4/04

3

1- Nome completo?

\_\_\_\_\_

2-Escola que ensina?

\_\_\_\_\_

3 - Quanto tempo trabalha como professora?

22 anos

4 - É sua primeira experiência como professora de crianças com Necessidades Especiais?

Sim

5 - Quantas crianças por sala e quantas com necessidades especiais?

47 anos  
Com necessidades especiais 2

Problemas  
especiais

6 -O que você entende por inclusão?

Crianças com problemas motor, mental, que são incluído na sociedade escolar

7 - Já fez algum curso sobre este assunto?

Não

Comunicar

8 -O que a motivou a aceitar crianças com necessidades especiais em sua sala de aula?

Nada, simplesmente acharam que eu teria mais paciência em lidar com este tipo de problemas.

## 9- Escreva sobre sua rotina.

Meu horário de trabalho é das 13:00 as 18:00 horas, uma 2.ª série os alunos são felizes mais no sala de aula são calmos. Quando recebi a Renan teve problemas de como tratar com este aluno, como tempo comecei a saber lidar com ele, hoje graças a Deus o problema está 80% resolvido.

Existe a menina Betulle, que está comigo a três anos, ela perdeu a mãe no ano passado, teve vários problemas mais com amor e carinho consegui grandes avanços, inclusive começou a ler.

Em outras palavras me pinto uma espécie de mãe para a menina, pois frequenta minha casa, onde estou ensinando a ler e escrever.

## 10 -Qual a sua expectativa em relação a estes nossos encontros?

Será muito gratificante, tenho certeza pois toca em cada um de nós, faz com que deixamos nossos sentimentos sair fora do nosso interior. Trocaremos experiências e tenho certeza que encontraremos soluções para relacionar com os problemas em todos dentro da sala de aula!

## -QUESTIONÁRIO-

1- Nome completo?

2-Escola que ensina?

3 - Quanto tempo trabalha como professora?

Entrei na rede como prof<sup>o</sup> de apoio, como PEB I estou a 2 anos.

4 - É sua primeira experiência como professora de crianças com Necessidades Especiais?

✓ Não. o ano passado tive 2 alunos especiais, mas sem diagnóstico

5 - Quantas crianças por sala e quantas com necessidades especiais?

Minha sala tem 36 alunos frequentes e tenho 2 crg com necessidades "graves".

6 -O que você entende por inclusão?

aceitar cada um como é, respeitando seus limites, suas dificuldades.

7 - Já fez algum curso sobre este assunto?

Não. Nunca tive uma oportunidade como esta.

8 -O que a motivou a aceitar crianças com necessidades especiais em sua sala de aula?

ser fácil

*Dominiants*

Eu como professora, não tenho escolha. As salas são feitas pelo diretor no fim do ano e o professor escolhe sem saber que alunos vai receber.

9- Escreva sobre sua rotina.

- As crianças tomam café na escola.
- Na classe rezamos o Pai Nosso.
- Geralmente começamos as atividades por Português ou Matemática (pós o recreio Hist/Geo (Arte))
- Minha aluna com necessidades especiais trabalha a apostila (copiando respostas) e atividades diferenciadas no caderno.
- No intervalo ela nunca fica sozinha, sempre tem um amigo disposto a fazer companhia. Quando chega na sala ela já está na porta.

10- Qual a sua expectativa em relação a estes nossos encontros?

Espero que estes encontros me ajude a lidar com essas crianças, para poder-las ajudar melhor.

*Mais  
Bom dia*

-QUESTIONARIO -

11

1- Nome completo?

\_\_\_\_\_

2-Escola que ensina?

\_\_\_\_\_

3 - Quanto tempo trabalha como professora?

Nesta prefeitura 4 anos  
10 anos

4 - É sua primeira experiência como professora de crianças com Necessidades Especiais?

✓ Não sempre procurei tentar ser útil compreendendo-as,  
como elas eu também quero ser útil

5 - Quantas crianças por sala e quantas com necessidades especiais?

50 e 47 frequentes com diagnóstico 2, mas tem  
alguns casos para observar.

6 - O que você entende por inclusão?

crianças

É dar oportunidade para alguém  
poder se expressar, ser útil e respeitar as  
diferenças um dos outros com muito  
carinho.

7 - Já fez algum curso sobre este assunto?

✓ Não só senti a necessidade e li e pesquisas sobre;  
para poder ajudar meu aluno.

8 - O que a motivou a aceitar crianças com necessidades especiais em sua sala de aula?

motivou acreditar que todos nós  
em alguma situação temos dificuldade  
em executar algumas atividades, mas acredito eu que  
ou qualquer ser humano possa ter inúmeras  
dificuldades <sup>em</sup> e corresponder de uma forma ou de outra.  
de sua <sup>alguma atividade, mas sem</sup> maneira, não da maneira que lhe fora  
imposta <sup>por</sup> pois...

## 9- Escreva sobre sua rotina.

Verlos todos, olhar em seus olhinhos  
 dar boa tarde, conversarmos como  
 foi em casa; fazer uma pequena  
 oracao em agradecimento por tudo  
 que temos, cantamos um pouco,  
 nos abraçamos e faço chamada  
 e o resto fica a cargo de acasor tenho  
 a minha aula pronta proponho  
 para eles como podemos executar,  
 e deixo eles se encontrar, sempre com  
 meu apoio vou a cada carteira  
 para conversarmos a parte para da oportuni-  
 dade de alguém se expressar melhor.

## 10 -Qual a sua expectativa em relação a estes nossos encontros?

Que possa <sup>nos</sup> trazer conhecimentos  
 de encontro as nossas expectativas,  
 dinâmicas para que eu possa ajuda-los  
 a progredir junto a todos, a sociedade  
 se eu conseguir ajudar pelo o menos  
 a compreender suas dificuldades vou  
 ficar bem.

Carly

Idade: 5.a. e 2 meses.

Professora

Número de alunos: 34

### Relatório

Ingressi em fevereiro para dar aulas nesta sala de Pré e fui comunicada que o ~~Aluno~~ seria meu aluno.

Não percebi nenhum problema de adaptação pelo fato de ser PC, onde a fala e a coord. motora foram afetados.

O ~~Aluno~~ é um aluno levado, alegre e muito agressivo. Procurando relatos anteriores encontrei o depoimento da mãe, que segue anexa, onde "talvez" sua agressividade esteja ligada a superproteção e mimo dado pela mãe.

Participa de todas as atividades e está totalmente integrado na sala.

Sua coordenação motora é bem deficiente e sua fala é difícil de ser entendida, mas mesmo assim consigo me comunicar muito bem com ele.

Anda com dificuldade e esforça-se para acompanhar os colegas. Não gosta de ser advertido, chora, faz escândalo, bate e joga as coisas.

Chamo sua atenção da mesma

R-20

S T Q S S U

DATA / /

forma que seus colegas.

A mãe não compareceu na Reunião, então não a conheço e não pude saber maiores detalhes.

Por seu relato escrito pude perceber algumas características de seu comportamento.

Minha preocupação é com o aprendizado; especialmente coord. motora pois oralmente o Pedro está muito bem; compreende tudo o que é dito e dá retorno.

Espero através dos encontros, poder ajudar o ... e as minhas colegas auxiliares "ADIS" que têm crianças com necessidades especiais a sentirem-se menos angustiadas.

A aluna não apresenta nenhuma outra deficiência além do "síndrome de Dow"; tem 15 anos de idade, gosta muito de conversar às vezes fala sozinho, fica abrunde a boca e balançando a cabeça, é carinhosa, toda hora sai da sala para ir "lavar o rosto" porque sente muito sono, dorme na sala, não consegue desenvolver nenhuma atividade sem auxílio do professor; mantém bom relacionamento com os colegas da sala; possui uma boa coordenação motora; percebe que tem "preguiça" de fazer as lições; não gosta que a professora passe lições em seu caderno; É preciso passar lições em seu caderno porque ela não consegue copiar da lousa; então questiona, por que só em seu caderno e nos outros não. Intente explicar que faço isso porque precisa de ajuda e apresenta muita dificuldade na aprendizagem, e que é preciso essa atenção especial ou seja reforço para que possa desenvolver atividades igual aos outros.

A aluna apresenta dificuldade na fala, e segundo a mãe já está sendo acompanhada pela fono-terapeuta.

(R-01)

assistir TV e relatar para os colegas o que assistiu.

Estico muito triste, porque sei que não estou atendendo as necessidades da aluna.

\* Como devo agir com ela?

Qual o melhor método de ensinar uma criança com deficiência?



DATA / /

Santana de Paranaíba, 05 junho 04

Prof. ~~Enzo~~EMEF. ~~Paula~~ ~~de Oliveira~~

Projeto: Festa na roça

O número de crianças portadoras de deficiências físicas - portanto com necessidades especiais é crescente nas salas de aula.

Olhar, abraçar e reconhecer que as crianças portadoras de deficiência podem fazer muitas coisas, mesmo que seja de um jeito um pouco diferente dos demais alunos. Este é o melhor jeito de o professor acolher seus alunos com necessidades especiais.

Dentro da sala de aula podemos iniciar um trabalho partindo do conhecimento do próprio corpo, começar pela história do nome fazendo com que todas participem e valorizem o nome, em dupla no chão em folha de papel com giz de cera ou canetinha, giz, etc. Um aluno contornar o outro.

Conversar com os grupos se os desenhos estão relacionados entre si, fazendo comentários porque muitas pessoas não gostam de algo que tem em seu corpo e gostaria de mudar

STQSSD

DATA / /

Cabe o professor orientar esses alunos o que somos, possuímos um esquema corporal e que a imagem é algo imaginário.

Trabalhar as diferenças culturais através de fábulas, mitos, histórias vividas, músicas, teatro, dramatização e um 'diálogo franco e aberto.'

Considerar o nível e desempenho que cada um seja capaz de chegar, buscando sempre incluir todos os alunos nas atividades propostas em sala, reverendo as dificuldades que cada aluno apresenta cotidianamente, estabelecer relações com o seu mundo exterior, valorizando o aprendizado num âmbito cognitivo e psicológico.

Idade: 10 anos e quatro meses

Características físicas: estatura baixa, magro (considero raquítico)

Professor.

Em 2003 – 1ª série - 25 alunos

EMEF ~~Inde Amador de Sá~~

O aluno frequentou a primeira série por três vezes, em 2001, 2002 e 2003.

Seu relacionamento com os colegas sempre foi bom, em algumas vezes havia atritos por algum objeto, mas dentro da normalidade do dia-a-dia. Nosso relacionamento também não havia problemas. O único problema desde 2002 eram as faltas constantes às vezes por ir ao médico outras por sentir-se mal em casa. E muitas vezes tinha que ir embora pois dizia que sentia dores de estômago. No início de 2003 fez uma cirurgia no esôfago, ficou afastado por um mês. Mas, as faltas continuaram e as saídas mais cedo também. Uma situação que dificultava bastante o ensino e a aprendizagem, pois o processo era interrompido não havia uma continuidade.

Reconhecia algumas letras, dificilmente registrava as atividades mesmo com intervenção. Participava das aulas de reforço, no entanto, as dificuldades continuavam. Ainda está no nível pré-silábico 2.

Gostava muito de contar histórias, fatos ocorridos no seu dia-a-dia, muitas vezes não tinha relação com o assunto debatido na sala. Mas um episódio chamou-me atenção, num determinado dia que ele faltou fizemos uma poesia chamando a atenção contra o cigarro e a bebida. No dia seguinte, ele estava presente e ensaiamos algumas vezes, durante a apresentação a voz que mais ouvi era a dele e com perfeição, outros que participaram da produção não se saíram tão bem quanto ele.

Por seu problema de saúde não comia o lanche servido pela escola, e também não trazia um lanche adequado, por muitas vezes se alimentava de salgadinhos.

O aluno tem mãe e irmãos mais novos, mas quem cuida e é responsável por ele é a avó materna, a situação financeira é precária. Pelos problemas de saúde, percebo que a família o trata como um doente, um coitado e vejo que também se considera assim.

Na escola, se solicitado vai a qualquer parte repassando qualquer recado verbalmente, se precisa de alguma coisa vai até a direção e explica seu problema com autonomia.

É acompanhado por especialistas como neurologista e endocrinologista no Hospital das Clínicas em São Paulo e por terapeuta ocupacional e psicóloga em Santana de Parnaíba.

Idade: 7 anos e nove meses

Características físicas: olhos puxados, mãos pequenas, anda com as pernas juntas na altura dos joelhos

1ª série - 33 alunos

A aluna gosta de estar junto com os colegas, porém, quando está ao lado de alguém em alguns momentos risca a apostila do colega que está a seu lado ou até mesmo se apodera de algum objeto que não lhe pertence, escondendo debaixo da carteira ou sentando em cima, ou ainda levanta do seu lugar e vai até a outra carteira tendo as mesmas atitudes com um outro colega. As crianças gostam dela, até mesmo se excedem nos cuidados, como por exemplo na hora de ir embora a puxam pela mão, ela se irrita pois não gosta.

Há um mês ou um pouco mais perguntei a ela o meu nome, disse-me que era ~~Vai~~ (é como chamam o professor da EMEI), então disse-lhe que não, assim o repetindo por algumas vezes. Como tem dificuldades na fala passou a pronunciar-lo - "~~Esquita~~". Assim um fato me surpreendeu no dia 29/04. Ao chegar a sala a ~~Thasiane~~ entregou-me um pacotinho, percebi que era um pãozinho feito em casa. Fiquei sem ter certeza se seria para mim, pois não falou nada. No momento do recreio devolvi o lanche ela pegou e saiu. Ao retornar do recreio veio acompanhada de inspetora trazendo o lanche de volta. Então me disse que insistiram para que ela comesse o lanche, no entanto, recusava-se dizendo: ~~Bonita~~, ~~Esquita~~. Como ninguém entendia procuraram a irmã que estuda em outra sala, e assim descobriram que o lanche era para mim.

Tenho dificuldades em entender o que ela fala, até hoje não tenho certeza dos nomes dos seus irmãos, perguntei o nomes dos pais ela me disse - o pai - a mãe. Geralmente é calada, salvo quando as crianças estão agitadas falando ao mesmo tempo sobre um determinado assunto ou quando estamos fazendo leitura que peço a todos que fiquem em silêncio, algumas vezes começou a cantarolar ou falar em voz alta nomes de letras.

Durante as atividades de registros, abre a apostila ou o caderno registra com garatujas, levando-as constantemente para que eu veja o que está fazendo ou então se levanta e vai até a lousa e aponta para uma determinada palavra, repetindo o que as outras crianças fazem, como estivesse perguntando algo, querendo solucionar alguma dúvida. Está no nível pré-silábico I. Nas atividades de recorte não consegue recortar as figuras de maneira convencional.

Em alguns momentos trabalho o alfabeto móvel formando seu nome, algumas vezes repete a leitura das letras outras repete aleatoriamente.

Já se serve sozinha durante o recreio, no entanto, se deixar repete por várias vezes e se oferecer ela também aceita. E assim é sempre a última a terminar, se deixar fica para o próximo recreio. Tenho explicado a ela que só deve comer o necessário para passar a fome e

10 - 10

que se ficar comendo demais não terá tempo para brincar com as colegas durante o recreio. Tenho como resposta a expressão – é,é,é!

A utilização do banheiro também é difícil, vai sozinha, no entanto, quando entra é um custo para sair, por vezes tenho que ir buscá-la e quando digo para lavar as mãos diz - lavou-o que quer dizer que lavou quando saiu para o recreio, que então eu estava junto e lhe disse que precisava lavar as mãos antes de comer.

Como já citei sua família é composta por mais duas irmãs e um irmão mais velhos que ela, o pai e a mãe. Conversei com a mãe por três vezes, a última vez veio justificar-se pois levou a menina no especialista no dia errado, ou seja, a consulta estava marcada para o dia 15/04 ela a levou no dia 16/04. Conversando com o professor da EMEI ~~João Antônio~~ ele me informou que fato como este sempre acontecia, que a mãe com frequência trocava as datas de levar a ~~Joana~~ ao especialista, informações confirmadas pela diretora ~~Joana~~. Ainda obtive a informação que na EMEI não há nenhum diagnóstico na pasta de documentos da aluna.