

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

Isabel Cristina Dias de Moraes Cardoso

O PROFESSOR E A INCLUSÃO ESCOLAR DO DEFICIENTE MENTAL  
NA REDE PÚBLICA ESTADUAL

Sorocaba/SP

2006

Isabel Cristina Dias de Moraes Cardoso

O PROFESSOR E A INCLUSÃO ESCOLAR DO DEFICIENTE MENTAL  
NA REDE PÚBLICA ESTADUAL

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

Orientador: Prof. Dr. Fernando Casadei Salles

Sorocaba/SP

2006

Isabel Cristina Dias de Moraes Cardoso

O PROFESSOR E A INCLUSÃO ESCOLAR DO DEFICIENTE MENTAL  
NA REDE PÚBLICA ESTADUAL

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

---

Orientador: Prof. Dr. Fernando Casadei Salles-  
UNISO/SP

---

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno- PUC/SP

---

Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira- UNISO/SP

Sorocaba, 30 de Agosto de 2006

## Agradecimentos

À diretora e à coordenadora da escola, onde realizei a pesquisa de campo e, que foram muito solícitas comigo.

Às professoras que participaram da pesquisa e dedicaram um tempo precioso para a realização do meu trabalho.

À Magda, pela cumplicidade quando se trata de fazer um trabalho sério e competente e por dividir comigo o ideal de sonhar uma escola que receba bem todas as crianças, inclusive as deficientes.

Aos professores do Mestrado da UNISO, que brilhantemente tiram-nos do senso comum e levam-nos ao senso crítico de maneira madura e séria.

Aos amigos do mestrado/2004 com os quais dividi alguns dissabores e muitas alegrias.

Aos meus amigos íntimos e familiares que compreenderam a minha ausência, mas que sempre me incentivaram, inclusive cuidando dos meus filhos.

A minha Tia Anézia por se portar como um “Anjo da Guarda” na minha vida.

Ao Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, que me atendeu prontamente quando o procurei e que aceitou fazer parte da Banca de Mestrado, dando-me valiosas contribuições e orientações.

A Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira, que sempre foi atenciosa e me deu conselhos fundamentais em alguns momentos de aflição e orientações pontuais que me ajudaram.

Às crianças deficientes que conheci e conheço e que me inspiram a pesquisar sempre.

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

Aos meus pais Daniel e Madalena, o meu eterno agradecimento pelo amor incondicional e por ensinarem-me a ser forte e acreditar em meus ideais ajudando-me com seu apoio e carinho a atingir meus objetivos,

Aos meus filhos Ariel e Gabriel, por serem minha inspiração e me fazerem acreditar que podemos buscar um mundo onde todos possam ser respeitados e viver felizes,

Ao Sérgio meu esposo, meu companheiro e cúmplice, pela compreensão da minha ausência e pelo incentivo incondicional,

Dedico este trabalho

Ao Prof. Dr. Fernando Casadei Salles....

Pela dedicação de mestre e incentivo de amigo, mas principalmente pela condução de orientador dando-me luz e guiando meus passos de maneira segura e competente.

Minha profunda e eterna gratidão.

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa apresenta diferentes posicionamentos de teóricos, a fim de explicitar alguns conceitos e aspectos sobre educação inclusiva. Como recorte expõe os principais tópicos de documentos fundamentais que trazem diretrizes sobre a inserção de alunos deficientes mentais nas diferentes redes de ensino. Isso foi feito dentro de uma perspectiva ampla, olhando a inclusão como uma discussão que reflete a escola como um todo e não somente sob o aspecto de inclusão de deficientes. O trabalho apresenta um retrato da Rede Estadual de São Paulo com um recorte na cidade de Sorocaba, demonstrando como essa rede tem desenvolvido a educação inclusiva sob o ponto de vista dos professores. Para tanto, foi realizado uma pesquisa de campo envolvendo professoras através de entrevistas semi-abertas que foram analisadas dentro de uma visão sociológica, buscando compreender como elas tem vivido e desenvolvido a inclusão escolar de alunos deficientes mentais.

Palavras-chave: Educação inclusiva, educação especial, inclusão em educação, deficientes mentais

## **ABSTRACT**

This research presents different positions from theorists, in order to explicit some concepts and aspects regarding inclusive education. As an outline, it exposes the main topics of fundamental documents which bring directives about the insertion of mentally handicapped students in different educational systems. That was accomplished in a broad perspective, viewing inclusion as a discussion which reflects the school as a whole and not only about the aspect of handicapped students' inclusion. The research presents an image of the public state schools in São Paulo, outlining the city of Sorocaba, demonstrating how these schools have developed the inclusive education, according to the teachers' point of view. In order to do that, a field research with teachers was carried out, through semi-open interviews which were analyzed in a sociological view, trying to understand how these teachers have lived and developed the inclusion of mentally handicapped students in their schools.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>30</b>
2.1 Refletindo sobre a inclusão escolar.....	30
2.2 - Os documentos que permeiam a educação especial e a educação inclusiva.....	41
<b>3 A REDE ESTADUAL DE ENSINO E A INCLUSÃO ESCOLAR .....</b>	<b>62</b>
3.1- A rede estadual em Sorocaba.....	62
3.2 - Descrevendo a ação das professoras.....	70
<b>4 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DOS DEFICIENTES MENTAIS .....</b>	<b>76</b>
4.1 – As professoras do ensino regular, a inclusão escolar e a deficiência mental .....	84
4.1.1-Formação da professora .....	84
4.1.2-A prática como fonte de conhecimento.....	91
4.1.3- A escola como lugar onde as professoras aprendem .....	94
4.1.4 A professora e a educação inclusiva, a ideologia frente ao aluno deficiente mental .....	96
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>116</b>
<b>Referências .....</b>	<b>122</b>
Apêndice 1- Quadro geral do perfil das professoras entrevistadas .....	127
Apêndice 2- Roteiro de Entrevistas.....	128

# 1 INTRODUÇÃO

O direito aos deficientes de freqüentarem o ensino regular parece para a maioria das pessoas tratar-se de questão praticamente superada. As estatísticas, a legislação escolar e as intenções proclamadas nos discursos das autoridades políticas induzem esta percepção. No entanto, a realidade não é bem assim, embora o direito seja indiscutível, as estatísticas e a legislação difíceis de serem contestadas, a sua distribuição social na sociedade brasileira ainda deixa muito a desejar. A realidade é que mesmo proclamado em lei, registrado em números oficiais, o exercício pleno do direito não encontra, na verdade, respaldo na realidade. O que se percebe, de maneira geral, é que, apesar de inúmeros decretos e leis, a sociedade encontra-se mais distante de seus direitos do que propriamente tendo-os reconhecidos e respeitados.

Como a problemática da inserção das crianças com deficiência mental encontra-se incorporada à minha consciência de cidadã e, sobretudo de profissional dedicada a quase vinte anos de luta na escola pública, onde trabalho com a problemática do atendimento escolar das mencionadas crianças e, mais recentemente também na Universidade, em especial no curso de Pedagogia, onde leciono, optei escolher no curso que me matriculei de Mestrado fazer minha pesquisa nesta área, a da inclusão escolar das crianças com deficiência mental.

Entre as inúmeras entradas investigativas no tema, possíveis de serem aventadas, optei por uma delas, que foi a de direcionar o foco de pesquisa para o estudo da realidade vivida pelo professorado no enfrentamento cotidiano da difícil tarefa

de mediar o direito de cidadania das crianças com deficiência mental de freqüentarem como qualquer outra criança a escola regular. Assim sendo, o presente trabalho tem como foco central a contextualização político-pedagógica do professorado envolvido no processo de inclusão de alunos deficientes mentais no ensino regular.

Minha vivência como professora protagonista, tanto das idéias integracionistas, quanto das inclusivas, leva-me a várias indagações. Uma delas consiste em conhecer como a metamorfose destas idéias foi apropriada pela classe das professoras<sup>1</sup> encarregadas pelo desenvolvimento deste processo. Outra, em conhecer como os especialistas em crianças deficientes mentais processam a idéia de educação inclusiva trabalhando em classes especiais remanescentes do antigo sistema de atendimento escolar às crianças deficientes. Por fim, saber quais são os problemas concretos das professoras para se colocar em prática a proposta de educação inclusiva.

Apesar da contradição entre o proclamado e o realizado ser marcada por enorme distância, não se pode deixar de reconhecer a existência de importantes avanços do atendimento escolar dos deficientes mentais. Além da consciência mais definida sobre a necessidade da inclusão destas crianças na escola regular, tem-se agora legislação específica normalizando o direito, que até pouco tempo não passava de mero direito moral ou de consciência. Inquestionavelmente, isto deve ser considerado como avanço da luta pela igualdade dos direitos das crianças com deficiência mental no mundo escolar.

Neste sentido, o movimento, que permanentemente percorre a história da educação brasileira lutando pelo ideal de uma escola democrática e de boa qualidade,

---

<sup>1</sup> Professora- Como 100% dos pesquisados de nosso trabalho eram do sexo feminino, e como também isso se repete em 90% dos profissionais em educação, optamos por utilizar a nomenclatura professoras em todo o trabalho

tem grande mérito pela mencionada conquista. São anos, enfim, de muitas lutas e poucas glórias.

Sem pretender fazer uma leitura histórica mais detalhada, trabalho já realizado por muitos à exaustão, a respeito da trajetória de lutas dos defensores da inclusão das crianças deficientes nas redes regulares de ensino, cabe registrar, no entanto, pelo menos uma passagem deste processo, que é a correspondente a transição do modelo integrativo para o atual, de caráter inclusivo. Este registro é importante de ser feito porque sobre esta passagem ainda pairam grande número de dúvidas. Aliás, este é pano de fundo do presente trabalho, no qual procuramos compreender como este processo vem se efetivando na prática das nossas escolas, se é que existe qualquer processo em andamento e, sobretudo como ele, ou a sua falta, estão sendo percebidos pelas professoras da escola pública.

No caso especial deste trabalho, por uma questão de abrangência e outras razões práticas, que no momento não convém nos preocuparmos em mencioná-las, o foco da pesquisa encontra-se exclusivamente voltado para as professoras primárias de Sorocaba, vinculadas à escola pública estadual, no contexto do trabalho de inclusão escolar das crianças portadoras de deficiência mental. Mais a frente, quando detalharmos as questões de contexto e de procedimentos metodológicos, informaremos com melhores detalhes a razão para a realização dos referidos recortes.

Isto posto, gostaríamos de voltar à discussão referente à passagem conceitual processada na área do atendimento escolar da criança com deficiência mental, representada pela transição da visão de integração das crianças deficientes do ensino regular para a da criação de uma escola inclusiva. Grosso modo, trata-se de um processo de substituição conceitual de atendimento. De um lado, um conceito propondo

uma forma de integração das crianças portadoras de necessidades educativas especiais (entre elas as deficientes mentais) nas dinâmicas educacionais das escolas regulares, mas que não consegue, apesar de suas intenções em contrário, romper com o conceito de segregação e por consequência de homogeneização escolar, sendo esta uma das mais expressivas bandeiras de identificação das correntes pedagógicas conservadoras. De outro lado, em oposição, temos a idéia de educação inclusiva trazendo no seu ideário central a luta contra o segregacionismo escolar. Além disto, o conceito vem embalado pelos princípios da igualdade e da heterogeneidade entre os alunos “regulares” e “irregulares”. Muitos vêm nesta preocupação da educação inclusiva de se apresentar pelo princípio da igualdade, um viés de política democrática. Deste ponto de vista conceitual e teórico, a educação inclusiva implica que se leve a sua discussão para o campo de luta da educação escolar democrática. O que vale dizer discuti-la, concomitantemente, nos campos da educação e da sociedade.

É importante registrar que este é mais um dos pontos fundamentais que movem a presente investigação que, reiterando, traz no seu objetivo mais geral o estudo da problemática do professorado no contexto das atuais políticas inclusivas voltadas para os alunos com deficiência mental. Em outras palavras, nos interessa, em relação a realidade em particular mencionada, conhecer como este processo transitou “em julgado” na consciência política pedagógica das professoras encarregadas da árdua tarefa de cotidianamente fabricarem sentido para a transição do conceito de integração para o de inclusão escolar. Estariam eles formados e preparados? Antes ainda, estariam sendo dadas pelo Estado as diferentes condições infra-estruturais, financeiras, trabalhistas, etc. para que a categoria pudesse colocar em execução as proposições da chamada escola inclusiva?

Infelizmente, o que pudemos constatar em termos gerais, sem querer adentrar nos itens observados pela pesquisa consignados nas conclusões finais deste trabalho, foi de mais uma vez darmos sentido à observação de Anísio Teixeira quando dizia da enorme distância que existia na nossa educação escolar entre o proclamado e o realizado. Qual ou quais as causas deste distúrbio, que pela sua persistência na história do país, especialmente na educação pública, parece persistir indefinidamente? Estaríamos diante de um problema mais sério inscrito inclusive pela sua persistência como um defeito de cultura? Ou, simplesmente, diante de uma sociedade estruturada para proclamar para muitos, mas só realizar para poucos? Uma sociedade injusta e de classe? Enfim, seja como forem as respostas a estas indagações, a realidade do atendimento às crianças com deficiência mental nas redes públicas de ensino, tomando por base o campo empírico em que colhemos as informações para o presente projeto, deixam muito a desejar. Dão-nos a impressão inclusive de uma realidade oposta, de “não-avanço”, onde tudo parece praticamente por se fazer.

Tendo em vista, a persistência de um quadro marcado ainda fortemente pelo oposto daquilo que precisamente consistia o foco principal a ser atacado das políticas integracionistas, que são os chamados procedimentos didático-pedagógicos homogeneizadores, fomos levados a admitir de que não é somente no campo das idéias e do direito inscrito que devemos buscar as explicações para este desencontro entre o “proclamado” e o “realizado”, mas sim na estrutura do Estado, que medeia o papel e o direito de cada indivíduo na sociedade. Como dizia Marx, “não é a vontade dos homens que dá ao Estado a sua estrutura, mas sim a situação objetiva das relações entre eles”(1973, p.9). Desta perspectiva, são, portanto, nos mecanismos que regulam as relações entre os homens na sociedade, na estrutura do Estado burguês

capitalista mais do que nas vontades pura e simples que eles fazem da realidade, que devemos buscar as explicações para as diferenças de classe existentes no processo de integração dos deficientes mentais na sociedade.

Neste sentido, a bibliografia da educação brasileira oferece várias alternativas para a compreensão do funcionamento da instituição escolar na realidade do país, que não podem deixar de serem mencionadas. Entre as várias alternativas vamos nos reportar especialmente a dois autores, dos mais empenhados no conhecimento da realidade escolar brasileira, que são Luiz Antonio Cunha e Luiz Carlos de Freitas. O primeiro deles a destacar é Luiz Antonio Cunha, especialmente quando no seu estudo sobre a educação e o desenvolvimento social(1975/1991) aponta os mecanismos de contenção e discriminação como fundamentais para o funcionamento do sistema educacional brasileiro. O que de fora aparentemente parece ilógico no sistema educacional, como são os casos da evasão e repetência escolar, na verdade são, na visão de Cunha, mecanismos de funcionamento do sistema, partes do sistema, e neste sentido fazem parte indissociável do próprio sistema. Portanto, nem a discriminação, nem a exclusão podem, na visão do autor, com quem concordamos plenamente, serem consideradas como elementos indesejáveis do sistema ou externos a ele. Na mesma linha de preocupação, mas já dentro de um contexto social bastante modificado por quase trinta anos de diferença, Luiz Carlos Freitas nos mostra que a evolução do sistema não foi eliminar estes mecanismos antidemocráticos que existiam presentes na estrutura de funcionamento da política educacional brasileira, mas, simplesmente, reelaborá-los no sentido de dar-lhes uma nova forma como foi o caso específico da exclusão escolar. Ou seja, a exclusão que se caracterizava pela presença maciça das crianças fora da escola, passou para dentro da escola, transformando-se de um

fenômeno externo para um fenômeno de características nitidamente internas. A criança não precisa mais estar fora da escola para ser considerada socialmente excluída. Ela pode estar matriculada e isto não significa a sua inclusão no mundo do saber escolar. As milhões de crianças matriculadas em escolas especializadas em não ensinar, espalhadas pelo país todo nos inúmeros bolsões de pobreza existentes, comprovam a evidência da tese defendida por Freitas acerca da internalização da exclusão no mundo escolar brasileiro. Neste sentido vale rememorar as três teses que fundamentam a análise do autor. Interessa-nos particularmente este detalhamento maior da obra do autor por vermos nas suas teses, potencial explicativo significativo para a análise empreendida na presente investigação. Sua incorporação ao texto serve, dada a nossa plena identificação com as mesmas, como importante informação por onde caminha a compreensão exposta no presente trabalho acerca das políticas públicas de educação inclusiva.

Desta perspectiva, portanto, começamos destacando as três teses do autor. Antes, no entanto, não podemos deixar de situá-las numa dimensão sobre a qual se formula a sua compreensão da realidade. O contexto do autor, no qual as suas teses florescem, é a de que as políticas públicas de natureza neoliberais só podem ser explicadas no âmbito das finalidades econômicas para as quais foram criadas. Suas finalidades, em última instância, seriam para

...reduzir custos econômicos, sociais, e políticos das formas de exclusão objetivas (repetência e evasão), sem alterar em essência a seletividade da escola, criando um campo de exclusão subjetiva (auto-exclusão, exclusão entre ciclos, “trilhas de progressão continuada diferenciadas”) no qual a responsabilidade da exclusão recai sobre o próprio excluído (FREITAS, 2002, p. 301).



Definido o contexto, o autor apresenta as teses com as quais, segundo suas palavras, tentam explicar no campo da escola o movimento das políticas públicas.

A primeira trata da conversão da exclusão objetiva em exclusão subjetiva; a segunda, mostra como os mecanismos de avaliação informal são acionados no sentido de criar “trilhas de progressão continuada diferenciadas” nas propostas de organização por ciclos de progressão continuada e, finalmente, a terceira, aponta a desresponsabilização da escola em relação à escolarização das camadas populares (“aprender a aprender”), na esteira da responsabilização do próprio Estado mínimo proposto pelas atuais políticas públicas. (FREITAS, 2002, p 301)

Na realidade, o interesse em trazer estas teses à discussão é pela presença subjacente, em cada uma delas, da questão de acesso a uma educação de qualidade. Não existe acesso que possa ser entendido independente das condições de qualidade que o cercam. Do ponto de vista que estamos tentando expor neste trabalho, esta é uma questão central que, tanto perpassa o problema do acesso das crianças com deficiência mental ao ensino regular, quanto perpassa a prática de todos os docentes envolvidos com o cotidiano escolar das políticas inclusivas. De fato, a questão da inclusão das crianças com deficiência mental no ensino regular perde qualquer sentido se a sua questão não for acompanhada pela discussão sobre a qualidade da inclusão que se pretende realizar. O que significa afirmar que inclusão sem qualidade não tem o menor sentido, é a mesma coisa que letra morta.

Fazemos estas observações para, por um lado, assinalar claramente o posicionamento político adotado no presente trabalho acerca das propaladas mudanças propostas pelas políticas públicas de inclusão educacional, e por outro lado, para deixarmos mais compreensível o objeto de investigação da presente pesquisa, que é o

pensamento das professoras acerca das políticas inclusivas do Estado. Mediante isto apresentado, descrevemos o problema a ser pesquisado. Mais claramente, queremos conhecer se há entre as professoras responsáveis pelas suas execuções alguma percepção positiva quanto ao rumo social tomado por estas políticas? Elas sentem-se responsáveis pelo sucesso ou progresso destas políticas ou como elas vêem o movimento de desresponsabilização cada vez mais acentuada do Estado com a educação pública? Em que medida este processo de desresponsabilização do Estado, se é que ele está claro para as consciências das professoras, tira das professoras a responsabilidade pelas notórias deficiências da área?

Deste ponto de vista a pesquisa caminhou na direção do levantamento e do conhecimento de vários fatores estruturais, envolvidos na problemática do atendimento escolar das crianças deficientes, que diretamente envolvem as professoras e que, muitas vezes são subestimados ou simplesmente desconhecidos, como são os casos, por exemplo, da falta de prioridade que se dá tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada das professoras, ou quando se desconhece a importância do contexto da escola como elemento de formação das professoras e da produção de novos conhecimentos.

Não se pretende com todas estas observações construir uma hipótese exclusivamente estrutural para explicar as notórias deficiências existentes no atendimento nas escolas regulares das crianças com deficiência mental, mas simplesmente, sem desconhecer as responsabilidades da professora no referido processo, ressaltar a antecedência dos fatores estruturais e de longo alcance sobre os fatores de naturezas individual e conjuntural. Não tem como desconhecer, por exemplo, as conseqüências negativas trazidas ao sistema em função da incorporação maciça de

crianças portadoras de necessidades especiais em um sistema totalmente despreparado para esta finalidade. Como um sistema que enfrenta enormes dificuldades para dar ensino de qualidade aos seus alunos “regulares” pode, sem qualquer planejamento envolvendo novos aportes de recursos financeiros e humanos, pensar em oferecer ensino de qualidade para os alunos “irregulares” que começam a procurar as escolas? Como desconhecer a importância deste crescimento de demanda em sala de aula, em termos de condições de trabalho oferecidas às professoras?

As questões apresentadas são evidentemente complexas e não podem ser expostas através de qualquer tipo de reducionismo como, por exemplo, quando se tenta expô-las como simples aumento de demanda. O reducionismo desta exposição está em compreender a demanda como mera relação de quantidade, quando na verdade a particularidade da demanda demonstra a necessidade da sua avaliação se fazer centrada principalmente no âmbito da sua natureza qualitativa. Neste caso, a simples relação de igualdade da aritmética contraria o famoso princípio da igualdade na diferença.

Não é preciso explicitar que, fora as crianças que são naturalmente as protagonistas principais deste tipo de dissimulação, são as professoras que mais diretamente arcam com as conseqüências de uma compreensão reducionista a respeito da educação inclusiva. No caso da ampliação do padrão quantitativo de atendimento, elas têm aumentado sua sobrecarga de trabalho e, no de mudança de perfil da demanda, crianças com necessidades educativas especiais, elas precisariam incorporar novos conhecimentos, especializados, muitas vezes às suas próprias expensas, que pudessem ajudá-las no cumprimento das suas funções docentes.

O que, de certa forma, contrapõe-se ao quadro negativo que se reveste, no geral, o tema da inclusão de deficientes mentais nos sistemas regulares de ensino, é a tomada de consciência crescente que vem, nos últimos tempos, verificando-se na sociedade e, em especial, nos meios acadêmicos. Intelectuais e pesquisadores como Bueno, Ferreira, Januzzi, Mazzota vêm produzindo com regularidade obras de relevo, que têm trazido importantes contribuições para a melhoria da compreensão da temática da inclusão dos alunos deficientes no ensino regular. Nas universidades também é cada vez mais crescente o número de trabalhos de dissertação de mestrado ou teses de doutorado realizados a respeito do assunto, como averiguamos em material pesquisado da ANPED-2005, da EDUFSCAR 2004, do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação -2002 e no Programa de Mestrado da UNISO.

A intenção do presente trabalho é que ele possa ser incluído neste esforço que vem sendo realizado por um grande número de pesquisadores acadêmicos e, também, especialmente, pelas inúmeras professoras anônimas, que no cotidiano do trabalho em sala de aula têm se esforçado para colocarem em prática o ideal de uma escola democrática e, por conseqüência de qualidade.

Nossa pesquisa tem como objetivo central investigar, como vimos anunciando desde o início do presente trabalho, a problemática vivida pela professoras nas suas diferentes perspectivas frente às políticas públicas que proclamam o acesso preferencial das crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, ao ensino regular.

Para isto, vamos recorrer a diferentes estratégias de pesquisa, desde procedimentos de pesquisa documental até entrevistas com as professoras de uma escola pública estadual em Sorocaba. Três hipóteses principais orientam a presente

investigação. A primeira é quanto ao já comentado posicionamento do Estado , numa face inerente à política nacional em relação à escola pública e por extensão à escola pública de inclusão. A segunda é a de termos o foco da discussão sobre a problemática da inclusão das crianças com deficiência mental muito preocupado em analisar a responsabilidade das professoras empenhadas no trabalho escolar de inclusão, subestimando outros elementos que não só antecedem àquelas em responsabilidade, como, certamente, são muito mais decisivas para o equacionamento da problemática em questão, como são os casos da participação do Estado e da escola, entendida esta como campo de possibilidades, tanto de aprendizagem e formação, quanto de profissionalização das professoras. E a terceira e última hipótese diz respeito ao caráter das ações práticas das professoras muito mais guiadas pela intuição, aguçadas pelas suas práticas profissionais, do que pelas informações que lhe são dirigidas desde o período destinado à formação inicial até o dedicado à formação continuada. Em outras palavras a prática das professoras é, para esta hipótese, em certo sentido, independente das informações e diretrizes traçadas nas declarações internacionais de Jomtien e Salamanca, e até mesmo, nas Leis e Decretos que normalizam e regulamentam as práticas das políticas inclusivas nos sistemas nacionais educacionais.

No plano das referências teóricas, a pesquisa não se guiou por uma só fonte, apesar de buscar orientação em autores exclusivamente comprometidos com a perspectiva crítica da educação. Mazzota, Bueno e Cury servem de referência de base para os nossos questionamentos sobre as teorias e práticas envolvidas na problemática da inclusão das crianças portadoras de deficiência mental no ensino regular e Ferreira, Freitas e Tardiff completam o campo referencial do trabalho com as contribuições referentes ao papel da escola e à formação das professoras.

Do ponto de vista da organização expositiva da investigação, estruturamos o trabalho em uma introdução, três capítulos de desenvolvimento e uma conclusão final.

No primeiro capítulo, estão descritos os aspectos principais que permeiam a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais nas diferentes redes de ensino e um pequeno intróito sobre o atendimento escolar dos deficientes mentais tendo como pano de fundo a educação especial. Nosso foco de trabalho e destaque é a inclusão de alunos deficientes mentais na rede estadual. A escolha desse recorte se deu pelo fato que é nessa rede que ainda trabalham algumas professoras especialistas e onde encontramos um trabalho mais sistematizado na educação especial, o que nos dá subsídios para a pesquisa que introduz a discussão sobre educação inclusiva junto a todas as professoras.

Há nesse capítulo uma descrição comentada sobre a legislação relacionada à inserção desses alunos na escola, em especial nas classes regulares, espaço este pouco considerado como apropriado a alunos deficientes. Os documentos a que nos reportamos é a LDB, a “Declaração de Salamanca”, a Resolução 95, de 21-11-2000 do CEE, o Parecer CNE/CEB 17/2001 e a Resolução CNE/CEB n.2/2001. Estes são considerados por nós como marcos fundamentais que dizem respeito à inserção de alunos deficientes nas redes de ensino freqüentando as classes regulares. De alguma forma, esses documentos contribuíram nas discussões sobre a melhor forma de atender alunos com deficiências e orientaram e orientam novas políticas de atendimento a esses alunos.

Vemos a grande necessidade de se explicitar a concepção sobre educação inclusiva partindo de pressupostos de uma educação para todos, entendendo que não se trata de algo específico para os deficientes mentais, já que estes fazem parte de

alguns dos grupos que estão indiretamente sendo excluídos no interior da escola. Procuramos fazer um embate entre os teóricos que discutem o assunto sob diferentes pontos de vista, a fim de conhecermos quais são os pressupostos que permeiam a inclusão escolar. Para que isso fosse realizado, pesquisamos a produção acadêmica sobre o assunto a fim de buscarmos subsídios para nosso trabalho dentro da pesquisa recente, aprofundando a discussão.

No segundo capítulo, descrevemos o funcionamento da rede estadual de ensino, e o processo vivido por ela no que diz respeito ao atendimento a alunos deficientes mentais, em especial com fatos e acontecimentos relacionados a educação inclusiva. Procuramos de essa forma descrever a cartografia do atendimento escolar do deficiente mental nas escolas estaduais de Sorocaba

Partimos de 1994 procurando caracterizar o atendimento desta rede com relação aos alunos deficientes mentais, de maneira a iniciar nossas reflexões à partir da assinatura da “ Declaração de Salamanca”.

Neste aspecto, contextualizamos tais reflexões sob pressupostos de educadores e pesquisadores que se manifestam a favor da frequência de alunos deficientes nas salas regulares de ensino e discutem o papel da educação especial nesse processo. Levantamos dados que parecem ter a intenção de fomentar algumas ações entre as professoras em torno do assunto, mas que estão bastante voltados para a educação especial e às professoras especializadas e não às professoras das classes regulares.

No terceiro capítulo, apresentamos a pesquisa de campo onde conversamos com as professoras de uma escola da rede estadual sobre a inclusão escolar dos deficientes mentais na escola pública regular, a fim de conhecer seu posicionamento, perante as questões relacionadas a esse processo.

Por fim, expusemos as conclusões obtidas a partir das análises dos dados captados pela pesquisa. A ótica escolhida foi a de responder as questões acerca da postura político-profissional dos docentes, pontuadas em uma série de perguntas expressas ao longo do texto, tomando por base quatro ângulos diferentes que a profissão docente enfrenta no cotidiano da sua atuação na escola e a partir dela na sociedade. Os ângulos tomados como referência das conclusões feitas, foram os mesmos que orientaram a elaboração do roteiro das entrevistas realizadas com as professoras na presente investigação: 1- formação acadêmica inicial e continuada, 2- a prática como fonte de conhecimento, o saber da experiência, 3- a escola como lugar de aprendizagem profissional das professoras, 4- a ideologia das professoras frente ao aluno portador de deficiência mental.

#### Contexto e procedimentos metodológicos de pesquisa

A rede estadual de ensino do Estado de São Paulo é onde se concentra grande número de alunos de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série. Também foi a rede que mais desenvolveu trabalhos em classes especiais para deficientes, com o intuito de aproximá-los dos alunos matriculados no ensino regular.

Como citamos anteriormente, o tema desta pesquisa é fazer um exame de natureza geral da implantação da educação inclusiva na rede estadual de São Paulo, na cidade de Sorocaba, sob a ótica daqueles que a colocam em prática: as professoras.

Para isto, realizamos recortes no tema escolhido, os quais foram necessários para se delimitar a presente investigação.



O primeiro dos recortes realizados teve como sentido restringir a abrangência do espaço físico-geográfico da pesquisa. De início, pensávamos em levar a investigação a todos os professores da rede pública estadual das escolas localizadas em Sorocaba. Diante de dificuldades insuperáveis de acesso ao conjunto de todas as professoras da cidade, optamos em restringi-la a uma configuração física mais compatível, o que implicou trazê-la para a realidade de uma só escola. A justificativa para a aceitação da redução da abrangência física da pesquisa deveu-se à natureza qualitativa desenhada para a presente investigação. Não buscávamos generalizações estatísticas ou positivas para os conhecimentos que eventualmente pudessem ser obtidos pela pesquisa empírica, mas tão somente elementos qualitativos da subjetividade de um grupo de professoras, de uma escola determinada, acerca das dificuldades e concepções enfrentadas no cotidiano da escola para levarem à prática a inclusão de crianças com deficiência mental em salas de aula do ensino regular. A escolha da realização do trabalho dessa forma se deu pela opção de uma pesquisa qualitativa, de aprofundamento de informação de professores.

O recorte seguinte consistiu em escolher a modalidade de escola a ser investigada. Primeiramente definimos que devia ser uma escola do ensino fundamental, do primeiro ciclo e sob a dependência administrativa do Estado. A justificativa para cada uma das opções assumidas deveu-se, em relação ao nível escolar de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série do ensino fundamental, ao fato da nossa experiência profissional localizar-se toda , praticamente, neste período escolar, e em relação à escolha da dependência administrativa do Estado em detrimento da instância da Prefeitura deveu-se exclusivamente a um excesso de preocupação em não colocar em risco a fidelidade das informações obtidas dado a possibilidade da minha condição de professora

municipal poder influir, inibir ou constranger, distorcendo as respostas de colegas com quem profissionalmente venho exaustivamente convivendo, com uns mais, outros menos, ao longo de toda minha carreira.

Por fim, elegemos entre diferentes escolas com atendimento exclusivo de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries, apenas aquela que sofreu as diversas transformações no atendimento a alunos deficientes mentais: já teve e tem classes especiais conduzidas por professores especialistas em deficientes, tem salas de recursos que atendem alunos deficientes inseridos no ensino regular desta ou de outras escolas, mas que necessitam de algum apoio extra-classe, e alunos deficientes na salas regulares.

No total, a escola<sup>2</sup> escolhida tem doze professoras: oito nas classes regulares, duas em classes especiais e duas nas salas de recursos. Nem todas têm alunos deficientes na classe atualmente, mas já tiveram ou poderão ter, uma vez que há a possibilidade de fechamento das classes especiais.

Realizados os recortes básicos no tema, no local e na dimensão do objeto de pesquisa passamos à definição das estratégias de busca dos dados necessários à pesquisa, lembrando que antes já havíamos definido a pesquisa nos seus diferentes aspectos, de objetivo, problema e hipóteses.

Apesar do risco de sermos, mais uma vez, reiterativos vamos aproveitar para expô-los, mesmo porque não é certo que a forma desordenada como foram expostos na introdução, fora de ordem, às vezes de forma reiterada e sem seqüência, tenha deixado claras as intenções perseguidas pelo presente trabalho.

---

<sup>2</sup> Deixamos de mencionar o nome da escola e das professoras em respeito à solicitação feita pela direção e professoras para que não fossem identificadas.

## Objetivo Central

Conhecer a visão das professoras de uma escola pública estadual, de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental, localizada na cidade de Sorocaba, a respeito da prática das políticas de inclusão das crianças deficientes nas salas de aula do ensino regular, suas perspectivas e idéias sobre o assunto.

## Problema Central

Como as professoras enxergam o trabalho docente, no cotidiano escolar, de inclusão das crianças com deficiência mental nas salas de aula do ensino regular?

## Hipóteses

Três hipóteses principais orientam a presente investigação: 1- a primeira é de que a atuação das professoras se ressentem negativamente do movimento de crescente desinteresse do Estado com relação ao papel do professor nas crescentes mudanças ocorridas na escola; 2- a segunda é decorrente de uma distorção de foco na discussão sobre as dificuldades enfrentadas pela implantação prática da idéia da educação inclusiva que prioritária e indevidamente responsabiliza as professoras em detrimento de outros fatores estruturais, que não só lhe antecedem, como são muito mais importantes como são os casos da participação do Estado e da escola, entendida esta como campo de possibilidades tanto de aprendizagem e formação quanto de profissionalização das professoras; 3- e a terceira e última hipótese diz respeito ao

caráter das ações práticas das professoras, muito mais guiadas pela intuição, aguçadas pelas suas práticas profissionais, do que pelas informações que lhe são dirigidas, desde o período destinado à formação inicial até o dedicado à formação continuada. Em outras palavras, a prática das professoras é, para esta hipótese, em certo sentido, independente das informações e diretrizes traçadas nas declarações internacionais de Jomtien e Salamanca, e até mesmo, das Leis e Decretos que regulamentam as práticas das políticas inclusivas nos sistemas nacionais educacionais.

## Procedimentos

A pesquisa desenvolveu-se com base em duas estratégias complementares: 1- nas idéias de alguns autores selecionados como referência teórica, citados anteriormente, a pesquisa buscou discorrer sobre determinados documentos que, reconhecidamente, exercem influência sobre a maneira de conceber a integração das crianças com deficiência mental no campo da cidadania; 2- entrevistas individuais semi-abertas com dez professoras da Escola “investigada”. As entrevistas tiveram, em média, a duração de 60 minutos por professora, o que perfaz aproximadamente 600 minutos de material gravado.

Parte deste material foi transcrito no trabalho. Solicitamos dados pertinentes às perguntas e hipóteses propostas pela investigação obedecendo a uma discussão de problematização do tema da inclusão escolar baseado em cinco pontos principais: 1- formação acadêmica inicial e continuada, 2- a prática como fonte de conhecimento, o saber da experiência, 3- a escola como lugar de aprendizagem profissional dos

professores, 4- a ideologia das professoras frente ao aluno portador de deficiência mental.

Por fim cabe informar que o registro e a análise dos dados obtidos nas entrevistas estão feitas com base nos mesmos quatro pontos que orientaram o trabalho de levantamento dos dados.

## **2 A contextualização da Educação Inclusiva**

### **2.1 Refletindo sobre a inclusão escolar**

A discussão sobre a prática de inclusão escolar, apesar de antiga, só a partir da década de 1990 toma espaço de maior destaque, tanto a nível acadêmico, quanto socialmente. Uma breve retrospectiva histórica é capaz de comprovar essa afirmação sem maiores contestações. Nos mais diferentes momentos, vemos a escola realizando esforços no sentido de homogeneizar alunos, procurando construir processos de separação, de todos aqueles que se diferenciavam do modelo proposto.

Mecanismos de retenção, avaliação, metodologias ou até mesmo de condições materiais, levaram à exclusão de grande número de alunos que não conseguiram alcançar o sucesso proposto pela escola, mantendo-se fora do padrão exigido por ela. Socialmente, as chamadas minorias de mulheres, deficientes, negros e índios, pobres em geral, foram os alvos preferenciais desta escola, hoje sem culpa ou história passada, chamada pelos documentos oficiais, trabalhos acadêmicos e políticas públicas de educação escolar inclusiva.

Do ponto de vista deste trabalho gostaríamos de antecipar que todos os registros mencionados partem do pressuposto de que a exclusão resulta de processos históricos bastante definidos e mediados por relações de desigualdades.

Essa forma de operar faz com a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja “ internalizada” , e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola. (FREITAS, 2002, p 311)

Desenvolver uma escola que eduque crianças, jovens e adultos, superando as dificuldades relacionadas à evasão, retenção ou fracasso escolar, tem sido o grande desafio da escola nos dias de hoje. Os mecanismos de garantia de matrícula têm ajudado a aumentar os números estatísticos relacionados a alunos dentro das escolas, mas nem sempre isso significa que a escola promove aos seus alunos o acesso devido ao conhecimento e formação de uma consciência crítica a fim de prepará-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Discutir a educação inclusiva dentro de um parâmetro de igualdade é pensar numa modalidade de escolarização em que os estudantes e as professoras freqüentam todos os mesmos espaços de ensino independentemente de suas características pessoais sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade.

Mas essa escola, como se pode averiguar, até em simples observações, ainda não resolveu grande parte de seus problemas, em especial os que dizem respeito à garantia de aprendizado de todos os seus alunos. Em meio a esta incapacidade generalizada da escola em ensinar, pode-se vê-la no momento ser chamada a trabalhar com a enorme população de alunos deficientes até então segregados em classes especiais, ou na maior parte das vezes, fora da escola. Em meio a tantas discussões e intenções mal explicadas, a escola assiste apesar das inúmeras expectativas

despontadas nela, a um momento de agravamento da situação em que vem se debatendo há alguns anos:

[..]a escola para todos vive uma crise, uma vez que, em muitas situações não consegue cumprir o seu papel de agente de integração social e de emancipação, porque não produz a mobilidade social aguardada por muitos sujeitos para quem a escolarização constitui a melhor ferramenta de que poderia dispor para se apropriar de conhecimentos necessários à participação mais efetiva na vida em sociedade. (DUBOC, 2004, p. 31)

Mesmo assim, vemos constantemente a escola ser provocada a repensar sua prática para que possa atender seus alunos independente de suas condições. Isso pode estar se dando devido ao advento da discussão sobre inclusão escolar, ou porque se compreende que devemos buscar uma escola democrática e que realmente atenda plenamente todos os seus alunos. Pensar ou discutir a inclusão escolar é pensar numa modalidade educativa que deve envolver a escola como um todo, buscando o reconhecimento da diversidade dos alunos e a aceitação dessa diversidade. Mediante isso o aluno deverá ser atendido em todas as suas necessidades. Essa perspectiva da escola requer o aprofundamento das reflexões sobre igualdade, valores, direitos e atitudes numa coerência da escola entre o que se fala e suas ações em busca do reconhecimento desses direitos.

Embora se anunciem as possibilidades para que todos os alunos tenham sucesso no acesso ao conhecimento, independente de suas características, sabemos que a escola precisa de mudanças a fim de que receba todo, e qualquer aluno. Para Mantoan, é necessário um esforço coletivo para que se efetive a inclusão de todos os alunos:



[..]acreditamos que não são os especialistas nem os métodos de ensino escolar que garantem a inserção de todos os alunos à escola regular, mas que é necessário um esforço efetivo e coletivo, visando transformar as escolas e aprimorar a formação das professoras para trabalhar com as diferenças nas salas de aula[...] (MANTOAN, 2004, p. 80)

A inclusão escolar não ocorrerá com ações simplistas que não a discutam em sua totalidade e possam acabar resultando em apenas no colocar alunos deficientes nas classes regulares. A reflexão sobre todos os alunos se faz necessária, se não correremos o risco de indicar uma responsabilização apenas de um esforço coletivo ou que recaia sobre o próprio aluno ou os professores e que não denuncie a parte que cabe ao Estado no que diga respeito a escola como um todo.

Mas, essa discussão tem sido diminuída de seu real propósito e se tornando apenas uma discussão dos especialistas de educação especial. Ao que parece a educação inclusiva, acabou virando bandeira só por parte dos especialistas em pessoas deficientes, o que nem sempre demandou um repensar na escola como um todo.

As modificações desejadas na escola devem estar ancoradas nos movimentos sociais que lutam pela emancipação do homem. É preciso conhecer os limites da escola para poder explorar melhor suas possibilidades. (Freitas, 2002, p 321)

As medidas precisam ser bem pensadas para que não se transforme a educação inclusiva como uma educação especial travestida de moderna, ou como se reconheça o direito dos deficientes de freqüentarem o ensino regular com a simplificação de apenas colocá-los em sala de aula, como se fossem dar conta de uma

“normalização” mágica. A concepção de escola onde todos estudam e recebem educação de qualidade é ampla, mas medidas radicais como o fim da educação especial pode resultar em ações apenas de “colocação dos deficientes” nas classes regulares, sem que a escola ou as professoras possam ter assimilado o que realmente significa inclusão escolar.

A educação desenvolveu mecanismos de exclusão de alguns alunos. Estes mecanismos passavam muitas vezes despercebidos, como por exemplo, as questões ligadas a avaliação e de retenção escolar que excluía alunos sem que isso ficasse declarada como exclusão ou classificação, através da não retenção de conteúdos.

As políticas públicas criam um processo de dissimulação desses atos exclusão do sistema (repetência, evasão), os quais, do ponto de vista político e social, são convertidos em atos do próprio sujeito. (Freitas, 2002,p 312)

Somente para as crianças deficientes, é que a dicotomia entre ensino regular e especial criou um sistema de exclusão totalmente justificado e legitimado pela especialização. Os alunos deficientes encaminhados para os serviços especializados sempre receberam a argumentação de que nesse espaço segregado teriam mais oportunidade de aprendizagem, não considerando sua integração social como construção também a ser desenvolvida no interior da escola. Embora haja uma justificativa relacionada a “especialização”, o que se assistiu no decorrer de todos esses anos, foram as classes especiais se tornarem um espaço onde crianças que não aprendem iam freqüentar, excluídas do convívio de outras crianças. Mesmo assim, uma medida radical do fechamento da educação especial sem uma fusão real com o ensino regular, corre o risco de transformar a escola num pseudo espaço de “inclusão”. Alguns

autores defendem a idéia de que é necessário que se mudem radicalmente os sistemas de ensino, a fim de que se desenvolva a inclusão escolar de fato, desqualificando o papel da educação especial:

Há de se considerar os territórios corporativos dos profissionais ligados à educação especial. Eles lutam por conservar seus privilégios, identidades corporativas e reconhecimento social, que adquiriram em todos esses anos. Não admitem que sua formação se descaracterize, suas práticas sejam abaladas pela inclusão, temendo perder seus espaços, duramente conquistados, de uma hora para outra. (MANTOAN, 2005, p 27)

A idéia de uma mudança radical pode ser utópica e parecer inviável, à medida que constatamos o grande número de deficientes nas mais diferentes idades. Além disso, a escola regular, como grande espaço de interação entre os sujeitos que a compõem, ainda não resolveu os problemas de aprendizado de grande parte de seus alunos. A escola não é um espaço estático, que precisa dar conta só da “inclusão escolar”. Nela, muitos acontecimentos resultantes das movimentações sociais acontecem e no seu interior professoras e alunos convivem movidos por diferentes papéis. É preciso responsabilidade e consciência quando se pensa na escola, para que não se cometa o erro de um passo incerto que poderá resultar em ações que prejudiquem aqueles que devem estar nos centros das discussões: as professoras e os alunos.

A estrutura total de uma escola é, todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas, há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Deste modo, se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria. (CANDIDO, 1978, p. 107)

Independente da política, cada espaço escolar e seus atores, deveriam ter o tempo para pensar e construir o processo de mudança, para que não houvesse uma mudança radical que não consiga ser assimilada. A escola regular precisaria ir aos poucos assimilando a idéia do recebimento de todo aluno, considerando que isso deva acontecer no mesmo sistema de ensino para todos e não mais em sistemas separados em regular e especial. É necessário cautela, para que não se precipitem ações que levem a uma inclusão inversa, onde o aluno só esteja junto com os outros, mas sem participar dos processos escolares.

[..]a implantação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para educação especial[...] (BUENO, 1999, p. 5)

A escola que deve ser para todos, pode viver um impasse se não conseguir cumprir o seu papel de agente de integração social e de emancipação. Para isso ela necessita ser um local de aprendizagem ocupando seus espaços de formação e instrução do nosso tempo. Mas se olharmos o seu interior, as crianças consideradas aquelas que possuem necessidades educacionais especiais, não participam dela como deviam por não apresentarem o desempenho esperados pelos mecanismos de

avaliação, como por exemplo os sistemas de avaliação que estão sendo aplicados nas redes de ensino. Entre esses sistemas, podemos citar o que é realizado pela rede estadual de ensino do estado de São Paulo e que hoje também é aplicado em algumas redes municipais e até particulares, o Sistema de Avaliação da Rede de Ensino do Estado de São Paulo (SARESP) .

Para que de fato a inclusão escolar aconteça, ela necessitaria ser vista como o inverso da exclusão, buscando mecanismo de participação de todos os seus alunos.

Para Santos:

Em qualquer contexto, há uma série de fatores, tão importantes quanto a deficiência que também podem afetar a participação da criança na escola: a falta de acesso à Educação, a falta de mecanismos que assegurem sua permanência na escola, a evasão e repetência, os sistemas rígidos de avaliação de desempenho acadêmico e rendimento escolar, as condições sócio econômicas da família, a localização geográfica em que reside a família e a falta de escola nas redondeza[...](SANTOS, 2004, p 213)

Numa análise dos processos vividos na escola, poderíamos dizer que eles são o resultado de interesses diversos e de acontecimentos que nem sempre são definidos dentro da própria escola. O sistema escolar é complexo e nessa complexidade caberá às professoras viverem a realidade da escola onde convivem e interagem com seus alunos. Essa dinâmica de relações nem sempre é percebida pelas próprias professoras, mas na verdade são as que dão vida a escola, e que a caracterizam enquanto grupo social.

Avançar no intuito de se estabelecer uma escola que realmente atenda a todos os alunos não é algo simples. Pode haver resistências políticas ou de atuação, por

parte das escolas que precisem modificar parte de seu projeto pedagógico, de maneira que este seja organizado olhando seus alunos como um grupo heterogêneo que poderá responder de maneira diferente aos propósitos e resultados por ela buscados.

A inclusão escolar, então é considerada como modalidade educativa que deverá envolver todos os membros dentro de uma escola que atenderão a demanda de diversidade de seus alunos. Isso acontecerá como resultado do reconhecimento da igualdade de valores e de direitos que levarão a escola ao atendimento adequado de toda sua comunidade, através de ações que busquem o desenvolvimento de todos.

Apesar das acaloradas discussões sobre a inclusão de alunos com deficiências na escola, isso pode não trazer à tona seus verdadeiros problemas enquanto reorganização necessária para atendimento de todos os alunos e travestir-se de projeto inovador fadado ao insucesso. Na verdade, o que se necessita realmente é que não só os grupos que pesquisam ou trabalham com deficientes pensem numa escola para todos, mas que a educação básica pense todas as suas crianças que de uma forma ou de outra possam estar sendo excluídas. Segundo Oliveira, o debate inclusivo ainda é restrito, a educação especial e o discurso político-pedagógico inclusivo contribui ainda mais para o afastamento entre o ensino especial e o ensino regular. Para a autora:

As estratégias de ação não foram ainda objetivamente concretizadas e o debate inclusivo restrito à educação especial contribui para o distanciamento entre a política multicultural do ensino fundamental e a do ensino especial. (OLIVEIRA, 2004, p. 86)

Se de fato as mudanças aventadas para a escola a fim de que se recebam todos os alunos não for alvo de discussão da educação básica como um todo, não haverá modificações e o aluno ficará sujeito ao velho princípio de normalização para que possa obter sucesso na escola, através de um desempenho escolar esperado de todos os alunos. Certamente, dentro desta visão, aqueles que não conseguem tal desempenho, não poderão ser incluídos com a titularidade de serem diferentes e, portanto ficarão à parte no processo escolar.

Mas, mais do que isso, a escola pode não estar oferecendo a nenhum de seus alunos aquilo que lhes é de direito enquanto possibilidades de desenvolvimento pessoal e conhecimento. Bueno comenta que a Declaração de Jomtien é onde especifica-se marcos de ação para que todas as crianças no mundo, pudessem ter satisfeitas suas “necessidade básicas de aprendizagem” . Tais necessidades são descritas pela Declaração da seguinte forma:

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentas e continuar aprendendo. (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, p. 2)

Ao nos reportarmos a essas necessidades básicas, temos a sensação de que a escola continua sendo um lugar onde se ofereça o mesmo conteúdo a todos os alunos no mundo todo, não considerando suas necessidades e características individuais o

que pode incorrer numa escola que oferece ora menos, o deixando de lado , ora muito mais do que ele possa usufruir, exigindo dele uma produção que vá ao encontro de objetivos pré-determinados.

[...] por isso, parece ser ingênuo o espanto de muitos profissionais, estudantes e acadêmicos da educação especial frente aos resultados escolares extremamente baixos alcançados por alunos deficientes inseridos ou não em classes regulares, como se eles refletissem situação muito diferente de seus pares não-deficientes... (BUENO, 2006, p. 5)

A inclusão escolar acaba por levantar a discussão de todo o âmbito escolar, seus processos e contradições que não consegue oferecer a seus alunos condições de apropriação do conhecimento socialmente construído e as condições de baixo aprendizado que assolam crianças do mundo todo.

Isso nos leva a uma indagação sobre a fragilidade da discussão sobre inclusão escolar e sobre os sujeitos que sejam alvo dessa discussão. As chamadas necessidades educacionais especiais abrem um leque de alunos a serem atingidos que não se restringe apenas aos deficientes.

É necessário que se as ações práticas para que a escola seja democrática e inclusiva sejam sérias e comprometidas com o compromisso de realmente criar uma escola para todo aluno.



## **2.2 - Os documentos que permeiam a educação especial e a educação inclusiva**

A década de 90 tem marcado fortemente a ampliação do número de matrículas de alunos deficientes nas diferentes redes de ensino. A questão que permeia essas matrículas tem sido sem dúvida alguma, o aumento da demanda provocada, entre outras razões, pelo sentimento generalizado da escola como um direito de todos.

A prova mais evidente da importância deste sentimento é o significativo aumento nos últimos anos das referências aos alunos com deficiência ou com necessidades especiais, nos registros legais e nos textos de políticas públicas. O sentimento da educação como direito de todos.

É importante destacar que, apesar do contexto perturbado por inúmeras incertezas, a instituição escolar parece chegar ao fim do século passado como unanimidade. Uma espécie de aposta a ser realizada no século XXI, que alguns pensam ser um período da história da humanidade dedicado a construção da sociedade do conhecimento ou da cognição. Uma sociedade, que segundo seus arquitetos, seria estritamente organizada em torno do conhecimento e em especial da sua transmissão, portanto, da escola.

Em tal contexto, o que se pensa é que seria contraditório para as esperanças de escolaridade das sociedades em geral continuar com o mesmo quadro de discriminações existente em torno do universo escolar, mais especificamente em torno da escola. Além do que, é sempre bom lembrar a importância da oposição

representada pela forte tradição de luta contra as discriminações de qualquer ordem na educação.

Esta postura, na realidade, não reflete nenhuma novidade, na medida em que ela, simplesmente, expressa o caráter de classe subjacente na educação presente na luta pela significância dos conceitos. Neste sentido, a luta contra a discriminação e a construção de uma escola inclusiva ou democrática não foge a esta evidência.

É dentro desta realidade de significados e significantes, vencedores e vencidos, hegemônicos e contra-hegemônicos, que acreditamos que o conceito de educação inclusiva deva ser compreendido.

Não é sem sentido que a década de 90, do século XX, período de ouro do neoliberalismo, seja o grande palco “iluminado” da discussão inclusiva. É nele, principalmente, que são realizados os grandes embates e feitas as grandes projeções semânticas, entre elas as reformas neoliberais de educação da década de 90.

Desta perspectiva gostaríamos antes de entrar na discussão de alguns documentos paradigmáticos sobre o tema da presente pesquisa, especialmente o da Declaração de Salamanca, ressaltar que apesar das dificuldades e obstáculos enfrentados nesta luta pela cidadania escolar das crianças deficientes, o sentimento básico que nos orienta nas presentes reflexões é o mesmo de Cury quando afirma: “é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio da cidadania. Mas isso não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível” (CURY, 2001, p. 348).

A nosso ver, não se trata de uma questão consensual ou desnecessária de ser discutida, na medida em que entendemos que a questão do deficiente mental em uma sociedade pobre, subdesenvolvida e dividida por interesses de classe tão desiguais,

requer posições bastante definidas. Neste caso específico, preocupa-nos a confusão conceitual estabelecida entre o conceito de igualdade, tradicionalmente defendido pela forças sociais favoráveis à construção de sociedades democráticas e o falso homônimo expresso pelo conceito de equidade, criado e introduzido pelas políticas neoliberais patrocinadas pelo Banco Mundial no mundo dos países pobres.

Assim sendo, não se trata de lutar por um conceito de equidade, que segundo Kant, (apud ABBAGNANO, 1988, p. 340), “não se presta a uma autêntica reivindicação jurídica e que, portanto, não cabe aos tribunais, mas ao tribunal da consciência” mas sim lutar por um conceito que, diferentemente, se presta tanto às relações puramente formais de equivalência ou de equi-polência quanto às relações políticas, morais e jurídicas que se denominam de “igualdade” (ABBAGNANO, 1988, p. 534).

Apesar do termo equidade não aparecer escrito em nenhum documento oficial, da década de 90 para cá, que trata do tema da inclusão das crianças com deficiência, talvez fosse interessante para outros pesquisadores com objetivos investigativos diferentes da presente investigação, verificar em que medida as intenções das políticas públicas possam estar, realmente, sendo mais influenciadas por ele do que pelo princípio da igualdade.

Da perspectiva, portanto, da igualdade como um direito político, jurídico e moral entendemos que o direito das crianças já se encontra estabelecido de forma inquestionável, na Constituição Federal, quando contempla a orientação para que todas as crianças independentemente de condições sociais, raças ou credos religiosos tenham o mesmo direito à escolaridade.

Isto posto, passamos à discussão inicial abordando alguns aspectos obscuros que envolvem a Declaração de Salamanca, tomada como importante marco universal

das políticas de escolaridade das crianças com deficiência mental, para em momento posterior avançarmos as nossas reflexões em torno da legislação federal e estadual.

Quanto à discussão inicial que envolve a Declaração de Salamanca, vamos procurar fugir de quaisquer dos seus temas já reiteradamente estudados. O que não significa querer ter a pretensão da originalidade na sua discussão e tampouco conseguirmos sempre o objetivo da não reiteração. Apenas não queremos cansar o leitor com histórias já contadas e reiteradas. Por isso, algumas omissões foram, por vontade própria, assumidas.

Nossa intenção, tanto no primeiro caso, da Declaração de Salamanca, quanto na dos documentos oficiais das diversas instâncias do poder público é, à luz da bibliografia existente, continuarmos o esforço que vem sendo realizado na área da educação visando melhorar a compreensão sobre a problemática da criança com deficiência mental, na escola regular.

Talvez seja desnecessário chamar a atenção do leitor, mas a reflexão desenvolvida nas partes acima mencionadas visa não só um aprofundamento da compreensão sobre a problemática envolvida em cada uma das partes acima citadas, mas também criar subsídios teóricos à investigação sobre o trabalho das professoras de crianças com deficiência mental.

## **A Declaração de Salamanca**

Para boa parte de educadores ligados à educação especial, a Declaração de Salamanca cumpre com um importante papel, senão inaugural, certamente histórico, na substituição do tradicional paradigma da “integração”, identificado como um conceito ultrapassado e conservador, pelo da inclusão escolar, em contrapartida considerado como moderno e democrático, das crianças portadoras de necessidades especiais nas redes regulares de ensino.

A Declaração de Salamanca é resultado de um encontro que reuniu mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais, para discutir o atendimento de alunos com necessidades especiais no mundo todo. Nestas discussões, participaram uma grande diversidade de organizações e especialistas das mais diferentes posições sobre a educação de pessoas deficientes.

Assim como outros documentos nascidos de encontros nacionais ou internacionais que visam aspectos e interesses diversificados, mas de pontos em comum - no caso o atendimento a deficientes - o documento torna-se passível de diferentes interpretações.

A inclusão, como movimento social, iniciou na segunda metade da década de 80, nos países desenvolvidos. No Brasil, tomou impulso na década de 90, com a difusão das idéias de Salamanca (1994) e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) n. 9394, em 20 de dezembro de 1996. (FREITAS ,CASTRO, 2006, p.2)

Salamanca aparece para as autoras, sem dúvida alguma, como a principal responsável no Brasil pela difusão do conceito de inclusão social aplicado a educação.

Mas há também, com raras exceções, quem discorde deste entendimento como é o caso do professor José Geraldo Silveira Bueno, que não reconhece o papel vanguardista da Declaração na difusão do conceito, simplesmente por não reconhecê-la inscrita em uma só das diversas partes que compõem o referido documento. Segundo o autor, depois de minuciosa leitura, pode-se chegar à conclusão de que esta distinção não pode ser feita porque em toda Declaração não há “uma única referência à inclusão escolar” (BUENO, 2005 ,p.2).

A ser procedente esta afirmação, como se considera que é cai por terra qualquer esforço em desconsiderar os inúmeros esforços anteriores realizados na história da educação brasileira. Segundo ainda Bueno, a aceitação de Salamanca, como quer muitos estudiosos da educação especial no país, como a maior responsável pela introdução do conceito de inclusão entre nós, serviria para esconder que,

[...]desde há décadas, a inserção escolar de determinados tipos de alunos com deficiência já vinha ocorrendo, de forma gradativa e pouco estruturada, em especial para crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a batuta de profissionais da saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos,etc.) e incorporados pela rede privada de ensino regular. (BUENO, 2005, p. 3)

Mas, mesmo entre alunos das redes públicas, completa o autor, já havia muito antes das reformas educacionais da década de 90, que introduziram oficialmente a educação inclusiva nas políticas públicas de educação do país, iniciativas de inserção de alunos deficientes no ensino regular.

Por outro lado, gostaríamos de continuar esta discussão aproveitando o aspecto deixado pela argumentação de Bueno contra o caráter pioneiro da Declaração de

Salamanca, para retomar a idéia de educação como espaço público de disputa de significação de conceitos.

Para isto, vamos recorrer às idéias defendidas por Anísio Teixeira, expressas muito antes da bandeira da inclusão social ser empunhada como expressão máxima de uma proposta equânime na educação escolar.

Neste sentido, não há como não começar pela discussão a respeito das relações que a construção do processo educacional estabelece com a construção do processo democrático. Segundo Anísio, a aspiração da democracia pressupõe um postulado fundamental ou básico, que liga indissolivelmente educação e democracia. Este postulado diz expressamente que:

Todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das respectivas histórias pessoais e das diferenças propriamente individuais. (TEIXEIRA, 1977, p. 205)

Tal postulado pressupõe, tanto no que diz respeito à educação, como no que diz respeito à democracia, conseqüências políticas bastante definidas. Não há meio termo, quando Anísio faz a afirmação de que todos os homens são suficientemente educáveis e devem partilhar dela como iguais a despeito de quaisquer diferenças existentes entre eles. A educação como a democracia pressupõe uma defesa intransigente do princípio da igualdade. De tal forma que, defender uma educação democrática significa ao mesmo tempo lutar pela construção de uma sociedade democrática e vice-versa e lutar por uma sociedade democrática significa lutar para a democratização da educação.

A disposição de Anísio de ver a educação como uma condição da democracia e esta como uma condição daquela, deve ser apreciada, antes de tudo, como uma afirmação de cunho estritamente político que enxerga na igualdade de direito entre os cidadãos, o princípio fundamental de qualquer ação humana ou de qualquer sociedade pretensamente civilizada.

Desta forma, cabe perguntar: se todos os homens, conforme se refere Anísio, são indistinta e suficientemente educáveis e iguais nos seus direitos sociais, especialmente o da educação, como podemos falar em inclusão de indivíduos considerados excluídos, como fala a Declaração de Salamanca, sem admitir o fracasso de uma sociedade e de uma educação de desiguais movidas pelo princípio exatamente oposto, como é o da exclusão, condição que parece lógica e inerente na sociedade capitalista? Ou então, como falar em sistemas regulares e irregulares, se todos devem partilhar do processo educacional como iguais, a despeito das diferenças pessoais que circunscrevem cada um dos indivíduos pertencentes a sociedade? Como falar da regularidade entre os chamados desiguais, ou “normais” e “especiais”, sem admitir a irregularidade de desiguais que nascem como produto da própria forma como a sociedade capitalista se organiza?

A nossa conclusão, que naturalmente merece uma reflexão mais atenta e aprofundada, é a de que o conceito de uma educação democrática presente no ideário brasileiro, não só pela sabedoria do pensamento de um educador do nível de um pensador como foi Anísio Teixeira, mas também de muitos outros, como Paulo Freire e tantos outros, muitos deles inclusive anônimos, é a de que a educação democrática não só precede o ideário da educação inclusiva divulgada entre nós, principalmente, pela Declaração de Salamanca, como tem, em relação à problemática de uma educação



para todos, enfoque bastante diferente. Enquanto a educação democrática parte de uma educação de iguais, questionando a possibilidade de um desenvolvimento na educação independente do desenvolvimento, na mesma medida, da sociedade, na qual ela se encontra inserida, a Declaração de Salamanca parte do pressuposto histórico de uma educação de desiguais, dividida entre regulares, incluídos e especiais, ou excluídos, sem questionar a escola e a sociedade, historicamente produtoras de tal realidade.

Segundo Bueno, para concluir, as nossas considerações sobre a bandeira da educação inclusiva é a de que ela parece, em princípio, repor sobre outras bases, os mesmos ideais da educação democrática, tecidos a tantas mãos e idéias na história da educação brasileira. Mas isto, conforme o autor, com quem concordamos plenamente,

[...]é somente na aparência, pois se o norte é a educação inclusiva como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuará a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo. Isto é, a meu juízo, uma nova bandeira, que vira de cabeça para baixo aquilo que era uma proposição efetivamente democrática (mesmo com perspectivas diferentes), na medida em que, o que deveria se constituir na política de fato – a incorporação de todos pela escola, para se construir uma escola de qualidade para todos – se transmuda num horizonte, sempre móvel, porque nunca alcançado. (BUENO, 2005, p. 9)

Passamos a seguir as considerações em torno das principais políticas públicas que marcam os discursos sobre a inclusão na área da educação especial, procurando compreendê-las no quadro mais amplo das reformas realizadas ao longo da década de 90. Neste sentido, vamos nos apoiar em muitos autores, mas principalmente no

trabalho Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas, escrito pelos professores Maria Cecília Carareto Ferreira e Júlio Romeiro Ferreira.

### **Inclusão, políticas públicas e legislação**

Para não cairmos na tentação da mera descrição administrativa burocrática da trajetória na qual as políticas públicas e suas respectivas legislações normativas vêm trilhando na área da história da educação especial brasileira, especialmente nos últimos anos, vamos indicá-la, sempre que possível, nas possibilidades da nossa capacidade de apreender a realidade a ser exposta, no contexto das questões conjunturais e conceituais que a envolvem.

Assim sendo, como se opõe a este entendimento, no intuito de responder aos anseios de oferecer escolarização a todos os indivíduos e pautados nas exigências constitucionais, faremos algumas considerações acerca da LDB que em sua última assinatura reserva um capítulo voltado só para o atendimento daqueles chamados por ela de “educandos portadores de necessidades especiais”. Segundo Ferreira :

Nas várias reformas educacionais ocorridas no país nos últimos anos, com destaque para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o tema das necessidades educativas especiais esteve presente, com a referência comum da responsabilidade do poder público e da matrícula preferencial na rede regular de ensino, com os apoios especializados necessários. (FERREIRA, 2005, p. 3)

É certo que como muitos de nossos documentos, a LDB talvez represente diferentes grupos e interesses os quais nem sempre temos acesso a compreender. Na consecução desse documento, constatamos a tentativa da criação de um sistema de ensino aberto e sólido, que parece apresentar uma tentativa de respostas ao anseio da escola democrática. Mas, ao analisarmos o seu contexto, temos a sensação que nos deparamos com um documento que por muitas vezes nos parece contraditório e fragilizado, ou superficial perante aquilo que deve ser o cerne da educação em nosso país.

Saviani, em seu livro “O contexto de Implantação da Nova LDB e a estratégia da resistência ativa” levanta alguns questionamentos em função da dicotomia que perpassa a escrita da LDB que é base hoje do eixo norteador dos acontecimentos da educação e que tantas vezes se apresenta com problemas sérios a serem resolvidos. Segundo o autor:

[...]ora, houvesse efetiva vontade política por parte dos setores hegemônicos para se resolver o crônico problema da educação nesse país, tais dificuldades não existiriam. Nessa hipótese, a maioria dos problemas sequer seriam levantados. E aqueles que o fossem estariam rápida e facilmente resolvidos.....O problema portanto, deve ser posto em outros termos. Cabe examiná-lo no quadro da correlação de forças determinada pelas mudanças estruturais e conjunturais que estão em curso no contexto atual. (SAVIANI, 1998, p. 232)

No caso da educação escolar dos alunos deficientes, nos deparamos com discussões que ora representam os próprios deficientes e ora seus representantes, que parecem defender interesses particularizados.

Bem se sabe que os dispositivos das leis não são o suficiente para que ela seja cumprida em benefício daqueles que por ela são citados. Mas, se os dispositivos são verdadeiramente insuficientes, não são menos verdadeiros os caminhos apontados por eles. Apesar de toda discussão em torno da possibilidade dos alunos deficientes freqüentarem a rede regular de ensino, a LDB traz um capítulo destinado a regulamentação da educação especial que se apresenta como possibilidade de apoio à inclusão no ensino regular ou de substituição desta escola.

Em seu capítulo V, da Educação Especial, a LDB descreve:

Art. 58. 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.

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 43)

Neste artigo observamos a caracterização da educação especial como modalidade de educação escolar, destinada aos alunos portadores de necessidades especiais. É interessante, que se prevê a existência de apoio especializado no ensino regular ao mesmo tempo em que admite a existência de tais serviços como possibilidade de encaminhamento para alunos que não apresentem possibilidades de integrar-se ao ensino regular. Isso poderá ser feito, segundo a lei, em função de condições específicas dos alunos. O que observamos na verdade, é que essas

condições não ficam claras na lei, mas serão delineadas, mais tarde, pelo Conselho Nacional de Educação.

Já no artigo 59 se descrevem os apoios de ordem escolar que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos.

Art.59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III- professoras com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professoras do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996, p. 22)

Para Saviani, apesar do artigo 59 apresentar um caráter circular, vago e genérico, a Educação Especial ganha nesta lei, um lugar mais destacado. Mas também deixa estabelecido a necessidade de que “preferencialmente” se amplie o atendimento dos alunos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino.

Ao olharmos criticamente os propósitos da LDB, podemos levantar o questionamento entre a dicotomia entre educação especial e ensino regular, uma vez que apesar de colocar como preferencialmente os alunos com necessidade especiais freqüente o ensino regular, oferece critérios de regularização do ensino especial, até mesmo fortalecendo-o. Isso pode trazer à tona a discussão entre ensino especial e ensino regular, criando um impasse que impede os trâmites da educação inclusiva de acontecerem.

Para Bueno:

O tema da inclusão escolar está na ordem do dia. Quer seja na perspectivas das grandes propostas políticas nacionais e internacionais, quer no discurso dos políticos de todas as matizes ideológicas, quer nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), quer nas produções científicas, acadêmicas e de cunho técnico profissional. (BUENO, 2005, p. 1)

Ao que nos parece, apesar do assunto da educação inclusiva estar na ordem do dia, os próprios documentos a exemplo da LDB, continuam separando a educação em regular e especial, o que poderá acarretar dificuldades no processo de inclusão escolar, uma vez que a exclusão ou o encaminhamento de alunos está amparado por lei.

Pouco se discute sobre a importância, validade ou relevância do processo de inclusão escolar dos deficientes nas redes regulares de ensino, como se esta questão pudesse ser tomada como uma espécie de agenda superada. As discussões têm sido realizadas praticamente e exclusivamente no âmbito dos especialistas em deficiências distanciando-se muitas vezes do ensino regular.

Os projetos educacionais brasileiros tiveram ações de pouco alcance no que diz respeito a pessoas deficientes. Por isso, nos parece significativo que se discuta o fenômeno da inclusão destes alunos como um fato que ainda está por acontecer e não como algo acabado.

Dentro desta conjuntura de se resolver ou oferecer critérios para uma adequação da Lei as necessidades dos alunos, vemos ser desenvolvido na LDB capítulo especial falando sobre a inserção de alunos deficientes na escola regular. Mas dentro dessa linha, pensando na dicotomia expressa na lei, a interpretação da frase “preferencialmente na rede regular de ensino” quando se trata de oferecer critérios para

que os chamados alunos portadores de necessidades especiais freqüentem o ensino regular, pode acarretar uma ação de exclusão justificada desses alunos. Uma interpretação mal colocada pode ao contrário, ajudar a criar critérios para que esse aluno preferencialmente seja atendido fora da escola regular, e ainda subsidiado. Mesmo assim, a presença da educação especial na Lei reflete um crescimento da área com relação à educação geral.

Também assistimos a mudanças nas diferentes redes de ensino como resultado das discussões das possibilidades de inserção de alunos deficientes nas classes regulares e não mais nas classes especiais a exemplo disto passamos a fazer considerações sobre uma resolução da rede estadual de São Paulo.

### **A resolução 95 - 2000 do CEE- Conselho Estadual de Educação de São Paulo <sup>3</sup>**

Dentro do propósito de nossa pesquisa que é o de demonstrar o processo de inclusão escolar na rede estadual de São Paulo, mais precisamente em Sorocaba, achamos importante destacar a Resolução 95 - 2000.

Partindo do princípio da escola para todos, e preocupados em rediscutir a inserção de alunos nas redes de ensino, percebemos uma tendência na resolução estadual, na descrição de um documento que não segregasse os alunos deficientes. Em pesquisa sobre as políticas de Educação Especial na região Sudeste, Ferreira e

Bueno, analisando Resoluções e Pareceres dos Conselhos Estaduais de Educação indicam que:

---

3- A resolução 95, de 21/11/2000, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo é anterior a resolução no Conselho Nacional de Educação que é de 2001. Essa resolução do CEE está em vigência

Apesar de algumas diferenças, partem do princípio da não segregação dos alunos deficientes, reportando-se a princípios éticos básicos como os de respeito à dignidade humana, da igualdade de oportunidades educacionais, no exercício da cidadania e na garantia de direitos, na igualdade de condições para acesso e permanência na escola. (FERREIRA; BUENO, 2002, p. 55)

A tendência a não segregação, no âmbito de repensar-se numa escola que atenda a todos os alunos, procura criar critérios para uma melhor inserção de alunos deficientes nas classes regulares, uma vez que a rede estadual de ensino já possuía formas diversificadas para atendimento dos alunos deficientes, chamadas por ela de alunos portadores de necessidades especiais.

Em maio de 2000, o Conselho Estadual de Educação, mediante a Deliberação CEE no. 5 fixou normas para a educação de alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais no nível básico do sistema estadual de ensino. Em 21 de novembro de 2000, a Secretaria Estadual, pela Resolução SE no. 95 dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino.

Podemos observar ao lermos essa resolução, a tendência a se modificar o papel da educação especial a fim de que ela se torne o grande apoio para a inclusão de alunos deficientes no ensino regular. Mais uma vez assistimos na resolução a colocação da educação escolar na discussão como se houvesse a inovação de um



novo paradigma que é o da inclusão escolar. O que nos chama a atenção é a indicação no parecer do fato de que a rede estadual já possuía os apoios necessários para a inserção de alunos nas classes regulares, mas as novas discussões provocam a necessidade de se repensar ou ressignificar a educação especial, até então fortalecida justamente por atender os alunos que não se integravam as salas de aulas regulares por causa de sua deficiência. Na resolução essa preocupação aparece em sua introdução da seguinte forma:

A rede estadual já possui formas diversificadas para atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais e que os paradigmas atuais da inclusão escolar vêm exigindo a reorganização da educação especial visando a ampliação dos serviços de apoio especializado e a renovação dos projetos pedagógicos e metodologia de trabalho das classes especiais. (SÃO PAULO, 2000, p. 1)

Quando percebemos essa dicotomia entre o fato de se reconhecer o direito de todos serem inseridos na escola, e a falta de ação para que todos realmente usufruam dos saberes da escola nos reportamos à idéia de uma escola excludente construída sob os moldes da classificação e separação dos indivíduos através da avaliação de suas produções. Isto parece ter sido incorporado de determinada forma que não se consegue muitas vezes discutir se a ação é real e pensada ou ingenuamente construída.

Entre algumas orientações desta resolução, está a de encaminhar os alunos que estão nas classes especiais para as classes regulares. Essa resolução criou uma grande expectativa em torno da discussão do fechamento de classes especiais destinadas ao atendimento de alunos deficientes. Em pesquisa realizada em 2002,

Monteiro relata que após a assinatura dessa Resolução em muitos diretores, coordenadores e professoras transpareciam expectativas de alteração, “no entanto até fevereiro de 2001, observou-se que houve uma manutenção do número de classes especiais e não aconteceu nenhuma transformação no tipo de atendimento oferecido” (MONTEIRO, 2002, p. 9)

Nessa resolução, há uma orientação que tenta nortear o trabalho da educação especial definindo quem são os alunos com necessidades educacionais especiais, repensando a forma de encaminhamento dos alunos para as classes especiais ou instituições especializadas, redefinindo os serviços de apoio e procurando orientar a formação da professora especialista que deverá ser o apoio no processo de inclusão de todos os alunos.

Esse documento está em vigor no Estado de São Paulo. Um dos mais recentes documentos norteadores da educação especial e indicadores da educação inclusiva é a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CBE) no. 2, de 11 de setembro de 2001, o qual passaremos a alguns comentários.

### **Parecer CNE/CEB No. 17/2001 e Resolução CNE/CEB No. 2/2001**

Acompanhando a tendência apontada pela a LDB e seguindo indicações da Declaração de Salamanca esse documento procura orientar a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas diferentes redes de ensino a partir do

momento que procura mostrar a educação especial como o grande apoio do ensino regular. Para o entendimento e atendimento deste documento define-se como necessidades educacionais especiais:

I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:  
a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;  
b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II- II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

A resolução CNE/CBE n.02/2001, viabiliza as ações do Parecer CEN/CBE 17/2001. Segundo o relatório do Parecer, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação utilizou-se de ampla bibliografia e diversos estudos provenientes do Fórum dos Conselhos Estaduais, a fim de oferecer subsídios para a consecução do Parecer e por fim da Resolução.

A citada resolução define que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais “deva ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. O que nos chama a atenção neste documento é que ele é criado com intuito de se definir as linhas de ação da educação especial e mais uma vez colocando-a como a responsável pela educação dos alunos com necessidades educativas especiais. Essa resolução parece atender aos anseios de se criar caminhos para esses alunos com na educação básica (refiro-me aqui as necessidades especiais descritas na Declaração de Salamanca).

A Resolução do CNE/CEB No. 2 define educação especial como uma “modalidade de educação escolar”, entendendo esta como:

...um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 2)

Apesar da tentativa de se criar o caminho da inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola, pode também criar uma dicotomia se não for objeto de ação do ensino fundamental como um todo. Além disso, como amplia o quadro das chamadas necessidades especiais corre o risco de se esvaziar no que diz respeito aos deficientes dentro das escolas. Para Ferreira:

Ao lado do possível benefício educacional de esmaecer o foco nas condições deficientes, constata-se o conhecido risco de ampliar o universo das chamadas necessidades educacionais especiais, nele incluindo o conjunto dos alunos percebidos como problemáticos pela escola e, mais ainda, atribuindo à área da educação especial a responsabilidade primeira pela educação de todos eles. (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 23)

Apesar da clara intenção em sistematizar a educação inclusiva, essa resolução nasce com o papel de instituir diretrizes para a educação especial em âmbito nacional. Nele, a educação especial é vista como modalidade de educação escolar.

Se olharmos atentamente para alguns aspectos da resolução, ficaremos em dúvida se as orientações contemplam a escola e os alunos como um todo ou somente terão o olhar voltado para alunos com necessidades educacionais especiais. A

resolução ao indicar a criação de centros de apoio, pode não garantir que todos os alunos sejam olhados como participantes de uma mesma escola, e reforcem a separação de alguns em função de um atendimento mais adequado. O que se observa no texto da resolução é a clara preocupação com os alunos com necessidades educacionais especiais e que deverão usufruir da orientação da Resolução. O que não significa que esteja sendo oferecido a todos uma educação que leve-os para um desenvolvimento adequado. Para Prieto:

[...]por mais que um texto preze pelo detalhamento das propostas, discriminando as condições excepcionais em que é permitida a criação de serviços especializados, não é suficiente para que os encaminhamentos inadequados deixem de ocorrer. (PRIETO, 2006, p. 9)

Para finalizarmos nossas considerações a esses documentos, gostaríamos de chamar a atenção para o que Ferreira chama “a trama em que se insere a inclusão escolar”.

A escola não é neutra. Ela está inserida num contexto complexo e num modelo neoliberal de relação Estado-Sociedade. Mesmo assim, lutamos em busca de uma escola única e democrática e que realmente atenda todos os seus alunos.

Para Ferreira:

A construção de uma escola de qualidade para todos, uma escola que na nossa utopia chamamos de escola democrática e que hoje, talvez reduzidamente, chamamos de escola inclusiva, precisa ser equacionada em outras bases. (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 44)

Não bastarão só as leis, mas uma atitude que não é inaugural e que continua na busca daqueles que acreditam nessa escola democrática.

### **3 A REDE ESTADUAL DE ENSINO E A INCLUSÃO ESCOLAR**

#### **3.1- A rede estadual em Sorocaba**

Sorocaba é uma cidade que tem aproximadamente 600.000 habitantes. Na área educacional apresenta três grandes redes de ensino, sendo a particular com 30 escolas de ensino fundamental, a rede estadual com 84 escolas de ensino fundamental a ensino médio (inclusive oferecendo o supletivo) e a municipal com 82 escolas que vão da educação infantil a ensino médio.

Para que pudéssemos concretizar dados de nossa pesquisa, entendemos ser relevante apresentar um quadro geral sobre o atendimento aos alunos da Rede Estadual de Ensino de Sorocaba, dando destaque ao atendimento oferecido aos alunos deficientes mentais usando como base o ano de 2005, bem como descrever o percurso dos processos de inclusão escolar ocorridos nessa rede até esse ano. Esses alunos são atendidos pela rede estadual em diferentes modalidades de ensino e procuraremos contextualizar esse atendimento à luz da legislação específica norteadora da Rede Estadual de São Paulo.

Esse levantamento foi feito através do site oficial Diretoria de Ensino de Sorocaba e também com relatos da assistente técnica pedagógica que trabalhou com a orientação na área de educação especial da rede estadual de ensino de Sorocaba de

1985 até 2005. Neste trabalho, procuramos dados concretos a fim de nos aproximarmos dos acontecimentos relacionados à inserção de alunos deficientes mentais nas classes regulares e na transição entre os diversos serviços de atendimento já existentes para esses alunos, considerando que o advento da inclusão escolar provocou modificações organizacionais dentro das escolas que possam estar vinculadas a determinações estruturais.

[...]num contexto de ampliação do acesso da população à escola básica, inclusive dos denominados alunos com necessidades especiais, as perspectivas de constituição de um percurso mais significativo de formação escolar para esses alunos requerem reflexão sobre a complexidade desse processo. (FERREIRA, 2005, p. 22)

Os dados que levantamos mostram a estrutura do trabalho após as discussões desencadeadas pela Declaração de Salamanca e como a rede se organizou, em especial após a assinatura da Resolução- 95, de 21-11-2000 do CEE e da Resolução - 2/2001 do CNE/CEB, que são documentos orientadores do atendimento de alunos com necessidades especiais.

A fim de uma melhor compreensão do atendimento da rede estadual, faz-se necessário uma descrição da legislação do Estado de São Paulo que tratam especificamente da educação especial, e em particular àquelas que tratam, orientam critérios relacionados ao aluno com deficiência mental. Embora saibamos que a inclusão escolar deva ser objeto de estudo e ações na escola como um todo, observamos que os critérios para a inserção de alunos deficientes na redes regulares de ensino sempre vem da educação especial.

Acreditamos que tendo conhecimento do perfil da Rede Estadual de Sorocaba, bem como dos serviços por ela oferecidos podemos ter um diagnóstico de como se propõe a inserção de alunos com deficiências nessa rede de ensino, bem como quais as preocupações e atitudes têm se tomado para que a inclusão escolar destes alunos aconteça de fato.

Segundo Godoy, pode se constatar que a exemplo da legislação federal as normas oficiais do Estado de São Paulo, obedecem a recomendações internacionais ao incluir no sistema comum de ensino pessoas com deficiências. A autora aponta como importante algumas medidas anteriores tomadas pelo Governo Estadual:

Foram previstos programas para a detecção precoce de deficiências e implantação de núcleos de avaliação, orientação e encaminhamento de educandos portadores de deficiências (Resolução conjunta SS/SE, n. 3, de 8 de outubro de 1992, SE/CENP, 1992, p. 168-169). Em 18 de julho de 1994, foi criada a resolução SE n. 135 (SE/CENP, 1995, p. 76-77). (GODOY, 2002, p. 98)

Apesar da preocupação existente com os deficientes até então os serviços eram sempre oferecidos de forma mais segregada. A mudança e discussão sobre um processo de inclusão dos alunos deficientes nas classes regulares começam a surgir com mais ênfase quando se assiste a reedição dos Subsídios para organização e funcionamento de Serviços de Educação Especial- Área Deficiência Mental, realizado pelo MEC/SEESP, em 1995, onde segundo Schneider há uma tentativa de aprofundar a questão da integração/inclusão, com a proposta de atendimento para cada nível de ensino.



Segundo a Assistente Técnico Pedagógica que nos forneceu dados sobre a rede, apesar das discussões aventadas pela possibilidade de todos os alunos freqüentarem as classes chamadas “normais” até 1995 nenhuma ação era concretizada. Na cidade de Sorocaba, haviam alguns encontros organizados pela Rede Municipal de Ensino, que havia começado um projeto de inclusão escolar desde 1993 entre suas professoras. Um dos questionamentos existentes nesses encontros relacionava-se ao destino das classes especiais, modalidade de ensino existente na rede estadual, mas que já não existia em algumas redes municipais.

No ano de 1997 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, divulgou um Comunicado onde destacava os vários documentos que incluem a Educação Especial e orientando aos interessados e preocupados com o destino das classes especiais, que continuaria oferecendo aos deficientes o atendimento nesse serviço, mas também em salas de recursos e classes hospitalares. Essa manutenção dos serviços existentes, pode ser o resultado dos questionamentos em torno das possibilidades de realmente se criar uma escola que atenda todos os seus alunos. Para Ferreira, a simples imposição legal de normas e critérios não garante mudanças:

O mais provável é que esta imposição gere resistências, permitindo a criação de uma cultura de tolerância da pessoa com deficiência, no interior da escola, sem contudo que esta assuma a responsabilidade pelo desenvolvimento escolar destes alunos. (FERREIRA, 2005, p. 35)

Em 1999 o Conselho Estadual de Educação assinou a Indicação CEE 12/99 e a Deliberação CEE 5/00, fixando normas gerais para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema de

ensino do Estado de São Paulo. Em 21/11/00, foi publicada a Resolução SE 95/00, que dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas da rede estadual de ensino. Segundo Schneider:

Esta indica o encaminhamento dos alunos que estão nas classes especiais para as classes regulares; reclassifica o profissional especializado na área e prevê nova postura quanto à avaliação que dá o diagnóstico aos alunos encaminhados para as classes especiais, enfatizando o papel da equipe pedagógica da escola em que o aluno freqüenta e não mais os profissionais da saúde, como vinha ocorrendo. (SCHNEIDER, 2005, p. 4)

Esses e outros documentos permearam e permeiam o atendimento de alunos deficientes na rede estadual de ensino. Em Sorocaba, segundo a ATP, as professoras especializadas foram as que tiveram contato com essas resoluções através de reuniões destinadas a orientar algumas ações que dessem conta da inclusão desses alunos nas classes regulares. O interessante é que em nenhum momento as professoras do ensino regular foram chamadas para essas reuniões.

Como nosso foco de pesquisa é a Rede Estadual, gostaríamos de oferecer mais alguns dados sobre essa rede, a fim de produzir um perfil geral. A Rede Estadual de Sorocaba, possui 86 escolas, sendo 27 escolas de ensino fundamental séries iniciais (1ª. a 4ª. Série), 14 escolas de ensino fundamental, séries iniciais e posteriores (1ª. a 8ª. Série), 8 escolas de ensino fundamental séries iniciais e posteriores e ensino médio (1ª. a 8ª. Série e Ensino Médio) e 35 escolas de ensino fundamental e médio ( 5ª. a 8ª. Série e Ensino Médio) e também em uma escola é oferecido o Supletivo do Ensino Fundamental e Médio e em outra oferecida só o Ensino Médio.

No que diz respeito ao atendimento em educação especial, a rede possui 5 classes especiais para deficientes mentais e 2 classes especiais para deficientes auditivos. Também, a rede oferece o atendimento através de salas de recursos, distribuídas da seguinte forma: 5 salas para deficientes mentais, 2 para deficientes visuais e 4 para deficientes auditivos.

No levantamento realizado, identificamos que o trabalho com alunos deficientes mentais na Rede Estadual de Sorocaba, está sendo oferecido da seguinte forma: 75 alunos freqüentam classe especial que atualmente funciona em 4 escolas de 1ª. a 4ª. série , 95 alunos freqüentam o ensino regular, ou seja estão inclusos nas classes regulares. Alguns dos alunos que estão no ensino regular freqüentam as salas de recursos que hoje funcionam em algumas escolas de rede estadual. As salas de recursos funcionam com o intuito de oferecer um trabalho de apoio ao ensino regular, por isso é destinada a alunos regularmente matriculados e que freqüentam as classes regulares. O objetivo da sala de recursos perante as professoras é subsidiar o trabalho da sala regular e jamais substituí-lo, é orientar e apoiar a inclusão nas classes regulares. Já o papel da classe especial é o de dar atendimento adequado aos alunos deficientes (aqui nosso objeto de pesquisa é o aluno deficiente mental) a fim de prepará-lo para o ensino regular. Nesse caso as professoras acabam por exercer um papel substitutivo, ou de caminhos de integração.

A sala de recursos e a classe especial são modalidades de atendimentos educacionais. A classe especial é uma sala de aula em escola do ensino regular organizada, segundo as orientações, com ambiente próprio e adequado ao processo de ensino/aprendizagem do aluno da educação especial. A sala de recursos é um local que propõe atendimento pedagógico específico à natureza das necessidades especiais

do aluno que frequenta, e onde se oferece a complementação do atendimento educacional recebido por tais alunos, que estão integrados em classes do ensino comum. As professoras que trabalham nas classes especiais e nas salas de recursos têm formação específica em educação especial segundo o critério estabelecido na resolução 95, de 21-11-2000. Segundo a resolução, as professoras que trabalharão nesses serviços deverão ter a seguinte formação:

- portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação na respectiva área da Educação Especial;

- portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com cursos de especialização com, no mínimo, 120 horas na área de Educação Especial;

- portador de outras licenciaturas com pós-graduação- strictu sensu- na área de Educação Especial;

- portador de diploma de Ensino Médio, com habilitação para o magistério e curso de especialização na área de Educação Especial (BRASIL, 2000, p. 4)

Mesmo com a possibilidade de que se insira alunos deficientes nas classes regulares, no Censo/2005, pudemos constatar que as escolas especiais, atendem um número superior de deficientes na modalidade especial (escolas especiais) ou ensino fundamental, totalizando um número de 800 alunos. Talvez, isso seja resultado da Resolução SE 97/2003 que institui em regime de cooperação convênio com Instituições particulares a fim de atender alunos deficientes que não tenham condições de frequentarem as classes da rede estadual segundo critérios estabelecidos na Resolução 95/00 que dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino.

Antes, porém, desta Resolução SE 97/2003, houve uma outra Resolução que procurou dar indicações prevendo um Programa de Atendimento aos alunos da rede pública estadual que estivessem nas salas de aulas regulares, através da transformação de um Centro de Atendimento ao Deficiente Visual e que passou a chamar-se Centro de Apoio Pedagógico Especializado. Pelo que entendemos, esse serviço existia no organograma pedagógico da rede estadual a fim de atender deficientes visuais, mas foi transformado em centro de apoio para todos os alunos ditos especiais:

[...]entende-se por apoio pedagógico especializado, para os fins desta resolução, o conjunto de serviços necessários ao processo de escolarização de alunos portadores de necessidades especiais decorrentes de deficiências sensoriais, físicas, ou mentais; outras síndromes ou patologias; ausência de alunos à escola, por período prolongado, por necessidade de hospitalização; transtornos no processo ensino aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências. (SÃO PAULO, 2002, p. 1)

Ao que nos parece, a Rede Estadual tenta estabelecer uma ponte entre o ensino especializado e o ensino regular transformando o primeiro em apoio ao segundo. Mas, isso pode não significar ações concretas de mudança da escola, que deva entender que todos os seus alunos deverão freqüentar os mesmo espaços e não mais uns no espaço segregado e outros no espaço destinado àqueles considerados normais. Segundo Bueno, a consecução do princípio da educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará simplesmente por decreto, sem que se avalie as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças deficientes nos sistemas de ensino.

Além disso, tentamos nos aproximar em nosso trabalho, daqueles que realmente tem o papel de realizar uma escola que atenda todos os alunos: as professoras.

### **3.2 - Descrevendo a ação das professoras**

A Rede Estadual se pautou em princípios constitucionais para criar uma política de inclusão escolar em sua rede de ensino. E em Sorocaba não foi diferente em termos da chegada dos decretos e resoluções através do conhecimento expandido das escolas. O que ainda é objeto de nossa pesquisa é o quanto essas ações foram de fato efetivadas em função dos alunos deficientes.

Segundo as informações que obtivemos sobre o processo vivido pela Rede Estadual de Ensino de Sorocaba, até 1997 se falava pouco em educação inclusiva entre as discussões ou reuniões promovidas pela rede de ensino entre professoras ou dirigentes. O que havia dentro da rede eram alguns comentários sobre o assunto, uma vez que a exemplo de algumas cidades, a rede municipal de Ensino de Sorocaba já havia iniciado um trabalho de inclusão escolar em suas escolas, o que parece ter trazido algumas informações e reflexões a todos as professoras na cidade. Inclusive havia muitas perguntas sobre o destino das classes especiais, devido aos fechamentos de promovidos na rede municipal de Sorocaba e a inclusão incondicional de todos os alunos deficientes nas salas de aula regulares. Segundo a Assistente Técnico Pedagógica da rede estadual de ensino, essa atitude fomentou várias discussões entre

professoras da rede estadual, em especial aquelas que trabalhavam nas classes especiais e que tinham a sensação que iriam ficar sem suas classes. Mas, também criou indagações entre as professoras do ensino regular, que finalmente se vêem envolvidas numa possibilidade de se verem obrigadas a repensar sua prática pedagógica. Para Ferreira

“ pensando nos sujeitos com deficiência, a busca de códigos pedagógicos apropriados é necessária mas não suficiente se não resignificarmos as relações de existência concreta destes alunos no âmbito da prática e dos discursos da e na escola” (Ferreira, 42, 2005)

Em Sorocaba aconteceu, inclusive, em 1997 uma audiência pública na câmara de vereadores, com o intuito de se discutir o fechamento das classes especiais. Na ocasião, participaram professoras de classes especiais da rede estadual e professoras das classes regulares da rede municipal. Nesse encontro, aconteceram vários embates entre aqueles que eram contra ou não ao fechamento dessas classes, inclusive com a presença de familiares que opinavam sobre o assunto. O foco dessa audiência era a possibilidade de fechamento das classes especiais.

Segundo relato da Assistente Técnica Pedagógica da Diretoria de Ensino da Rede Estadual, até 1996 se falava muito pouco em inclusão escolar até que em 1997 inicia-se uma “capacitação de professoras” das classes especiais voltado para a educação inclusiva. É interessante pontuar que, no intuito de se discutir a possibilidade de transformação da escola, para que atenda a todos os alunos (deficientes ou não), a discussão começa exatamente pelas professoras especializadas. Essas reuniões com as professoras, aconteceram na CENP (Coordenadoria de Estudos Normas

Pedagógicas), em São Paulo. Dentro da CENP nesta época existia um Serviço de Educação Especial destinado ao trabalho de capacitação e organização das demandas de alunos deficientes dentro da rede estadual de ensino.

A partir de 1997 se inicia um trabalho de discussão e fortalecimento das possibilidades de inclusão de todos os alunos deficientes nas salas de aulas regulares. Ao que nos parece, fica a cargo das professoras especializadas o fortalecimento e o fomento dessas discussões dentro das escolas, embora nem sempre concordassem com esse novo fato: o de que todos os alunos iriam para as salas de aula regulares e o de que possivelmente as classes especiais realmente não tivessem mais sentido em sua existência. De 1997 a 2000 as discussões eram sempre com as professoras especializadas nas diferentes deficiências.

Em 2000, a CENP começa a convocar para suas orientações alguns professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas em que haviam alunos deficientes matriculados, a fim de promover discussões sobre sua inclusão escolar. É nesse mesmo ano (2000), que se publica no Diário Oficial do Estado de São Paulo a Resolução 95, que é fundamentada na Deliberação n. 5/2000 do Conselho Estadual de Educação e que irá dispor sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino entendendo-se aqui como necessidades especiais no corpo da resolução o seguinte:

São considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentem significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem." (SÃO PAULO, 2000, p. 1)



A partir desta data, então é que se começa um trabalho mais pontual da CENP com as professoras do ensino regular, no intuito de promover a inserção dos alunos deficientes em suas salas de aula, porém segundo a Assistente Técnico Pedagógico, havia muita resistência por parte de professores e diretores. Neste momento nas reuniões eram convidados à participação em especial, as professoras e coordenadores das escolas que não tinham classes especiais, uma vez que se acreditava que onde as classes especiais funcionavam e onde havia a figura do professor de classe especial, também haviam uma forma de apoio e orientação. Também é desta época que se começa a discussão sobre a possibilidade de se transformar as classes especiais em salas de recursos e as professoras especializadas em articuladores do processo de inclusão.

Em 2003 a Secretaria Estadual de Educação publicou uma resolução, a SE 61, de 5-4-2002, criando o Centro de Apoio Pedagógico Especializado dentro da Secretaria e que tem determinado entre outras funções a de: “oferecer apoio pedagógico especializado por meio de equipe multidisciplinar itinerante que deverá atuar em ação compartilhada com as Diretorias de Ensino” (Resolução SE 61- art.2º., par.IV). Esse Centro foi criado na Secretaria Estadual de Educação e com caráter de orientador.

Nesse ano, com a orientação da Assistente Técnico Pedagógica, as professoras especializadas da rede estadual de Sorocaba, que atuavam nas classes especiais, montam um curso de 32 horas sobre deficiências e ministram esse curso para professoras das classes regulares. Nesse mesmo tempo, o processo de transformação das classes especiais em salas de recursos e a criação de novas salas vai acontecendo

aos poucos, inclusive, segundo a Assistente Técnica Pedagógica, com resistência de algumas professoras e diretores.

Em 1990 a Rede Estadual apresentava a distribuição de alunos deficientes atendidos nas classes especiais de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição de alunos por classe especial em 1990 na Redes estadual de Ensino de Sorocaba

	Deficiência Mental	Deficiência Visual	Deficiência Auditiva
Classes especiais da rede Estadual (1990)	12	2	4
Número aproximado de atendidos	180	16	50

Fonte- Assistente Técnico Pedagógica da Diretoria de Ensino de Sorocaba

Em 2005, segundos dados obtidos através da assistente técnico pedagógico o atendimento se faz da forma descrita na Tabela 2.

Tabela 2 – Número de alunos deficientes atendidos pela Rede Estadual de Ensino de Sorocaba em 2005

	Deficiência Mental	Deficiência Visual	Deficiência Auditiva
Classes especiais da Rede Estadual (2005)	7	0	2
Salas de recursos da Rede Estadual (2005)	5	2	4

Fonte- Censo Escolar 2005- INEP

O CENSO de 2005, indica que a rede estadual atende 47.744 alunos, dos quais 153 são alunos deficientes que estão inclusos no ensino regular e 114 são alunos deficientes que freqüentam a modalidade “educação especial” (classes especiais). O aluno que freqüenta a sala regular num período e a sala de recursos em outro é considerado um aluno incluído (matriculado regularmente em sala regular).

Ao analisarmos a forma como se tem construído a educação inclusiva na Rede Estadual de Ensino, ainda fica patente que a divisão entre ensino especial e regular deverá ser trabalhada por algum tempo a fim de que haja uma fusão real entre as duas. Algumas atitudes podem estar cristalizadas e entre elas a de que os alunos que se diferenciam ou não respondem a uma escola homogeneizadora devam ser segregados em classes separadas. Mas, também há de se compreender que o simples fato de estar no mesmo espaço físico não é garantia ao atendimento e entendimento das potencialidades e peculiaridades de cada aluno. Isso para qualquer aluno e não somente àqueles que apresentem necessidades educacionais especiais. A busca de nossa pesquisa é conhecer mais de perto entre os atores da escola, as professoras, como se deram as mudanças determinadas ou sugeridas pelos decretos descritos anteriormente.

## **4 O trabalho docente na educação dos deficientes mentais**

Dentro de nossa pesquisa, a escolha da escola justifica-se por duas características fundamentais: a primeira, pela característica do atendimento escolar oferecido pela escola que atende crianças com deficiência mental em diferentes segmentos: nas classes regulares, nas classes especiais e nas salas de recursos; a segunda, por ter sido uma escola que passou por mudanças importantes relacionadas ao atendimento de crianças deficientes mentais observadas como resultado direto ou indireto da educação inclusiva.

O roteiro da entrevista usado na presente investigação fundamenta-se no trabalho cotidiano das professoras do ensino fundamental, de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série e de educação especial, de uma escola pública estadual localizada na cidade de Sorocaba.

O objetivo que nos propusemos, ao organizar o presente roteiro de entrevistas, foi o de produzir ou levantar dados sobre a problemática das professoras frente a educação das crianças deficientes mentais, a fim de integrá-los em uma visão de conjunto através da qual pudéssemos fazer uma interpretação clara dos fatores que contribuem para definir o trabalho docente junto a essas crianças regularmente matriculadas no ensino público estadual, ou com possibilidades de saírem da classe especial para freqüentarem as salas regulares.

Para atingir este objetivo, a pesquisa apesar de se aproveitar das contribuições dadas pela variedade de disciplinas, que hoje se interessam pela análise do trabalho docente, se orienta privilegiadamente pelas perspectivas advindas do campo da disciplina sociológica.

A explicação mais imediata para a opção pela perspectiva sociológica se deve ao pressuposto utilizado no presente esquema de investigação, que é o de entender a organização sócio-pedagógica do trabalho na escola como uma construção social efetuada por um grande número de atores individuais e coletivos que, apesar de interagirem, em princípio, movidos por razões individuais, colaboram entre si para a construção de um fim comum.

A partir, portanto, desta perspectiva de escola como uma edificação coletiva, onde as professoras ao mesmo tempo em que agem como produtores de uma ação conjunta são também, igualmente, produtos da realidade coletiva, que com os esforços individuais ajudaram a realizar, é que faremos a análise do trabalho docente junto a problemática da inclusão da criança com deficiência mental no ensino regular. O que implica compreender que a ação dos atores centrais da presente investigação, o trabalho das professoras, não se realiza no vazio. Ao contrário, se realiza sempre dentro de um contexto organizacional determinado, tanto histórica, quanto social político, e culturalmente. Neste sentido, o contexto organizacional em que o professor exerce a sua prática é indispensável de ser levado em consideração, bem como a relação de seus saberes na construção de uma prática diária e que nem sempre são percebidos pelas próprias professoras.

Desta perspectiva, cabe salientar que como em tantos outros contextos organizacionais a escola não é um local neutro de trabalho, ou seja, apenas um local no

qual o trabalho da professora acontece, “mas um dispositivo social de trabalho cujas características físicas, estruturais e simbólicas têm um peso claro sobre os trabalhadores escolares” (JOHNSON apud TARDIF, 2005, p. 48)

Deste ponto de vista o trabalho a ser investigado será apreciado em função de certas dimensões. Mais concretamente quatro dimensões: 1- formação acadêmica inicial e continuada, 2- a prática como fonte de conhecimento, o saber da experiência, 3- a escola como lugar onde as professoras aprendem, 4-a ideologia das professoras frente ao aluno portador de deficiência mental.

É desnecessário registrar que apesar da identidade teórica de cada uma das dimensões mencionadas, todas formam uma só identidade: a professora de crianças com ou sem deficiência mental. Aqui nos fica a reflexão sobre o papel do professor no contexto educacional atual que está relacionado a uma educação inclusiva ou a uma escola de princípios democráticos.

#### 1- Formação acadêmica inicial e continuada da professora:

Levando-se em consideração que inicialmente nosso pensamento destina-se a imaginar que os saberes de uma professora se dão teoricamente antes de ser levado a uma prática real, procuramos conhecer a formação acadêmica das professoras de nossa pesquisa. Concretamente sabemos que as professoras em atuação podem apresentar formações diferenciadas mediante a política de formação existentes em nosso país: em determinado momento nossas professoras foram formadas em nível de 2º. Grau (magistério ou normal), depois começaram a formar-se nos cursos de pedagogia e ultimamente nos cursos de normal superior. O que pode diferenciá-las é a

especialização exigida para aquelas que trabalhariam até então, nos atendimentos específicos para alunos deficientes e para os quais é exigida formação específica de nível superior.

O aspecto que analisamos foi o da formação desta professora partindo da perspectiva que o orienta teoricamente dentro do assunto da inclusão escolar dos alunos deficientes mentais. Procuramos conhecer sua formação acadêmica e sua formação continuada, além de seus cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação ou especializações.

Além disso, conversamos com as dez professoras sobre a possibilidade de se pensar na formação em serviço, refletindo sobre a prática enquanto aspecto fundamental da formação de uma professora.

Em nossa análise sociológica, refletimos sobre a atividade desses docentes como uma construção social baseada em interações entre atores que negociam suas funções mútuas dentro de perspectivas múltiplas (TARDIFF, 2005, p. 50)

Em nossa pesquisa de campo, conversamos com professoras dando-lhes a possibilidade para que expusessem sobre sua formação inicial e continuada e qual a importância de se pensar na aliança entre a teoria e a prática enquanto formação, discutindo inclusive aspectos de sua atuação relacionados ao trabalho com alunos deficientes mentais.

2- A prática como fonte de conhecimento, o saber da experiência.

O trabalho docente pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência desenvolvida dentro da escola. Para fazer a análise desta experiência, procuramos- nos ater a um complexo sociológico a fim de fugirmos das análises individualistas e psicologizantes como descreve Tardiff: “as visões de descobertas que misturam aspectos pessoais e profissionais e o sentimento de controle e descoberta de si mesmo, privilegiam uma concepção individualista psicologizante” (TARDIFF, 2005, p. 52)

Partindo antecipadamente da idéia, que estas professoras vivem no dia-a-dia de suas escolas diferentes mudanças educacionais, pressupomos que acompanharam as reflexões sobre educação especial e educação inclusiva. Baseando-se nisso, procuramos perceber quais conhecimentos esta professora desenvolveu sobre a educação inclusiva, olhando esta numa perspectiva ampla, de que a inclusão escolar não se volte apenas para as crianças deficientes, mas sim a todos os grupos que de alguma forma estão excluídos no interior da escola.

Como nosso recorte é baseado em documentos atuais, desenvolvemos questionamentos para saber se as professoras têm conhecimento dos mesmos e se isso as ajuda em seu trabalho.

Nossa análise nesse aspecto foi o de olhar os conhecimentos dessas professoras numa dimensão ampla caracterizada pelas diversas interações ocorridas no interior da escola e que podem ser geradas por uma dimensão mais ampla e que é exterior, mas nem sempre percebidas pelas professoras.



### 3- A escola como lugar onde as professoras aprendem

A escola em sua concepção, organização e objetivos pré-determinados, possui características que a diferenciam de outros grupos sociais, mas que não são neutras ou afastadas da sociedade como um todo.

Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho das professoras é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros grupos. (TARDIFF, 2005, p. 55)

Ao analisarmos a escola e as interações de seu interior, podemos compreender alguns dos aspectos sobre a atuação de suas professoras ou até mesmo sobre as ações de todos que compõem a escola. A escola representa uma organização interna, explicitada por relações entre os agentes que a compõem e que acabam por condicionar o trabalho docente.

Nossa intenção foi a de esmiuçar a construção de alguns conhecimentos das professoras através dos saberes de sua prática em função de sua atuação. Esse saber pode ser relatado através de sua experiência e do modo como é vivenciado, e do significado recebido por ele dentro da escola, mediante a compreensão do resultado das ações dos diversos agentes escolares.

O que gostaríamos, é ter a percepção de como essas professoras tem vivido a inclusão de alunos deficientes mentais no ensino regular, se tiveram a oportunidade de discutir ou opinar sobre o assunto e como o fizeram, a fim de que isso influenciasse suas ações escolares.

Pode haver uma distância entre os agentes externos que influenciam a escola (as normas e diretrizes políticas) e as ações de seu interior, o que na verdade não os separa nos resultados da vida escolar dos alunos. Há na escola uma estrutura básica formada e que não pode ser simplesmente desqualificada. Pelo contrário, parte do que acontece com um aluno deficiente mental, ou com qualquer outro aluno está diretamente ligado a essa estrutura.

#### 4- A ideologia das professoras frente ao aluno portador de deficiência mental

A professora em questão, atende a normas externas que permeiam sua própria identidade docente. Porém, essa identidade é construída a partir de suas ações. Para isso, torna-se necessário conhecermos o pensamento dessas professoras sobre o tema de nossa pesquisa, uma vez que elas incorporaram ou não conhecimentos que podem ter interferido em sua identidade de docentes. Mas essa identidade não diz respeito somente à sua atividade, mas sim à sua posição dentro do plano escolar. Seus pensamentos, sua formação, seu credo naquilo que faz, ajudam a construir sua identidade. Mas essa identidade também responde a regras e normas que lhe são impostas.

O *status* remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores. (TARDIFF, 2005, p. 50)

A realidade escolar cobra-lhes um papel de responsabilidade sobre os acontecimentos e transformações escolares. A pseudofusão entre educação especial e ensino regular, que dão origem à educação inclusiva pode ser entendida como um repensar na própria competência dessas professoras. Para isso, buscamos colher as impressões das professoras no que dizem respeito à sua identidade. A formação e o papel da professora, dentro do propósito de escola inclusiva ou democrática estão sendo discutidos dentro da Academia mesmo isso não sendo do seu próprio conhecimento.

Na docência, a relação com o outro cria na professora questões que o fazem confrontar-se com dilemas éticos levando-as a reflexões sobre seu próprio papel. O contexto escolar demanda ações e interações que se relacionam no interior da escola, mas que não se desconectam de seu exterior. Nesse aspecto, a professora se vê numa provável situação de desconforto entre o que acredita que precisa ser realizado com o aluno e o que é pedido que se realize.

Como nosso recorte é relacionado com os alunos deficientes mentais, reportamo-nos a uma análise sobre o que as professoras pensam na inserção desses alunos nas classes regulares. Na verdade, reportamo-nos a um papel mais amplo que diz respeito ao que se espera das professoras especialistas ou não frente aos dilemas de uma escola que precisa estar pronta para receber todos os alunos. A questão dos

alunos deficientes mentais é apenas mais uma entre tantas encontradas no interior da escola.

Acreditamos ser de fundamental importância ouvir o que essas professoras pensam sobre o assunto, uma vez que não haverá como antes uma opção entre aqueles que gostariam de trabalhar com crianças deficientes e para tanto se especializavam e aqueles que preferiam ficar com as crianças ditas normais. Num processo de reconhecimento social e de direito, sabemos que a cada dia os alunos deficientes mentais, procurarão a escola regular.

#### **4.1 – As professoras do ensino regular, a inclusão escolar e a deficiência mental**

Para nosso estudo, foram realizadas entrevistas semi-abertas com duração aproximada de 45 minutos cada. Por questões éticas, trocamos os nomes das professoras para utilização em nosso trabalho, indicando-as por codinomes. Também utilizaremos a terminologia “professoras”, uma vez que todas as entrevistadas eram do sexo feminino.

A análise será feita de acordo com os critérios expostos anteriormente.

##### **4.1.1-Formação da professora**

A formação de uma professora se inicia através de um campo teórico adquirido sistematicamente dentro de uma concepção que possa beirar o tecnicismo, uma vez

que ela se dá nos bancos escolares que academicamente fornecem-lhe conhecimentos construídos a fim de instrumentalizá-las para sua futura atuação profissional.

Essa importância dada a instrumentalização profissional apareceu nas respostas dadas pelas professoras de nossa pesquisa. Embora todas tivessem citado que, na verdade, a prática é a grande aliada ao seu trabalho, todas trouxeram na fala uma importância dada a teoria.

As professoras que entrevistamos apresentam habilitações para ministrarem aulas nas séries iniciais, com formação inicial bastante diversificadas, uma vez que faz parte da realidade de nosso país diferentes níveis de formação entre as professoras: alguns fizeram o Normal, outras o Magistério e alguns a Pedagogia, isso enquanto exigência para a habilitação de trabalho nesse nível de ensino. Na seqüência, enquanto plano de carreira ou busca pessoal, encontramos professoras que têm o nível superior (em pedagogia ou outra licenciaturas) e ainda com pós-graduação. Acreditamos importante pontuar as questões do pensamento dessas professoras com relação à teoria uma vez que concordamos com Pimenta que aponta:

[...]a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. Nega-se, portanto, uma concepção empirista da prática. A prática não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos. (PIMENTA, 1997, p. 92)

As professoras que entrevistamos apresentam as seguintes formações:

**Rosa** - *Eu fiz Magistério e durante o período de Magistério eu fiz o curso Montessori e depois terminei o Magistério, fiz Pedagogia, terminei Pedagogia fiz supervisão, fiz Pós-Graduação em Psicopedagogia,*

**Primavera-** *Eu fiz infelizmente só o Magistério, já fiz dois anos, já fiz o primeiro ano de Pedagogia tive que parar financeiramente. Depois o outro ano, voltei para a Pedagogia fui só o primeiro ano também e depois tive que parar. Estou no quarto semestre de Letras e infelizmente tive que parar de e novo. Quero continuar, fiz um ano de Normal Superior.*

**Orquídea** *-Eu fiz Pedagogia e fiz também especialização para deficientes mentais.*

**Tulipa-** *Eu vim de Minas, porque tinha vocação para a alfabetização. Mandaram-me para Belo Horizonte, onde eu fiz um curso rápido com Helena Antipoff, uma mestra que veio da França a convite do Getúlio Vargas. Mas, eu não quis trabalhar. Tinha vontade de montar uma escola. Daí eu terminei a faculdade em 86, mas eu já não queria mais montar a escola. Mas, eu tinha que dar um jeito de melhorar meu filho.*

*Em Piracicaba eu comecei a fazer um curso para professora de classe especial, fiz Licenciatura Plena para Deficiente Mental. No mesmo ano eu consegui ir para a UFSCar, e durante duas semanas eu fiz um curso para deficiente auditivo.*

**Amor-Perfeito-** *Eu fiz o Magistério de quatro anos depois fiz faculdade de história e fiz Psicopedagogia após terminar.*

**Papoula-** *Eu fiz Magistério, depois Pedagogia, especialização em deficiente auditivo e Pós em Psicopedagogia.*

**Miosótis-** *Eu fiz Magistério, Pedagogia e logo em seguida o curso de especialização em deficientes mentais. Eu fiz duas faculdades, uma em Sorocaba durante 1 ano e a de Piracicaba, que valeu pra tudo .*

**Violeta-** *Sou formada no Magistério, paralelamente eu sou formada em Língua Inglesa, comecei o curso de Letras, mas não gostei, parei e comecei a fazer Pedagogia.*

**Copo-de-Leite-** *Eu fiz Magistério e o colégio, os dois juntos, no último ano do Magistério eu já estava no primeiro ano da faculdade.O Magistério colegial eu fiz em escola pública da minha cidade em Capivari. Eu fazia faculdade à noite na Unimep que já era Pedagogia com habilitação específica, fiz 3 anos, fiz também Administração escolar.*

**Margarida-** *Eu fiz Magistério, em 2002 eu fiz o PEC (programa de educação continuada) que é como se fosse o Normal Superior de agora.*

Apesar da exigência do curso superior para a formação de professoras de 1ª. a 4ª. séries ser recente e ainda estar em discussão, pudemos constatar que as professoras entrevistadas procuraram complementar os estudos do magistério feitos no 2º. Grau. Mesmo a professora Primavera que ainda não completou seu curso de nível

superior, tem grande preocupação em fazê-lo. Também constatamos através da professora Margarida que, apesar de algumas dificuldades pessoais, complementou seus estudos através do PEC, que foi um curso de formação continuada oferecido às professoras que eram efetivos.

Gostaríamos de pontuar que constatamos o nível superior das quatro professoras que trabalham nas salas especiais ou salas de recursos conforme exigência da lei, que determina que as professoras para trabalhar nesses serviços necessitam especialização específica. Mas, o que também nos chamou a atenção é que entre as professoras das classes chamadas regulares, também há duas professoras com especialização específica, mas que não gostariam de trabalhar com os serviços especializados, preferindo receber esses alunos em suas classes regulares.

**Orquídea-** *Eu fiz Pedagogia e fiz também especialização para deficientes mentais. Não atuo com eles, mas atuo na área de educação, porque eu amo essa parte, continuei na alfabetização e eu quero ir me especializando cada dia mais. Eu adoro a educação e a alfabetização também, amo. Eu tive a oportunidade para trabalhar com a classe especial mas eu continuei na alfabetização. Continuei trabalhando com as crianças até com alguns problemas, resolvendo o máximo eu posso .*

**Violeta-** *Dentre os cursos tem um curso de extensão da APAE de 180 horas que eu gostei muito. Desde que eu entrei na educação, eu sempre busquei cursos que pudesse contribuir para a minha formação.*

Segundo Canário, a formação de professoras passou para o primeiro plano das preocupações educativas face à necessidade de mudar as escolas. Para o autor, a formação profissional inicial será modificada perante os saberes e transformações identitárias de cada sujeito. Mas para isso, é preciso compreender que uma formação continuada não se trata apenas de uma reciclagem, mas sim um processo de desenvolvimento profissional. Para o autor :

A valorização dos saberes experiências é congruente com a valorização do potencial formativo dos contextos de trabalho (no nosso caso dos estabelecimentos de ensino) e da multiplicidade de interações que aí têm lugar. (CANÁRIO, 1997, p. 4)

É necessário que analisemos a formação continuada numa visão de transformação de saberes que complementem a formação de professoras através de uma transformação de cada sujeito. Procuramos então analisar, como estas professoras vêm e dão importância para sua formação enquanto possibilidades de trabalho em continuidade e quais os cursos que participaram.

**Margarida-** *A rede oferece outros cursos, mas eles sempre escolhem um ou dois professores para participar por série. Se tiver outros professores que se propõem a participar e more aqui em Sorocaba eu prefiro que ele vá.*

**Copo de Leite-** *Em matéria de curso, a gente tem capacitação pela Diretoria de Ensino. E eu fiz o Letra e Vida que é para professoras alfabetizadoras, eu concluí ano passado o Letra e Vida. Fora isso, tem uns outros cursinhos..*

**Violeta-** *Eu fiz bastante cursos que são oferecidos por faculdades em SP. Fiz curso de Psicologia da educação, Filosofia da educação, História da educação. Fiz alguns cursos mais práticos, para trabalhar na sala de aula. Cursos para trabalhar temas, como dia do índio, dia das mães. Fiz um curso de contar histórias, Curso de educação ambiental em Campos do Jordão, um Curso de educação de jovens e adultos. Participei do Congresso internacional de Educação.*

**Miosótis-** *O curso era destinado para a APAE. Quando eu entrei na APAE, entrei como voluntária, daí que o diretor da APAE, seu Kalil quis que eu fizesse o curso, então ele pagou o curso todo pra mim.*

**Papoula-** *Os cursos que a diretoria fornece são cursos de aperfeiçoamento e conhecimento*

**Amor-Perfeito-** *Em 1984 eu me formei e fiquei fazendo cursos até ir pra faculdade. Com certeza, a gente sempre tem coisas para aprender, sempre surge coisas novas. A gente tem que estar preparada para isso. Eu sempre procuro estar me atualizando.*



**Orquídea-** *É! Pós graduação ainda não fiz. Depois que eu preciso fazer.mais na rede estadual, todos os cursos que oferecem de extensão eu procuro fazer l*

**Primavera-** *Eu faço todos os cursos que a Secretaria da Educação oferece para a gente, faço o “Letra e Vida”, já fiz aqueles projeto Ipê, antigamente, não sei se você chegou nesse tempo de Projeto Ipê . Eu fiz todos .*

**Rosa-** *Bem-...a rede oferece os cursos e eu me interesso. Eu gosto muito de estar me atualizando, então além de oferecer eu vou atrás também.*

**Tulipa-** *Eu participei de Simpósio de educação superdotada, seminários sempre na área de superdotado.*

Constatamos que todas as professoras na medida do possível procuram cursos de aperfeiçoamento e que de alguma forma valorizam esse tipo de formação. O que também percebemos na fala das professoras é que algumas trazem incorporada a noção de que a educação não é estanque e que está sempre em inovação. O que essas falas nos instigam é a uma reflexão que apontam para uma formação que fica por conta da própria professora, como responsável de sua capacitação individual. Talvez isso se dê indo ao encontro da falta de prioridade que se dá para a formação inicial, quanto para a formação continuada das professoras. Embora todas tenham participado de um ou de outro curso oferecido pela rede de ensino, estes não parecem suficientes para o anseio de uma formação adequada.

**Orquídea-** *Quanto mais se especializar, quanto mais estar assim em contato com coisa novas eu acho que é muito importante .*

**Amor-Perfeito-** *Com certeza, a gente sempre tem coisas para aprender, sempre surge coisas novas. A gente tem que estar preparada para isso. Eu sempre procuro estar me atualizando.*

**Papoula-** *Eu sinto uma necessidade de adquirir mais teoria, agora que eu já tenho a prática. Agora é que eu vou conseguir associar a teoria com a prática. Sem prática a pessoa não consegue ter a malícia do trabalho.*

**Violeta-** *Primeiro porque eu estou na área de educação e a educação não para está sempre em movimento. Além de agregar mais conhecimentos, melhorar a minha prática embasada em uma teoria. Não ter uma prática largada, trabalhar por trabalhar, eu não consigo trabalhar assim.*

*Eu também acho importante o fato da professora não poder parar no tempo, tem sempre que continuar. Eu gosto, vou atrás, procuro na internet.*

**Copo-de-Leite-** *Para ampliar conhecimento mesmo, porque a educação é uma área muito vasta, tem muita teoria diferente, muita coisa pra gente saber e também para a prática melhorar.*

Mas o que não sabemos exatamente se faz parte da consciência dessas professoras é a de que sua prática faz parte de sua formação enquanto profissional em transformação embora, muitas tragam na fala a experiência como fator fundamental para a qualidade de sua prática.

#### **4.1.2-A prática como fonte de conhecimento**

Para Tardiff existe uma forte relação entre experiência e trabalho curricular. Para o autor a experiência torna a professora mais flexível e mais apta para adaptar os programas às suas necessidades. Pedimos às professoras que falassem sobre sua prática contribuindo para sua formação profissional:

**Orquídea-** *Eu vejo. A prática é muito importante, eu acho que a minha formação é dia a dia. Procuo observar as crianças no máximo. Assim individual, cada um vendo as suas dificuldades. Aquelas crianças que tem dificuldade eu procuro estar observando ele. Quando a coordenadora me pergunta é... tem aluno que tem alguma dificuldade? Eu falo...eu tenho, mas eu prefiro eu mesma estar observando ele, antes de dizer que ele tem algum problema.*

**Primavera-** *Com certeza. Às vezes você sabe tanto na teoria, tanto que vai dar na classe...você tem uma turma com quarenta alunos e tem professora que não sabe, mesmo com curso superior, não sabe administrar uma aula*

**Rosa-** *Cada turma que a gente pega é uma nova. Às vezes você tem alguma coisa que trabalhou com uma turma anterior e não dá certo com a turma atual. Você tem que estar se renovando. Às vezes já tem um projeto pronto, vou trabalhar com aquilo. Mas você vê que não vai dar certo. Aí você tem que repensar e vê o que está ao alcance dessas crianças para o nível dessa turma.*

**Tulipa-** *Com a própria criança você tem uma troca, eu nunca fico sem aluno, eu sempre vou atrás porque é um prazer ajudar.*

**Amor-Perfeito-** *Ajuda bastante. Na realidade a sala de aula da gente é diversificada então se eu não, por exemplo, não fazer uma determinada preparação para que alguma se encaixe com determinado aluno então eu tenho que preparar minhas atividades em cima disso. A gente ler o livro é importante, mas essa prática é muito mais, porque lá você troca experiências, é muito gratificante mesmo.*

**Papoula-** *Sem você tem experiência com crianças que não são consideradas deficientes, no momento que você começa a trabalhar com deficientes a sua prática no trabalho com a criança é mais rica. A pessoa tem que se dedicar muito mais, ter uma percepção de avaliar a crianças. É na convivência que a gente vai vendo onde a crianças está "enroscando" na aprendizagem.*

**Miosótis-** *Mais na prática, porque, quanto mais você trabalha e conhece a criança, você percebe que todas são diferentes e você vai mudando a sua maneira de trabalhar. Você tem aquela didática, mas você muda a maneira de para melhorar a criança.*

**Violeta-** *No começo a gente acha que é muito distante, mas na verdade a gente tem que transformar aquilo puro e tentar aplicar. Eu dava aula em SP, é bem diferente dar aula aqui e aula lá. A gente tem que pegar aquela teoria e adaptar para a nossa prática. Tem coisas na teoria que eu tenho que aplicar, mas não consigo, então eu paro e vou rever.*

**Copo-de-Leite-** *Tudo o que a gente vive e aprende seja na teoria ou na prática vai mudando a maneira da gente ver os alunos, ver a educação e vai abrindo novas opções pra gente, porque na educação especial eu acho que os alunos são muito diferenciados, eles têm problemas muito específicos e quanto mais a gente conhecer mais a gente tem técnicas para conseguir levar eles no caminho da alfabetização.*

**Margarida-** *Sim, porque a gente aprende muito com as crianças.*

Se compreendermos que a prática gera uma transformação de conhecimentos a serem aplicados em função de um trabalho de qualidade do educador, não se pode desvalorizar os saberes trazidos pelas professoras. No entanto, não se pode atribuir

essa qualidade de trabalho só a experiência, mas sim a um conjunto de fatores que levam a construção desse profissional. Para Canário:

[...]uma visão simultaneamente diacrônica e contextualizada do processo de formação profissional e da construção de uma identidade remete para uma concepção da aprendizagem, encarada como um processo interno ao sujeito, em que as diferentes e parcelares aquisições se combinam num sistema harmonioso, a partir de uma atribuição de sentido. (CANÁRIO, 1997, p. 4)

Mas essa experiência não é permeada apenas pelos aspectos voltados para a formação ou a atuação profissional. As relações vividas pelas professoras em seu percurso profissional também interferem pontualmente na concepção de experiência que trazem para nossa análise. Uma experiência não pertence somente ao saber didático ou teórico, mas é formada e transformada pelas vivências dessas professoras e pelas relações e interações vividas no interior da escola entre os diferentes grupos. Essas interações acontecem, de maneira significativa, entre os pares e de alguma forma contribuem no trabalho dessas professoras. Inclusive, com relação à atuação dessas professoras com alunos com deficiência mental, percebemos que o apoio que tem encontrado tem sido mais entre os pares, do que com qualquer outro agente escolar.

**Rosa**-*Tanto o sucesso quanto o que não dá certo no trabalho. E também, gosto de ouvir as colegas para ver o que elas têm para trocar idéias. É tricotar mesmo. Uma trocar idéia com a outra e ver o que dá certo, o que não dá, pegar idéias novas .*

**Primavera**-*Olha, tem uma amiga, particularmente, assim nós nos conhecemos há 12 anos. E... ela sempre dava aula de terceira e quarta série. Do mesmo jeito que ela aprendeu comigo de*

*terceira e quarta, é, eu aprendi muito com ela de primeira série, porque acho que ela está agora, acho que, no sexto ano de primeira e ela não quer voltar pra terceira e quarta, ela quer só alfabetizar. E ela me ajudou muito, em material, em até como as primeiras aulas, ela deu pra mim.*

**Amor-Perfeito-** *Geralmente você vem para uma escola e a maior parte do pessoal, quase todos fizeram esses cursos, então a troca de experiências aqui dentro é muito grande.*

**Miosótis-** *A gente vai contando, acrescentando. É muito gratificante aqui realmente tem bastante troca de experiências. Mas nos cursos também.*

**Violeta-** *Eu sinto de algumas pessoas, mas na maioria não existe. Em relação a escola eu percebi isso aqui, em SP não era assim. As professoras queriam trocas, dicas de atividades, aqui as professoras são mais reservadas e não querem trocar tanto. Nos cursos que eu fiz aqui eu também vi isso, às vezes você vai perguntar, mas a professora não quer que você fale ou pergunte muito.*

*Eu acho estranho, porque a gente trabalha com educação e a nossa prática muda todo dia, não dá para ser igual sempre, mas eles se fecham e não querem trocar.*

*Eu acho muito estranho isso para a professora, não é receita, porque cada ano é uma classe. Eu sinto falta disso.*

Como nossa análise é basicamente sociológica, percebemos a importância dada às interações entre os pares e de como isso tem acontecido dentro da escola. Mesmo a professora que não percebe isso como uma constante dá um grande valor para essa relação com os colegas de trabalho. As relações e interações de todos os sujeitos presentes na escola, leva a uma construção social negociada entre os papéis desses atores. Se pensar nos pares, enquanto o grande apoio tem sido uma necessidade. O auxílio profissional mútuo faz parte da tarefa das professoras, embora de um modo informal.

#### 4.1.3- A escola como lugar onde as professoras aprendem

Se há uma intenção externa de que internamente a escola modifique seus propósitos até então acadêmicos para um atendimento que também, seja sócio-cultural, as professoras precisam acompanhar essa dinâmica. Afinal de contas, esses atores sociais, as professoras, não agem ao relento e de maneira casual, mas influenciados por fatores sócio, políticos, econômicos e culturais, mesmo que não tenham uma consciência clara disso.

O modo como vive e vê a escola pode levá-los a ter diferentes opiniões dentro do mesmo espaço, sobre o mesmo assunto ou sobre o lugar onde constroem as bases de seu trabalho. Com relação a pensar numa escola que atenda a todos procuramos perceber como as professoras sentem a escola e obtivemos os seguintes relatos:

**Rosa-** *Eu acho que a família tem que ter uma participação maior. Tem que ser mais participativa na formação das crianças, porque muitos pais não estão nem aí com o que o filho faz ou deixa de fazer. E nós sozinha, a professora da classe tem que dar conta disso.*

**Primavera-** *Eu acho que é muito aluno numa sala de aula. Se você tirasse alguns alunos e montasse uma outra sala seria melhor para você como professora trabalhar e até para os próprios alunos. Eu acho que quando você tem menos alunos na classe o seu rendimento é melhor.*

**Amor-Perfeito-** *Acho que a escola não está preparada para receber todos alunos. Mas o ideal é ter uns 25 alunos, seria uma maravilha, mas com a inclusão a escola tem que estar preparada, todos enfim até o amiguinho do lado.*

**Miosótis-** *Na nossa escola os alunos são muito bem recebidos, a coordenadora é muito atenciosa com todos os alunos da escola. Quando você tem alguma reclamação, ela vem e acata as suas idéias, eu acho ela muito legal nessa parte.*

**Violeta-** *Eu acho que não. Até hoje a minha experiência só foi em escola pública, em escola particular só foi estágio, então é superficial. Todas as escolas se preocupam muito com o dinheiro e o espaço deixa de ser educativo, pedagógico e passa a ser o espaço de arrecadação de dinheiro. A gente foge da função da escola.*

Para algumas professoras a própria identidade do espaço escolar parece estar passível de questionamentos.

Uma das características da organização escolar é a amplitude e o fim a que ela se propõe. Segundo Tardiff a escola tem finalidades claras, mas discutíveis. Para o autor:

[...]são entregues ao critério das professoras, que devem interpretar grandes fins em função de situações concretas e agir com meios limitados, sem nunca poder verificar se os fins foram atingidos. (TARDIFF, 2005, 77).

Além de situar essas professoras nesse espaço escolar, procuramos perceber que apoios essas professoras têm ou o que sentem que mais as apóia dentro do contexto escolar:

**Primavera-** *Olha, infelizmente não falando da coordenadora, mas nem com o aluno do ano passado nem esse ano eu tenho apoio. Deixo do lado. não tive apoio nenhum.*

**Orquídea-** *A rede pode oferecer mil coisas, mas se você não está interessada não adianta. Porque às vezes você vai aos cursos, mas você tem que estar interessado.*

**Violeta-** *Nas escolas que eu passei eu tinha essa parte de coordenação muito presente. Eu estava esperando essa parte da coordenação e não teve. Nos outros projetos e atividades eu me empenhei ao máximo para eu não me sentir culpada, a minha parte tinha sido feita se depois não deu certo vamos ver o que aconteceu.*

**Copo-de-Leite-** *A gente fica só com os problemas, a professora tem muitas coisas para prestar atenção, ela precisa muito desse apoio que é também fornecido pela sala de recursos. Um dia da semana ela dedica para vir no período das professoras e orienta as professoras, mas é um trabalho pequeno na rede.*

Parece necessário se pensar num apoio pontual às professoras a fim de que supere dilemas os mais variados que possam acontecer no interior da escola.

#### **4.1.4 A professora e a educação inclusiva, a ideologia frente ao aluno deficiente mental**

Partindo para os aspectos de nossa análise que procura olhar a escola inclusiva como parte do trabalho dessas professoras e levando em consideração as mudanças que vivem no interior de suas escolas, procuramos perceber como elas têm visto a educação inclusiva, olhando numa perspectiva ampla de que não se analise somente a inclusão de deficientes mentais, embora esse seja o nosso foco, mas sim que se apercebam de uma escola que não seja excludente.

Já discutimos anteriormente que a exclusão dentro da escola não tem se abatido somente sobre os alunos deficientes mentais, mas nem sempre se percebe a consciência das professoras sobre este fato:

A exclusão tem se abatido de forma decisiva sobre o alunado, independente de ser do ensino regular ou do ensino especial, na medida em que tanto um quanto outro colocaram nos seus ombros a responsabilidade do fracasso que sobre eles se abateu. (BUENO, 1999, p. 7)



Ao perguntarmos às professoras o que entendem sobre educação inclusiva, fizemos numa perspectiva ampla de se pensar numa escola como um todo. Mas na fala da maioria ficou evidenciada que a educação inclusiva parece carregar em si o propósito de se discutir apenas a educação de crianças deficientes, ou em alguns casos de alunos com necessidades especiais. Perguntando a elas o que entendiam sobre educação inclusiva, e obtivemos as seguintes respostas:

**Rosa-** *É foi, no Município que foi comentado. Havia crianças com deficiência mental, auditiva, deficiência física mental, teve tudo isso e nós pudemos conviver com isso. Mas a gente vê a dificuldade, na estrutura do ambiente, nas escadas para eles se locomoverem, e tudo isso a gente viu que houve uma dificuldade, porque para você fazer uma inclusão o ambiente tem que ser propício para essas crianças, além das professoras terem uma especialização mais profunda, e também menos alunos na classe.*

**Primavera-** *Olha, num..., eu conheço sim, teoria, o que falam da inclusão, os cursos que já tive assim, eu já participei do seminário da educação daqui de Sorocaba, é..., eu acho assim, tá longe gente, esses teólogos vem, falam, falam, mais eles não tão na nossa realidade do dia-a-dia, sabe? Eu, eu, não sou capacitada pra ter um aluno com deficiência na minha sala, eu não sei como lidar com esse aluno. Eu não tive curso, eu não sei. Eu nunca tive e não posso falar. Eu não quero ter, porque, eu não sei como eu vou lidar com esse aluno.*

**Orquídea-** *Olha...eu trabalhei com educação inclusiva..olha a primeira vez que eu me deparei com esse menino, um menino que tinha um problema mesmo, ele agora passou pela classe especial já. Ele veio comigo se arrastando pelo chão e eu não tinha nenhuma experiência, tinha terminado o curso e quando ele veio aquele menino se arrastando pelo chão, e também com problemas ele também tem problemas motores e problemas de ortografia, mão torta a fala totalmente...não articulava direito as palavras e daí eu fiquei assustada .....*

**Tulipa-** *Eu entendo por educação inclusiva desde quando eu tenho uns 15 anos, porque em Minas sempre teve, desde 1956.*

*Eu sempre tinha uma sala de aceleração. Na zona rural eu alfabetizei crianças que as outras professoras não conseguiam. Na minha sala tinha umas 6 ou 7 crianças com problema mental.*

**Amor-Perfeito-** *É você preparar o aluno para ele enfrentar o dia a dia de uma escola. Não é você apenas colocar a criança dentro de uma sala regular, ele tem que ter atendimento médico, atendimento específico. A professora também tem que estar preparada e ser ajudada nessa educação inclusiva e não apenas colocar a criança lá.*

**Papoula-** *Faz mais ou menos uns 4 ou 5 anos que começaram a querer que a gente encaminhasse os alunos para a classe comum.*

*Eu entrei em revolta, porque tinha criança que não tinha condições, e era para ser incluída independente de estar ou não preparado, era mais por causa da idade.*

**Miosótis-** *Desde 1999 ou 1998 que começou a surgir à educação inclusiva, achava que não iria dar certo, mas hoje sou a favor.*

*Foi na rede Municipal em uma palestra que teve no Gabinete de Literatura, com a Maria Teresa Mantoan. Eu e minhas amigas ficamos revoltadas.*

*Hoje eu vejo a educação inclusiva de outra maneira, agora eu acho que tem de existir inclusão em tudo, mas com restrições.*

**Violeta-** *Nos últimos anos eu ouvi falar muito. A educação inclusiva já é um movimento de tentar incluir as crianças com necessidades educativas especiais, de todas as deficiências.*

*Esse movimento acontece para que esses alunos freqüentem uma classe regular para poderem se socializar e trabalhar junto com os alunos ditos normais.*

*Além disso a visão da professora tem de mudar em relação à educação inclusiva. Infelizmente eu acho que vai demorar um pouco.*

**Copo-de-Leite-** *Eu não sei precisar pra você, mas não faz muito tempo que eu estou na rede. E desde que eu estou eu sempre tive orientação de superiores, direção da escola e mesmo à formação na faculdade já existia a inclusão.*

**Margarida-** *A gente vê propagandas que a professora e a escola estão preparados para receber o aluno. E trabalho em uma escola que recebe esse tipo de aluno e ela está até que preparada, ela tem profissionais da área. Mas, desde o começo a inclusão vinha sendo jogada eles não preparam a professora para receber o aluno, dizem que preparam, mas não é assim que acontece, porque quando eu recebi minha turma só fiquei sabendo que tinha inclusão quando assumi a sala. Só que ao meu ver é complicado porque o aluno de inclusão requer mais atenção, por mais que a gente tente fazer ele se sentir igual ele não se sente e os outros alunos sentem diferença também.*

Nessa concepção de educação inclusiva, ficou evidente que não chegam até a professora as possibilidades de se pensar a escola como um todo, preconizando-se uma inclusão escolar como um projeto inovador, desconsiderando os trabalhos feitos em prol da discussão de uma escola democrática. Entre as professoras da pesquisa, somente uma levantou a questão de repensar a escola a fim de que esta atenda melhor todos os seus alunos que não aprendem.

Essa visão simplista dos propósitos da inclusão pode ser por uma falta de percepção de outros mecanismos da exclusão dentro da escola, ou de oportunidades de discussão sobre o assunto.

**Violeta-** *Realmente a gente esta trabalhando com outros alunos. Diferenças têm entre todos os 36 alunos, cada um é cada um, então aqueles alunos não são diferentes eles só precisam de uma atenção especial. A educação inclusiva também quer acabar com essa questão das classes especiais e estar incluindo todos os alunos na sala regular.*

Preconizar uma escola em sua totalidade e pensar numa escola que atenda todos os alunos é perceber que o projeto docente de hoje perpassa pela compreensão do que seja a escola democrática. Se a questão da criação da escola para todos está no ideário das redes de ensino, por mais dificuldades que existam na inclusão de alunos deficientes, acreditamos que no mínimo todas as professoras já pudessem ter tido a oportunidade de incorporarem a idéia em se repensar num projeto mais adequado a todos os alunos. Mas não culpamos a professora por não ter pensado nisto, mas sim no sistema que não tem lhe dado oportunidades para isso.

Consideramos que a própria professora nem sempre se apercebe dos aspectos ideológicos e das reformas estruturais que a rodeiam . Para Tardiff:

Os fins da escola atual não são claros e evidentes , quer dizer, dados de uma vez por todas, mas que se trata , ao contrário, de verdadeiros problemas hermenêuticos que abrem espaço, por exemplo, a reformas escolares, a grandes debates ideológicos e políticos. (TARDIFF, 2005, p. 199)

O desconhecimento do assunto ou o próprio contato com as discussões sobre educação inclusiva, também não foram fomentadas pela própria rede de ensino entre todas as professoras deixando este assunto ainda como discussão dos especialistas, o que alimenta a divisão entre as professoras especializadas em crianças deficientes e as professoras das salas regulares. Em nossa pesquisa tivemos o conhecimento de que a

Rede organizou alguns encontros para poder refletir com as professoras sobre o tema, mas ao perguntar-lhes sobre o assunto, pudemos constatar que não foram alvo de nenhum tipo de capacitação para as professoras das salas regulares:

**Rosa-** *Não...não participei, soube sim mas não participei*

**Orquídea-** *Eu acho que participei*

**Violeta-** *Não participei. Eu sei que as professoras de sala especial e de sala de recursos eles tem esse tipo de encontro. Eu penso que eles já têm uma formação pra isso e muito deveria ser trabalhado com as professoras que não são dessas salas.*

**Margarida-** *Nenhum*

Somente entre as professoras na classe especial houve orientações sobre o tema, o que demonstra que o assunto sempre foi objeto de estudo da educação especial sem cumprir o papel da reflexão de outras professoras.

**Papoula-** *Era OT (orientação técnica), cursos mesmo não tinha. Eu fiz praticamente uns 2 anos .*

**Miosótis-** *Esse em SP e em OT (orientação técnica)*

**Copo-de-Leite-** *Esse é um projeto que a diretoria tem que é muito falado e discutido. Eu estive acho, que em uma reunião de capacitação que veio o pessoal de SP para fazer a reunião. Estive em visita lá em SP esse ano no CAPES, ficamos lá o dia todo falando da importância da professora especial na educação regular, da orientação que a gente deve estar dando à professora.*

A inclusão de alunos deficientes mentais em salas regulares é recente em nossa sociedade como ações pontuais, mas antes mesmo de um projeto que levasse o nome de “inovador” algumas professoras, especialistas tentavam de alguma forma, encaminhar seus alunos para as classes regulares.

A educação de qualquer aluno deve ser compreendida numa dimensão educativa e também numa dimensão sócio-cultural. Com o aluno deficiente isso é primordial.

É necessário que as professoras sejam levadas a uma compreensão disto. No entanto, em nossa pesquisa percebemos que as professoras não acompanharam as discussões sobre isso e nem sequer foram ouvidas sobre o assunto a fim de que incorporassem as diretrizes de uma escola para todos. Em dois momentos de nossa pesquisa constatamos isso quando perguntamos às professoras sobre a participação em reuniões que discutissem isso ou em que momentos puderam opinar sobre o assunto:

**Rosa-** *Nunca . Entre nós, troca de idéias, mais nada ..nada.*

**Primavera-** *Nunca. É a primeira vez que eu estou falando o que eu acho o que eu sinto, é a primeira vez. Eu não sou especializada, quanto a isso.*

**Orquídea-** *Não. Só aqui mesmo entre nós, se eu sou contra ou a favor da inclusão.*

**Tulipa-** *Não, porque eu sempre fico emocionada quando tem algo relacionado ao meu filho.*

**Amor-Perfeito-** *No momento não, mas na faculdade sim, principalmente na Pós-graduação a gente debatia muito que sempre se chegava a conclusão é que cada criança é uma criança e dependendo do tipo de inclusão da criança nos teríamos de ter o apoio muito grande de especialistas.*

**Papoula-** *Não foi uma orientação e sim uma ordem, não interessa se aprendeu ou não. Eu discutia muito isso, com a supervisora e a Assistente Técnico Pedagógica, que queriam incluir. Teve uma época que eu acumulei classe comum e classe especial, então eu dizia que se ficasse mais um ano na sala iria ficar pronto para ir na 5º serie mas era obrigada a mandar sem estar pronto ainda.*

**Miosótis** - *É a minha primeira vez com você agora.*

**Violeta-** *Nunca, tanto que quando começou esse movimento, a diretora da escola onde eu estava, falava para a gente incluir, mas na verdade foi uma “inclusão de qualquer jeito”.*

**Margarida-** *As conversas ocorrem, mas quando se reúne as professoras, na maioria das vezes a gente discorda quando o governo diz que nos estamos preparados para receber os alunos. A conversa é mais entre o corpo docente.*

**Copo-de-Leite-** *Não. As professoras de educação inclusiva formam um grupo pequeno, nós discutimos entre a gente. Eu não tenho conhecimento de alguém que tenha feito pesquisa. Nós precisamos mudar e eles precisam perguntar para nós que estamos aqui vivendo o problema. Não tenho conhecimento que tenha ocorrido esse tipo de interesse.*

Também averiguamos que os documentos considerados por nós como determinantes de alguns acontecimentos que permeiam a escola, não são do conhecimento dessas professoras, salvo a exceção da Resolução 95, que é do conhecimento das professoras da classe especial ou das salas de recursos.

Para averiguarmos esta questão, citamos os documentos analisados em nosso trabalho, escolhidos por nós como recorte dentro da educação inclusiva: A Declaração de Salamanca, a Resolução 95/2000 CEE e a Resolução 2/2001 CNE e indagamos as professoras sobre o que conheciam obtendo as seguintes informações:

**Rosa-** *Não...não ouvi falar disso. O máximo que eu conheço é o ECA. De educação para todos não estou lembrada.*

**Primavera-** *A Declaração de Salamanca. Nós fizemos um trabalho em grupo e cada grupo fazia algo sobre a inclusão. Só que eu não me aperfeiçoei, porque eu não me interessei e aí falei que eu nunca ia precisar. Só que eu acho que eu vou precisar.*

**Tulipa-** *O Parecer da rede Estadual de 2000, eu li em uma reunião da Delegacia de Ensino, mas foi tão rápido.*

**Orquídea-** *Já ouvi falar, mas aqui na escola nada foi falado.*

**Amor-Perfeito-** *Já tive contato com esses documentos, já até procurei. No curso de Pós-graduação nos tivemos contato com eles*

**Papoula-** *A Declaração de Salamanca eu vi num cursinho que eu fiz. O Parecer da rede Estadual de 2000 já estudei várias vezes para concurso.*

**Miosótis-** *O Parecer da rede Estadual de 2000 conheci lendo, não participei de nenhuma reunião.*

**Violeta-** *Estudei a Declaração de Salamanca e a Declaração Mundial de Educação para Todos na Faculdade. Os Pareceres estudei para o concurso e também no curso da Apae*

**Copo-de-Leite-** *A Resolução 95/20 00 é o que norteia a gente mesmo. Eu tive conhecimento dele na diretoria de ensino em reunião. A primeira vez que vi foi a secretária da escola que forneceu, mas foi uma legislação já de finalzinho de ano. No ano seguinte, foi fornecido pela diretoria, é o que norteia o trabalho da gente hoje.*

**Margarida-** *Essa eu já ouvi no dia a dia da escola, mas não estudei.*

Chama-nos a atenção o fato de que as professoras nem sempre tem a consciência de que fatores externos influenciam o dia a dia da escola. Se a busca da escola é a da democratização os principais atores desse movimento, as professoras, deveriam ter um mínimo de conhecimento sobre o que se determina em seu exterior. A não ser que não haja uma real intenção de que esse processo não ocorra como descrito nas leis e documento. Segundo Tardiff, a partir dos anos 1990, a democratização da escola não atinge somente a possibilidade massiva de acesso à escola, mas sim a o acesso com qualidade, possibilitando ao aluno o atendimento específico das diferentes necessidades dos alunos.

Como já expusemos percebemos que as professoras vivem dilemas éticos dentro de suas escolas e nesse contexto a professora vive entre aceitar ou não o aluno deficiente mental. Apesar das questões relacionadas à inclusão destes alunos no ensino regular ser uma entre tantas dentro da escola, procuramos pesquisar entre as professoras o que pensam sobre isso, uma vez que devido ao reconhecimento do direito de todos os alunos freqüentarem o ensino regular, não haverá mais a divisão entre aqueles que desejam trabalhar com alunos deficientes e aqueles que preferem

somente as crianças normais. Mas simplesmente acabar com as classes especiais pode redundar num equívoco apontado por Bueno:

Esta parece ser a dificuldade primeira a ser enfrentada, na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências. (BUENO, 1999, p 10).

Apesar desta fala pontual do professor Bueno ter ocorrido há seis anos, encontramos aspectos dessa questão na fala das professoras na atualidade, justificando ou exemplificando a dificuldade a ser enfrentada para se realizar uma inclusão real.

**Rosa-** *Essa barreira, eu penso que é por não saber como trabalhar, não saber como agir. Eu vejo no meu caso que fiz psicopedagogia, que é para trabalhar com crianças que tenham deficiências. Mais é difícil você trabalhar numa classe com mais de trinta alunos. Então a gente tenta formar grupos, duplas, mais sempre cria essa dificuldade. E se o aluno da inclusão é para não ser tratado diferente, a gente fica perdida. Precisa realmente de uma especialização nessa área.*

**Primavera-** *Nunca dei aula assim, mas eu acho que dá . Um pouquinho que eu trabalhei com o G e o H o ano passado...olha eles são crianças que não faltam na escola. Não faltam, agora eu pergunto ...será que não faltam porque gostam da escola ou a mãe não agüenta? Ó eu não sei trabalhar e eu tenho que aprender a conviver com eles e eu não tenho habilidade para trabalhar com eles.*

**Amor-Perfeito-** *Sinceramente eu acho que se tivesse um curso só voltado pra isso, ia me ajudar bastante porque muitas coisas eu não precisaria perguntar se eu posso fazer tal atividade com a criança, então ajudaria bastante, embora, eu já tenha procurado a Psicopedagogia, mas eu não fiz a parte clínica, só a institucional e já me ajuda bastante.*

*Algum curso que aprofundassem pouco mais me ajudaria bastante e eu perderia essa insegurança.*

**Violeta-** *Da parte do Estado não, fui eu que busquei. O Mackenzie me deu aquela visão geral, mas a pratica em si eu fui buscar na APAE.*



*O curso da APAE, na verdade era só para deficiente mental, mas a primeira parte foi bem geral e eu pude ter uma boa base para poder trabalhar com todo o tipo de deficiente.*

**Margarida-** *Proporcionar mais cursos para preparar as professoras para incluir os alunos. Para conseguir melhorar e aceitar melhor.*

Também percebemos na fala das professoras especialistas em deficiências uma forte conotação na preocupação de se minimizar os efeitos das deficiências.

**Tulipa-** *Sem o trabalho da classe especial iria ficar um pouco difícil para as professoras incluí-los porque quando eles vieram comigo eles não tinham nem coordenação motora. A gente trabalha um ano com eles e depois faz uma provinha. Elas ficam tão feliz de receber aquela criança.*

**Papoula-** *Para todos, porque se professora já tem experiência com classe comum, com a especialização ele vai associar as dificuldades de outras crianças que tenha uma aprendizagem mais lenta ou sejam imaturas.*

*Ajuda bastante a gente analisar o que acontece com a criança.*

**Miosótis-** *Porque na minha área de deficiência mental, a criança é um ser diferente. Por exemplo. O físico, o auditivo e o visual ele requer um cuidado, mas o especial é o mais difícil.*

*Ele tem dificuldade em operar a aprendizagem abstrata, então fica mais difícil de lidar com eles é preciso atenção especial.*

**Copo-de-Leite-** *Ela não é diferente, eu acho que o tempo é outro, a maneira como a gente distribui é outra, porque muita das atividades que são realizadas pelos alunos da 1º e 2º série, são encaminhadas aos meus alunos também. A diferença é que a professora de ensino regular trabalha a atividade com toda a sala e a gente trabalha individualmente. Talvez a orientação seja diferente, o tempo é o tempo delas. O aluno pode fazer a atividade em um dia o nosso não, ele pode demorar mais.*

As professoras indicam uma preocupação em assumirem um papel de mudança, mas também demonstram uma grande insegurança com relação ao aluno que foge a um padrão de aluno ideal, ainda implícito no ideário da escola homogeneizadora. Não que desconsideremos o papel da escola em levar estes alunos à aquisição de conhecimento, mais ainda se cria uma grande expectativa com a possibilidade de se receber um aluno que possa não aprender no mesmo ritmo ou forma que seus colegas, considerados normais.

Para que pudéssemos perceber como as professoras sentem a mudança de papéis entre as professoras especializadas e as não especializadas perguntamos a elas o que acreditam seria este papel. Primeiro, as indagamos sobre o papel da professora do ensino regular obtendo as seguintes colocações:

**Rosa-** *É aprender. Aceitar o aluno do jeito que ele é e aprender a trabalhar com ele. Eu falo por mim. A minha dificuldade de trabalhar com esse aluno que tem esse tipo de problema. Como fazer com que ele acompanhe a classe e faça o que os outros fazem . Porque a experiência que eu estou tendo com esse aluno. Ele não faz o que é proposto.*

**Primavera-** *Em primeiro lugar ele precisa se especializar bem, porque senão ele não consegue eu falo por mim. O meu limite seria muito grande. Eu não sei se eu pegaria uma classe sem um pingão de especialidade de um curso. Eu acho que não é um bicho de sete cabeças, mas eu teria que ter no mínimo um bom curso para entrar dentro de uma sala de aula senão eu não entraria.*

**Orquídea-** *Ele tem que estar se especializando para saber como lidar com a classe e com esse aluno.*

**Tulipa-** *Aceitar as dificuldades e a orientação de quem tem mais prática.*

**Amor-Perfeito-** *Seria esses auxílios, fazer com que essa criança continue para que haja essa socialização, que ela continue a trabalhar, é uma consequência.*

**Papoula-** *O professor tem de estar preparado para saber lidar com essa criança. Ele não vai ter tempo de dar atenção só para o deficiente que tem a necessidade de ter uma atenção individual e tem uma carência imensa. Ele tem que dar atenção para os outros alunos que não têm deficiência.*

**Miosótis-** *Depende da deficiência, porque cada deficiente é um cuidado que você tem de dedicar a ele.*

*Se você é uma professora da classe regular e recebe um aluno deficiente mental eu colocaria na 1º carteira para não fugir do meu olhar, eu sempre elogiaria suas habilidades e o que ele você capaz de fazer.*

**Violeta-** *É garantir que a educação aconteça, não importa se ele vai dar dez atividades e o aluno só vai conseguir fazer duas, ótimo se o aluno conseguir começar e terminar o exercício. É fazer com que a educação aconteça.*

**Copo-de-Leite-** *Eu imagino que deveria ter um interesse maior, mas eu não culpo o professor por falta de interesse, eu acho que eles têm muito medo do aluno especial por ser uma coisa diferente. Mas, se o aluno especial for tratado com objetivos diferentes eu acho que eles iriam conseguir, mas tem a falta de preparação. É medo do desconhecido, quando eles começam a conviver eles vão aprender a reservar um tempo para a criança. Eu acho que conviver mudaria a visão deles.*

**Margarida-** *O papel do professor de ensino regular é procurar fazer o aluno ser aceito dentro da sala de aula e da escola também.*

Podemos observar que na fala de algumas professoras está o de “fazer” a aceitação acontecer, deixando uma suposição de que esta aceitação não exista. Também há uma preocupação de que se mude a classe ou a proposta de trabalho apenas porque se receba um aluno deficiente. Ao que nos parece, o propósito de se pensar numa escola democrática e menos excludente não combina com o ideário da educação inclusiva, deixando claro que a idéia de inclusão ou a ação inclusiva só se dará se a professora receber um aluno com necessidades educativas especiais. Do contrário não há necessidade de qualquer mudança.

Com relação ao papel da professora especialista, vemos entre as professoras uma possibilidade de que ele possa ajudar as outras professoras, embora também fique claro que alguns imaginam ser este profissional o grande responsável em “preparar o aluno” para o ensino regular.

**Rosa-** *Eu penso que seria preparar uma aula para o aluno deficiente e os outros prepararem ou prepara uma aula para os outros alunos considerados normais pro deficiente acompanhar. Por que como que fica a média da classe o ritmo da classe, a quem a gente vai tentar atingir de que forma? Eu tenho dificuldade nisso.*

**Primavera-** *Primeiro lugar, eu acho que a gente tem que gostar do que faz. Já ia me ver assim ai que dó desse aluno. Eu não posso ter dó nessa hora eu tenho que ser a professora dele. Chamar a atenção do mesmo jeito que eu chamo de uma pessoa normal. E..como eu falo eu teria minha dificuldade numa sala assim. Primeiro, eu tenho a minha emoção. Eu acho que não pode ter emoção. Tem que ser a professora. E tem que ser um pouquinho mais sangue frio. Eu acho que eu não seria.*

**Orquídea-** *Eu sou especializada e tento que incluir esses alunos com dificuldade.Eu penso muito em mandar eles para a classe especial.Converso com a professora que tem aluno com problema, vejo bem o que ele tem, a oportunidade dele, o que ele sabe e o que ele não sabe, então o papel da professora também é importante.*

**Amor-Perfeito-** *Dar condições para que o aluno venha para uma sala regular e que a gente consiga trabalhar com esse aluno.*

**Papoula-** *Preparar o aluno, alfabetizar e ensinar a se comportar dentro de uma sala. Ensinar para depois incluir, preparar a criança emocionalmente para isso.*

**Miosótis-** *A sala de recursos é uma grande ajuda para o deficiente mental e para qualquer criança especial, só que são poucas horas. São muitos para pouco horário.*

*Cada um é duas horas, às vezes só uma vez na semana, porque não tem horário, e a classe especial é todo dia, porque eles são diferentes. Hoje você dá um texto com a letra B, amanhã se você voltar com esse texto eles não guardam.*

*A classe especial teria que existir, porque para onde iriam as crianças.Eles teriam de ficar um pouco na sala especial recebendo apoio. A sala de recursos funciona muita bem, mas no horário deles.*

**Margarida-** *Preparar o aluno na sala inclusiva para ele conseguir se integrar no ensino regular.Elas conseguem chegar neles mais do que nos.*

Algumas das falas são carregadas de emoção deixando implícito que ainda se vê a educação inclusiva como algo que atenderá um aluno totalmente distante da realidade da escola, o que nos leva a crer que também a professora especialista acaba ficando distante da escola. Embora por parte de algumas das professoras haja um crédito de que a professora especialista possa vir a ser a ponte entre o serviço

especializado e o ensino regular, e oferecer o apoio para os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e não somente deficiências.

**Tulipa-** *Apoiar o professor de ensino regular, dar toda a confiança de que você vai ajudar ele nas dificuldades e informá-lo.*

**Copo-de-Leite-** *Eu acho que esse trabalho constante de coordenação pedagógica poderia ser feito pela professora especialista, porque ela pode conquistar a criança trabalhando com a sala para a aceitação e orientando a professora como fazer.*

*Já que a sala não vai mais existir ele podia tentar trabalhar com a professora para fazer essa inclusão de uma maneira mais branda.*

**Violeta-** *Ajudar para que a Educação Inclusiva ocorra efetivamente, seja ajudando na sala de recursos ou auxiliando a professora. Eu acho importante porque a gente tem que olhar as professoras que não sabem trabalhar com os alunos. É garantir que a Educação Inclusiva aconteça da maneira que a gente lê e não seja uma colocação.*

Como averiguamos na fala das professoras certa confiança no preparo do aluno perguntamos como viam o fechamento das classes especiais. Achamos importante apontar que em nossa pesquisa demonstramos que em determinado momento essa foi a grande ansiedade por parte das professoras especialistas que inclusive se colocavam contra esse movimento, por isso nesta pergunta vamos agrupar as respostas das professoras especialistas e das professoras regulares.

As respostas que obtivemos das professoras regulares foram as seguintes:

**Rosa-** *Se tem uma inclusão, não tem porque ter uma classe especial para eles, né? O fechamento eu não sei opinar com certeza como que está. Se o tema é inclusão e eles têm participar no dia-a-dia numa sala de aula considerada normal, eu creio que a professora da sala*

normal teria que se atualizar nesses sentido de ter uma especialização nessa área para poder atingir esses alunos.

**Primavera-** *Eu nunca participei de uma escola que tivesse. É a primeira vez desde o meu tempo de magistério. Eu ainda não tive contatos. Eu acho o trabalho da professora aqui, eu vejo que ela tem muita paciência. Você vê que aquela professora é própria para isso. Eu acho que você tem que ter um pouquinho de habilidade senão você não consegue. É como eu falo, eu não se estou especializada para isso, eu tenho medo.*

**Orquídea-** *São poucas classes, eu acho interessante até um ponto. O aluno não pode ficar muito nessa sala, ele tem que ser tratado. Quando ele vai para a classe especial ele trabalha algo específico. Melhorou tem de sair e já ir caminhando.*

*A classe especial tem que trabalhar pensando no futuro, pensando que o aluno tem de sair e não ficar ali. Você vem para a classe especial faz um trabalho intensivo e já tem que ir pensando no futuro, na classe comum. Ele não pode ficar ali durante 2 anos, é muita coisa. A classe especial eu acho muito importante desde que seja um apoio.*

**Amor-Perfeito-** *Vou falar pra você o que a gente vive aqui na escola, eu acho que a realidade daqui. Eu acho que iria fazer muita falta em determinados pontos, porque não são todos os alunos da inclusão que na sala regular consegue se adaptar. Eu vejo o trabalho das professoras de preparar as crianças. Sem essa preparação iria ser sofrido dependendo da sala de aula. Elas são um apoio pra gente, elas preparam o aluno, elas não seguram o aluno pra si e sim, preparam ele pra ir para a sala. Elas são um porto seguro na realidade. Nos brincamos que elas são nosso porto seguro. Elas dão os primeiros passos com a criança.*

**Violeta-** *A sala especial pode acabar, mas a sala de recursos veio para ajudar nesse sentido. Se não tivesse a sala especial eu o encaminharia para a sala de recursos. A gente tem que ter essa ajuda na escola.*

*Com a sala de recursos a gente já nota isso no começo do ano e já encaminha para a sala de recursos. Eu sou a favor de fechar a sala especial.*

*Os que conseguem aprender e são alfabetizados a gente utiliza a sala de recursos, porque a gente sabe que eles têm uma aprendizagem mais lenta.*

**Margarida-** *Vai ser difícil pra gente.*

As respostas que obtivemos das professoras especializadas foram as seguintes:

**Tulipa-** *Eu teria fechado já nos anos 80, porque meu filho foi tão mal recebido.*

**Papoula-** *Eu acho um absurdo isso, porque a tendência é ter sala de recursos. Só a sala de recursos não é o suficiente para dar um apoio para o deficiente que está em uma classe comum e não consegue acompanhar a matéria. A maioria não sabe nem ler e escrever.*

*Vem para a sala de recursos para a gente dar apoio no quê? Sendo que a gente vai ter que alfabetizar de novo. A sala de recursos não é para isso.*

**Miosótis-** *Se fechar a classe especial, para onde vão as crianças? Para uma instituição?*

*Elas não vão conseguir, ainda mais com o sistema do Estado que passa o aluno sem saber nada. Eu não acredito que eles vão conseguir se alfabetizar.*

*Eles não têm maturidade para ir para uma sala regular, eles vão ficar perdidos. É isso que eu vejo para o deficiente mental.*

*Para as outras eficiências eu vejo que são mais fáceis, eles serem aceitos em uma classe regular. Eu não tenho certeza porque eu trabalho com deficientes mentais e sei de suas dificuldades.*

*É a mesma coisa se você jogar a criança, elas nunca vão crescer.*

**Copo-de-Leite-** *Eu vejo como uma perda para as crianças. Pode se fazer uma melhora de diagnóstico, ns podemos fazer várias coisas, antes de fechar a classe especial.*

*Determinadas crianças não têm condições para fazer o ensino regular, na prática elas ficam no canto da sala ou elas vão para uma instituição. A classe especial está nesse meio, na tentativa de segurar essa criança na escola regular, que não fique em uma instituição, o papel na classe especial é muito importante.*

A fala das professoras especialistas vai mais uma vez ao encontro de solicitação de que haja um “preparo” do aluno para que freqüente o ensino regular, como condição para a inclusão. Isto contradiz a fala de que a professora especialista deva ser o apoio para uma inclusão de fato. Mas, não concordamos que estas professoras estão preocupadas apenas com seu espaço de trabalho, citado por alguns autores. Mas, percebemos uma excessiva preocupação destes profissionais em busca da chamada “normalização” uma vez que compreendem que o trabalho nas classes regulares é concebido para um aluno dentro de um padrão de normalidade. Isso nos remete novamente a uma idéia de integração e de preparação do aluno para que freqüente a classe normal.

Mas mesmo com essa resistência levantamos dados que nos levam a concluir que o fechamento das classes especiais já está acontecendo, tanto que em nossa pesquisa constatamos que algumas classes especiais foram transformadas em salas de recursos. Também ficou evidente que o número de matrículas de alunos deficientes nas salas regulares tem aumentado, independente de qualquer evolução com relação as

discussões de como isso deva ser realizado, o que significa que todas as professoras do ensino regular poderão vir a trabalhar com alunos deficientes. Como isso é passível de acontecer, perguntamos às professoras o que precisaria acontecer para que todas às professoras recebessem este aluno de maneira a incluí-lo totalmente:

**Rosa-** *O que eu poderia dizer. Eu estou aberta para isso, mas eu gostaria de me preparar melhor para isso e a maior dificuldade é a classe com muitos alunos. Mas eu estou aberta para aprender*

**Primavera-** *Em primeiro lugar acatar a posição da secretaria da educação que você tem que aceitar todo mundo. E também como professora você tem que aceitar todo mundo, então eu sou contra, mas você acaba aceitando porque a escola coloca e você acaba aceitando. Você tem que aceitar. É seu emprego e pronto.*

**Orquídea-** *Uma Revolução! A gente sempre tá procurando melhorar. Um método aqui outro ali para ver como vai funcionar e como você vai passar aquilo para o aluno. Depois que o pessoal de SP veio aqui...E falou bastante coisa, venho tentando bastante. O pessoal de SP foi bem rude, bem direto. Era um pessoal da classe especial mesmo. Eles fizeram bastante críticas. Mais críticas do que elogios.*

**Margarida-** *Proporcionar mais cursos para preparar os professoras para incluir os alunos. Para conseguir melhorar e aceitar melhor.*

**Copo-de-Leite-** *As professoras não teriam de ter só uma capacitação é necessário ter também um treinamento intenso e esclarecimento também. Saber o perfil deles e como chegar. Essa capacitação não poderia ser um curso que terminasse, seria necessário ajudar constantemente a professora de ensino regular, de uma orientação psicológica e um auxílio pedagógico. Porque na maioria das classes tem crianças com dificuldades de aprendizagem e a professora tem que ajudar essa criança só que ele não consegue em vista de conteúdo que ele tem de aplicar para os demais, tem que ter um horário para ensinar geografia, história, matemática.. Então a alfabetização que é o problema principal das crianças não tem tempo*

**Tulipa-** *Aqui na escola, eu acho que está bem organizado, estão trabalhando bem com as crianças. O fato de ter a especialista aqui dentro ajuda.*

*A única coisa que precisa para receber uma criança com deficiência mental, é amor, porque tudo ele aprende, é só ter paciência e sentir no coração.*

**Amor-Perfeito-** *Até o momento eu tenho conseguido dar conta em termos, porque logicamente eu espero que ela chegue ao final e tenha aprendido porque eles são muito inseguros. Às vezes ela fala que não consegue resolver isso sou só eu sentar do lado dela pra conseguir.*

*Algum curso que aprofundassem pouco mais me ajudaria bastante e eu perderia essa insegurança.*



**Papoula-** *Acima de tudo respeitar o ser humano, independente de ser deficiente ou não e amar muito o que faz .*

**Miosótis-** *Eu acho que inclusão é dar oportunidade das crianças terem uma aprendizagem adequada, porque todas as crianças têm o direito de aprender só que essas precisam de condições adequadas para aprender.*

*Implica em uma mudança na escola, no projeto pedagógico e uma mudança nas atitudes com essas crianças.*

*A escola e o professor é que tem de se adequar e não as crianças se adequarem.*

**Margarida-** *Proporcionar mais cursos para preparar as professoras para incluir os alunos. Para conseguir melhorar e aceitar melhor.*

Acreditamos que a educação é uma tarefa muito complexa e que as leis, decretos e resoluções não são suficientes para qualquer mudança. Como vimos, as professoras vivem a possibilidade de receber os alunos deficientes, mas ainda vivem a expectativa de que haja uma mudança no sistema escolar para que isso aconteça.

Após a análise do trabalho realizado com as professoras, confirmamos algumas de nossas hipóteses: as professoras estão distantes dos acontecimentos externos que interferem internamente nas escolas. A dicotomia entre o ensino regular e o especial ainda é evidente não havendo uma proposta de que os especialistas realmente se tornem o apoio no processo de inclusão, embora isso seja a solicitação das professoras. Também constatamos, que apesar da distância entre o que se fala e o que realmente acontece são as professoras que acabam realizando a prática das ações pensadas nas academias ou nas salas fechadas onde se elaboram as diretrizes pedagógicas.

Por isso em nosso trabalho, achamos fundamental perguntar o que todas essas professoras pensam sobre a educação inclusiva:

**Rosa-** *O que eu poderia dizer. Eu estou aberta para isso, mas eu gostaria de me preparar melhor para isso e a maior dificuldade é a classe com muitos alunos. Mas eu estou aberta para aprender*

**Primavera-** *Olha por mim eu sou contra. Certo. Pelo meu medo, pela minha inexperiência, eu sou contra. Eu não sei como lidar com ele não. Mas se você tem que aceitá-los, você tem que aceitá-los e sei lá...se virar...se vira nos trinta. Você tem que dar um jeito neles. Eu tenho medo de deixar esse aluno de lado. Aí ele não vai fazer nada mesmo. Eu tenho medo. É por isso que eu sou contra. Eu acho que cada um deveria ter a salinha dele, a professora dele. Então eu não sei, principalmente pelo número de alunos que você tem em sala de aula*

**Orquídea-** *Eu acho que todos têm oportunidade de estar trabalhando, vendo isso, o trabalho que é bem feito. Depende também do grau de dificuldade. Os alunos que vem para a inclusão ele não tem um grau muito grande de dificuldade, é só dificuldade de aprendizagem.*

**Tulipa-** *Eu sou a favor desde que o professor trabalhe, porque os meus alunos quando estavam na classe especial e eu sempre escolhia a professora.*

**Amor-Perfeito-** *Eu sou a favor desde que seja um número reduzido de alunos e desde que a gente tenha uma equipe multidisciplinar para ver grau de deficiência mental da criança, porque às vezes fala de matricular você não consegue atingir. Você pode atingir na parte de socialização, mas e o restante?*

*As crianças têm de desenvolver, professora tem um objetivo, então dependendo do grau de deficiência não dá para manter em uma sala, é preciso um tratamento.*

**Papoula-** *Eu sou a favor se ele tem condições, quando não tem condições e entra em uma turma comum eu acho um absurdo.*

*Eu já dei aula para deficiente com surdez profunda, que nem com aparelho ouve. Não sabe falar e nem se comportar, então ficar em uma sala comum fazendo o quê?*

*Alguns estão sendo incluídos, mas depois desistem, porque as professoras não agüentam e os pais ficam desesperados com medo que judiem dos filhos.*

**Miosótis-** *Mudei minha maneira de pensar, de dar aula e de avaliar a criança. Cada ano eu sou diferente, nem guardo as coisas do ano passado. Eu sempre quero pegar coisas novas para aplicar.*

**Violeta-** *Eu acho que está havendo uma evolução, mas o que eu notei é que aqui no interior está mais devagar. Em SP eles estavam colocando o aluno, mas não davam curso, nada. Hoje não sei como está lá. Mas eu vejo uma evolução.*

*Quando eu entrei em 2001 não tinha a sala de recursos, hoje já tem, é um grande avanço na rede pública, então você pode trabalhar mais individualizado o aluno, agora o aluno pode frequentar a classe regular, então vem evoluindo.*

*Aqui no interior, a questão de se colocar o aluno na sala de aula ainda tem um receio. Nos cursos eu acabo perguntando, troco com as colegas e percebo que muitas escolas aqui não têm sala especial, mas demanda deve ter. Pra onde vão essas crianças?*

*Eu sei que as vagas são limitadas, mas devagar acontece. Que seja em médio prazo, mas que seja uma coisa consciente e não uma colocação de alunos.*

**Copo-de-Leite-** *É preciso ter um consenso sobre isso. Uma criança deficiente que não teve apoio e que não tenha noção de nada ela passa para a 1ª série e não consegue ter noção de nada e na 2ª isso vai piorar, ela já vai começar a ser notada. Na 3ª e 4ª essa diferença fica muito evidente na sala, mesmo que o professor tente não fazer diferença.*

*Da maneira que a gente tenta fazer, dando apoio na alfabetização ele vai começar a se sentir igual os outros começa a ver ele de uma maneira igual também. Mas se ele nunca teve apoio, tem dificuldade, o professor de ensino regular não é preparado, as crianças por mais que sejam inocentes acabam diferenciando. Então, ele não vai ser igual ele sempre vai ser o coitadinho.*

*A inclusão pela inclusão, no padrão que a gente vê hoje eu não acredito que seja benéfica para os alunos. Eles podem estar no meio a vida social deles pode até ser semelhante a dos outros, mas ele vai ser excluído.*

A professora é peça fundamental dentro dos propósitos da escola. Suas interações com outros agentes escolares acabam por determinar os acontecimentos da vida dos alunos. Por isso achamos de suma importância ouvi-los, uma vez que acabam sendo os únicos responsáveis para que a escola, de fato, se torne democrática. Concordamos com algumas de suas idéias e gostaríamos de discutir outras. Mas, há algo eminente que constatamos em nosso trabalho: o grande desafio do profissional da educação inclusiva é articular o que ele tem que ensinar com o que ele tem que levar o aluno a vivenciar dentro da escola.

As interpretações dos dados aqui levantados foram feitas com o intuito de se aliar os dados da vivência real dessas professoras com a teoria já produzida a fim de se delimitar a identidade da professora da educação inclusiva. Acreditamos que é um assunto que mereça ainda uma grande e vasta exploração.

## 5 Considerações finais

Perceber a escola enquanto espaço de construção de direitos tem sido uma das grandes questões dos pesquisadores.

O objetivo deste trabalho foi o de contextualizar como o processo de inclusão de crianças deficientes mentais nas escolas regulares de ensino tem sido vivenciado pelas professoras da rede estadual de São Paulo, mais precisamente em Sorocaba.

O trabalho de campo foi realizado entre as professoras de uma escola estadual que por ser um grupo pequeno, podem não representar generalizações de pensamentos. Não se pode dizer que todas as professoras pensam como as da nossa pesquisa. Mas, como escolhemos a escola a partir de uma pesquisa anterior sobre a rede estadual, acreditamos ser de enorme relevância a fala dessas professoras.

Para que pudéssemos perseguir as hipóteses levantadas procuramos ouvir o que pensam essas professoras, sentem e sugerem acerca da possibilidade de trabalharem com alunos deficientes mentais em suas classes ou como já tem vivenciado esse trabalho e criado uma consciência político-pedagógica em torno do assunto.

A inclusão desses alunos tem se apresentado como um grande desafio dentro da escola, uma vez que a história de sua escolarização é marcada por ações de exclusão e práticas segregacionistas. Isso vem ao encontro da própria história da escola que em geral, era caracterizada por uma prática que procurou olhar seus alunos de maneira homogeneizadora, excluindo aqueles que fugiam ao padrão de normalidade. As ações

de integração e de normalização desses alunos foram condições impostas para que pudessem frequentar as chamadas classes regulares.

A hipótese relacionada ao pouco conhecimento das professoras sobre os documentos, discussões e produções sobre a educação inclusiva, foi confirmada à medida que percebemos o distanciamento entre o que se propõe e o que chega até elas. Isso nos causa certa estranheza, uma vez que constatamos que a rede estadual tem implantado a educação inclusiva em suas escolas, publicando vários decretos e conduzindo diretrizes para a inserção de alunos deficientes mentais nas salas de aulas regulares. A pesquisa confirmou o distanciamento entre o que se proclama e o que se realiza e o deficiência estrutural do Estado com relação a escola pública. As informações dos documentos que servem como referência para o encaminhamento da educação inclusiva, são praticamente desconhecidos pelas professoras.

Embora o desconhecimento dos documentos não interfira na qualidade do trabalho destas professoras, sabemos que algumas ações pontuais têm acontecido pelas diretrizes evidenciadas nesses documentos, como por exemplo, o fechamento das classes especiais. Isso no mínimo poderia ser foco de conhecimento e internalização para todas as professoras e de uma estruturação a fim de recebimento de um novo alunado dentro das salas regulares.

Algo que nos chamou a atenção, é que mesmo os documentos não tendo sido estudados pelas professoras em atuação, eles aparecem como objeto de estudo e bibliografia de concursos de acesso na rede estadual. Isso não significa que a Rede Estadual esteja oferecendo uma infra-estrutura condizente com tais documentos a fim de colocar em prática os propósitos da inclusão escolar. Ao que constatamos, pouco ou quase nada tem sido realizado junto ao ensino regular a fim de estruturá-lo para o

recebimento de alunos deficientes, e mesmo assim as classes especiais estão sendo fechadas.

Também outro aspecto que destacamos é de que o documento específico da rede estadual e as diversas reuniões sobre educação inclusiva organizadas pela rede tiveram a participação das professoras das classes especiais, e não das professoras na totalidade. Isso faz com que nos pareça que trabalhar com o aluno deficiente mental, continua sob a custódia dos especialistas e que afasta das outras professoras as possibilidades de profissionalização necessária para o atendimento de todos os alunos.

As professoras das chamadas classes regulares pouco tiveram orientação ou oportunidade de momentos para refletirem sobre o assunto permanecendo numa situação de desconhecimento de qualquer diretriz implantada sobre o aspecto da inclusão escolar. Acreditamos que isso se dê pela distorção no foco das discussões enfrentadas com relação à criação de uma escola que realmente atenda todos os seus alunos. Na verdade, não há apropriação dos propósitos da escola para todos entre essas professoras embora realizem ações guiadas pela experiência vivida no interior de cada escola.

Ao deixar ainda a cargo da educação especial todo o apoio ao processo de inclusão sem discussões entre todas as professoras, corre-se o risco de ainda se estar desenvolvendo um projeto atrelado a integração. Neste aspecto, o não pensar numa escola para todos e não se considerando que a exclusão ainda persiste entre os alunos que não conseguem se apropriar do conhecimento acadêmico e sistematizado proposto pela escola, pode-se ver na educação inclusiva, um novo paradigma da educação especial, voltada só para alunos deficientes.

Ao que nos parece o reducionismo da idéia de educação inclusiva, parece ter sido fomentado pela própria rede a medida que deixou as discussões somente entre os professoras especializados em deficiências. Isso aponta para a falta de discussão em torno de outros alunos excluídos dentro da escola e a falta de uma proposta clara de educação de qualidade para todos.

Outro aspecto que nos chamou a atenção é de que mesmo os professores especialistas possuindo grande conhecimento das especificidades dos alunos deficientes, não tiveram a oportunidade para que pudessem abraçar a bandeira da inclusão de todos os alunos e se tornar um verdadeiro apoio dentro da rede. Isso pode estar bastante atrelado ao fato de estarem muito voltados a essas especificidades e não ao desenvolvimento pedagógico dos alunos.

A formação das professoras ou a capacitação em serviço também tem pouco contribuído para que as encontrem subsídios com a finalidade da realização de um trabalho com os alunos deficientes. Isso talvez, se dê, pela própria forma linear que são ministrados. Os próprios cursos de formação de professores, em muitos momentos, esquecem de apontar que os alunos são diferentes, tem características muito próprias e que todos os grupos de alunos são heterogêneos. Por isso fica evidenciado, o porquê de algumas professoras indicarem uma distância entre a teoria e a prática.

A capacitação em serviço tem sido a grande solicitação das professoras como condição para o trabalho com o deficiente. Mas, as professoras especialistas indicaram em sua fala, que na verdade é a capacitação para trabalhar com qualquer aluno é que tem apresentado a possibilidade de avanços com os alunos deficientes mentais. Embora não percebam, a prática pedagógica destas professoras é a mesma, o que diferencia é o tempo que cada aluno tem levado par dominar o conhecimento

sistematizado. Acreditamos que por isso, nos relatos pudemos perceber, uma mudança de olhar sobre os alunos (qualquer aluno) entre as professoras que estão freqüentando o mesmo curso de alfabetização oferecido pela rede estadual e municipal.

Talvez nem todas as solicitações das professoras sejam viáveis, mas não ter conhecimento nenhum sobre as peculiaridades dos deficientes, e nenhum apoio para que possa adaptar seu trabalho as necessidades de toda a sua classe, podem trazer a elas uma sensação de total despreparo e uma ansiedade com relação a qualidade do trabalho a ser desenvolvido.

Diversidade, heterogeneidade, democratização, equidade, são conceitos que não aparecem na fala das professoras quando indagadas sobre uma escola para todos. É como se inclusão fosse um projeto voltado para os alunos deficientes e que uma vez aceito desencadearia um processo de democratização. Na verdade, na fala das professoras, percebemos um distanciamento entre as políticas educacionais e suas ações concretas. Suas ações são mais intuitivas do que realmente refletidas sobre um propósito de educação de qualidade.

Ações concretas da rede que parecem pontuais e acabam sendo simplistas como o fechamento das classes especiais e encaminhamento dos alunos para as classes regulares sem o preparo das professoras, podem redundar em fracasso. Fracasso este ocorrido em outras escolas e relatado por especialistas ou professoras que já foram nosso objeto de estudo em outro momento.

As professoras fazem solicitações de melhoria, indicando como alvo os alunos deficientes mentais, mas que, sem perceberem, redundam em solicitações relacionadas ao seu dia a dia dentro da escola. Melhor capacitação para trabalhar com alunos que não aprendem, menor número de alunos em sala de aula, apoio em suas dúvidas, são



dificuldades que fazem parte das exigências que regem a vida de qualquer professor. No trabalho realizado, percebemos o quanto as interações vividas pelas professoras interferem em sua dinâmica, mas nem sempre são percebidas por elas mesmo: o trabalho em grupo, os cursos externos, a interação com os colegas mais íntimos, o medo de lidar com a deficiência faz parte de um conjunto de fatores que interferem na identidade deste profissional.

A educação inclusiva é uma, entre tantas questões a serem vivenciadas pela professora no interior da escola, e da rede de ensino na qual ela se insere. A incorporação destes alunos, advindos das classes especiais junta-se a outras dificuldades das professoras para que se possa realizar um trabalho de qualidade.

A experiência e saberes destas professoras não podem ser simplesmente descartados, por algo que equivocadamente parece ser mais um “projeto” da secretaria. Aliás, nossa hipótese de que as professoras estão sendo guiadas mais pelas suas próprias práticas do que por que qualquer orientação, também foi confirmada.

A educação inclusiva não é um projeto. Nem pode ser um simples ato politicamente correto. Ela é o reconhecimento de que todos devam freqüentar o mesmo espaço escolar, inclusive os deficientes. Mas, se isso não for incorporado pelos principais atores da escola que são as professoras, dentro de um cotidiano real, e a escola não for preparada para um trabalho que realmente receba plenamente todos os seus alunos, isso poderá ser só mais um “projeto” ou uma moda, prestes a dar errado.

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira:**

**integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC-Editora da PUC, 1993

\_\_\_\_\_. Crianças com necessidades educativas especiais, política e formação de professoras: generalistas ou especialista? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, v.3, n.5, UNIMEP, 1999.

\_\_\_\_\_. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo: Menon, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação Inclusiva e escolarização dos Surdos. **Revista Integração**, Brasília MEC, n. 23, p. 37 – 42, 2001

\_\_\_\_\_. **A educação especial nas Universidades Brasileira**. Brasil, MEC, SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: Uma crítica conceitual e política**. São Paulo, 2005.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

CÂNDIDO, Antonio. Professor, escola e associações Docentes. **Palestra na Associação de Professores de Língua e Literatura**, Linha D Água, 1981.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: **I CONGRESSO NACIONAL DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO**, 1997, Lisboa.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador do curso de pedagogia: A educação especial. São Paulo: **Caderno Cedes**, São Paulo, v.19, no.46., set.1998.

CORRÊA, Annaluci. **Política de formação de professores**: Brasil-dos anos 30 ao início do século XXI. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP,2004.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil Cury. Educação Inclusiva. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**. Brasília: MEC, 2002.

DUBOC, Maria José Oliveira. **Formação do professor, inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo**. Sitientibus, Feira de Santana, n.31, 2004.

FERREIRA, Júlio Romero. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Campinas: Cadernos Cedes,1998.

\_\_\_\_\_. **Políticas Educacionais e Educação Especial**. Disponível em <<http://www.educaçãoonline.pro.br/art>> Acesso em 25 abr. de 2005

FERREIRA, Júlio Romero Ferreira, FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Sobre inclusão, políticas e pedagógicas. In: **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas:

Autores Associados, 2004, org.GÓES, Maria Cecília Rafael, Laplane, Adriana Lia Friszman de Laplane

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Cadernos Cedes**, Campinas v 23, n.80. 2002

FREITAS, Soraia Napoleão. CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Representação social e educação especial**: a representação dos professoras de alunos com necessidade educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular. Disponível em <<http://educaçãoonline.pro.br/art>> Acesso em 1º. De Junho de 2006

GODOY, Hermínia Prado. **Inclusão de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular Paulista**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da educação Inclusiva. In: **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. São Paulo: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. A hora da virada. In: Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ser ou estar: eis a questão**. Explicando o défict intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Trabalho docente e formação de professoras de educação especial**. São Paulo: Pedagógica, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez,,1996.

MARTINI, Lúcio Roberto Bardos. **Educação Inclusiva: o que dizem os Professores**. . Dissertação de Mestrado em Educação.Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP,2004.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellare e SCHNEIDER, Maria de Fátima. **O atendimento oferecido aos deficientes mentais na rede estadual de ensino de Piracicaba-SP e o impacto das legislações**. Disponível em [www.unimep.br/fch/revcomunica/ano9n1/09](http://www.unimep.br/fch/revcomunica/ano9n1/09)  
Acesso em 26 jan.2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, Imaginários e Representações na educação especial**. Petrópolis, Vozes, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professoras- Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professoras**. São Paulo: Cortez, 1997.

PRIETO, Rosângela Gavioli. 2006. **Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais**. Disponível em :<[http:educaçãoonline.pro.br/art](http://educaçãoonline.pro.br/art)> Acesso em 26 jan de 2006

REY, Bruneta. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas séries iniciais do ensino fundamental-** Um olhar na sala de aula. Dissertação de Mestrado em Educação.Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP,2003.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas “sustentáveis”**: o lado carioca de uma pesquisa internacional. Temas em educação especial-avanços recentes. São Carlos: EDUFSCAR, 2004.

SÃO PAULO. Resolução Conjunta SS/SE no. 3- Diário Oficial.. São Paulo: SEESP, 8 de Out. de 1992.

\_\_\_\_\_. Resolução Conjunta SS/SE no. 3- Diário Oficial. São Paulo: SEESP, 8 de Out. de 1992.

\_\_\_\_\_. Resolução CEE no. 95 – Diário Oficial. São Paulo: SEESP, 22 de Nov. de 2000.

\_\_\_\_\_. Resolução SE-61, Diário Oficial. São Paulo: SEESP, 5 de Abr. de 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução SE-97, Diário Oficial. São Paulo: SEESP, 12 Set. de 2003.

SILVA, Shirley e VIZIM, Marli. **Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. **Educação e Mundo Moderno**. São paulo: Ed. Melhoramentos, 1977.

UNESCO. **Declaración de Salamanca-Marco de Acción**. Espanha: UNESCO, 1994

Professoras	Formação acadêmica da professora	Classe em que atua	Trabalho com alunos deficientes mentais
Rosa (1)	Pós-graduação em psicopedagogia	4ª. Série	Nunca trabalhou
Primavera(2)	Magistério- Cursando Letras	3ª. Série	Tem um aluno na sala com NEE
Orquídea(3)	Pedagogia – Especialização em Deficiência Mental	1ª. Série	Já trabalhou com alunos que vieram da classe especial
Amor-Perfeito (4)	Pós-Graduação em Psicopedagogia	3ª. Série	Já trabalhou com alunos que vieram da classe especial
Copo-de-Leite(5)	Pedagogia –Especialização em Deficiência Mental	Classe Especial	Atua diretamente com alunos deficientes mentais
Margarida(6)	Normal Superior	2ª. Série	Atualmente tem um aluno em sala
Tulipa (7)	Pedagogia –Especialização em Deficiência Mental	Sala de Recursos	Atua com alunos da escola e com alunos que vem de fora

Papola (8)	Pós Graduação em Psicopedagogia	Sala de Recursos	Atua com alunos da escola e com alunos que vem de fora
Miosótis(9)	Pedagogia - Especialização em Deficiência Mental	Classe Especial	Atua diretamente com alunos deficientes mentais
Violeta (10)	Pedagogia	4ª. Série	Atualmente tem um aluno

**Apêndice 1-** Quadro geral do perfil das professoras entrevistadas ( os nomes reais foram trocados por pseudônimos para que a identidade das professoras fosse preservada)

## **Apêndice 2-**

As entrevistas foram semi-abertas e transcorreram como conversas onde as professoras eram convidadas a se sentirem a vontade para colocar suas opiniões, portando o roteiro serviu como orientador para que não se perdesse o foco da pesquisa. Durante a conversa outras perguntas surgiram, mas o roteiro, em linhas gerais foi respeitado.

Roteiro de pesquisa para realização de entrevistas com professores que atuam em escolas onde alunos deficientes mentais freqüentam as classes regulares

1º. Aspecto a ser contemplado: Caracterização do professor

Qual sua formação?

A quanto tempo está formada?

Qual seu tempo de atuação?

Qual seu tempo de atuação na rede estadual?

Fez algum curso complementar (pós-graduação, especialização)?

Que outros aspectos gostaria de destacar sobre seu trabalho e sua atuação?

2º..Aspecto a ser contemplado: A atuação dos professores

Como você se sente diante da inclusão escolar dos deficientes mentais?



Qual a contribuição de sua formação inicial para o desenvolvimento do trabalho de inclusão dos alunos deficientes mentais?

Você participou dos cursos oferecidos pela rede a fim de capacitar professores para a educação inclusiva? Quando? Como?

Que cursos ou capacitações em serviço têm contribuído para a melhoria de seu desempenho profissional?

Como você viu o fechamento das “classes especiais”?

3°.Aspecto a ser contemplado: O que o professor conhece sobre a inclusão dos deficientes mentais nas redes regulares de ensino

O que é educação inclusiva?

Qual foi seu primeiro contato com o assunto? Quando e como?

O que você conhece sobre a “Declaração de Salamanca”?

O que você conhece sobre o Parecer e a Resolução do Conselho Nacional de Educação que orienta a inserção de alunos com necessidades especiais nas redes de ensino?

Você participou de discussões sobre o assunto? Onde?

Você diferencia a inclusão dos deficientes mentais da inclusão de outras crianças com necessidades especiais?

4°. Aspecto a ser contemplado: Propostas sobre a atuação

Que críticas positivas e negativas você tem sobre a inclusão escolar dos deficientes mentais?

Que alternativas você pressupõe sejam necessárias para que ela aconteça de fato?

Há dificuldades em se colocar em prática a educação inclusiva? Quais?

Você é contra ou a favor a educação inclusiva? Por quê?