

MARIA EMÍLIA PIRES BRIANT

**A inclusão de crianças com deficiência na escola regular na
região do Butantã: conhecendo estratégias e ações**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Medicina da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre
em Ciências**

**Área de Concentração: Movimento, Postura e Ação Humana
Orientadora: Profa. Dra. Fátima Corrêa Oliver**

São Paulo

2008

MARIA EMÍLIA PIRES BRIANT

**A inclusão de crianças com deficiência na escola regular na
região do Butantã: conhecendo estratégias e ações**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Medicina da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Ciências**

**Área de Concentração: Movimento, Postura e Ação Humana
Orientadora: Profa. Dra. Fátima Corrêa Oliver**

São Paulo

2008

Aos meus amados pais e irmãos e ao meu amado marido Anderson

Pelo apoio incondicional, pela paciência, pelo amor.

Dedico esta conquista como gratidão.

Agradecimentos

Especialmente à minha orientadora Profa. Dra. Fátima Corrêa Oliver, pela competência, dedicação e carinho com que me acompanhou neste trabalho, pautando-se com toda delicadeza ao fazer sugestões para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Profa. Dra Eucenir Fredini Rocha, por ter me dado a oportunidade de entrar em contato com a inclusão escolar de crianças com deficiência, quando fui estagiária do REATA.

À Profa. Dra. Maria Inês Britto Brunelo e à Profa. Dra. Marie Claire Sekkel, pelas valiosas contribuições apresentadas no exame de qualificação.

Aos meus colegas da Laramara, em especial à Profa.Dra.Eliana Ormelezi pelas contribuições dadas ao longo desse trabalho e à amiga Daniela do Val pelo apoio, pela amizade.

Ao Cefai do Butantã, em especial a Valdete Nagamini, por ter possibilitado a realização deste trabalho.

Às escolas, professores e coordenadores que participaram desta pesquisa pelos depoimentos que tanto contribuíram para buscar caminhos para inclusão escolar da criança com deficiência.

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio, carinho e força que me deram nesta trajetória.

Ao meu marido Anderson, por ser capaz de compreender minhas ausências, acompanhando e respeitando minha jornada.

A Deus, por ter me dado saúde para chegar até aqui.

Devemos realargar espaços de liberdade internos do ser humano, no sentido de sua emancipação. Para isto é necessário também emancipar o ambiente no qual vive, pois não é possível aumentar a liberdade sem aumentar o estatuto de liberdade a sua volta.

FRANCO ROTELLI

Sumário

Lista de quadros, gráficos, tabelas e figuras	
Lista de siglas	
Resumo	
Summary	
1. INTRODUÇÃO	1
2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A QUESTÃO DA INCLUSÃO SOCIAL	9
3. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES EM SALA DE AULA	29
3.1. Estratégias de nível municipal e federal	41
4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO	44
5. SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	54
5.1. A pesquisa documental: as diretrizes institucionais para a inclusão de crianças com deficiência	56
5.2. A escolha das escolas e professores participantes do estudo e a constituição do trabalho de campo: uma primeira aproximação com a complexidade das questões relativas à inclusão escolar	57
5.3. A entrevista com diferentes atores institucionais	67
5.4. Tratamento dos resultados e interpretação dos dados	68
6. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: A CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA	71
7. CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: CONHECENDO ALGUMAS POSSIBILIDADES	85
8. TECENDO A REDE DE APOIO: A CONTRIBUIÇÃO DOS DIFERENTES AGENTES DA COMUNIDADE ESCOLAR	96
8.1. Os professores: sua narrativa e pontos de vista	97
8.2. O Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão: conhecendo possibilidades de apoio e suporte ao trabalho do professor	107
8.3. O coordenador pedagógico: uma ponte para transformação da prática do professor	112
8.4. A entrevista em grupo: um ponto de vista coletivo sobre a questão da inclusão escolar	116
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DELINEANDO ALGUMAS POSSIBILIDADES	120
ANEXO A: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES	132
ANEXO B: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADOR PEDAGÓGICO	133
ANEXO C: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM CEFAI	134

ANEXO D: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA	135
ANEXO E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	136
ANEXO F: AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES	138
ANEXO G: ENTREVISTA COM COORDENADOR PEDAGÓGICO	175
ANEXO H: ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DO CEFAI	182
ANEXO I: ENTREVISTAS EM GRUPO	187
ANEXO J: DOCUMENTOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO E DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SOBRE O TEMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	195
ANEXO K: INSTITUIÇÕES CONVENIADAS	199
REFERÊNCIAS.....	203

Lista de quadros, gráficos, tabelas e figuras

Quadro 1: Caracterização geral dos professores entrevistados e das escolas	60
Gráfico 1: Evolução de matrículas na Educação Especial, Brasil, 2002-2006	24
Tabela 1: Matrículas na educação regular e na Educação Especial, município de São Paulo, 2006	25
Tabela 2: Número de SAAls e população atendida de acordo com tipo de deficiência	61
Tabela 3: Crianças do ensino fundamental da região do Butantã segundo problemática, 2006	62
Figura 1: Localização do subdistrito do Butantã no município de São Paulo	58

Lista de siglas

AACD: Associação de Assistência à Criança Deficiente

AHIMSA: Associação Educacional para a Múltipla Deficiência

CEFAI: Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão

DA: Deficiência auditiva

DM: Deficiência mental

DF: Deficiência física

DV: Deficiência visual

FMUSP: Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

JEI: Jornada especial integral

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NAE: Núcleo de Ação Educativa

NEE: Necessidades educacionais especiais

ONU: Organização das Nações Unidas

PAAI: Professor de apoio e acompanhamento à inclusão

PCN: Parâmetro Curricular Nacional

PIC: Projeto Intensivo de Ciclo I

REATA: Laboratório de Estudo e Pesquisa em Reabilitação e Tecnologia Assistiva

SAAI: Sala de apoio e acompanhamento à inclusão

SAP: Sala de apoio pedagógico

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SMESP: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

TO: Terapia Ocupacional

TOF: Toda Força no Primeiro Ano

USP: Universidade de São Paulo

Resumo

Briant MEP. A inclusão de crianças com deficiência na escola regular na região do Butantã: conhecendo estratégias e ações [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 2008. 208p.

O ensino de crianças com deficiência na escola regular é um dispositivo legal, mas a obrigatoriedade da matrícula não garante o acesso aos meios educacionais. Esse processo já teve muitos avanços no campo teórico. Na prática, porém, o processo de inclusão ainda é conflituoso, e muitas vezes observam-se movimentos que reiteram atitudes preconceituosas as quais levam à manutenção de redes de exclusão, de forma que essas crianças ainda não têm uma participação efetiva em todas as atividades escolares. O objetivo deste trabalho é discutir as estratégias utilizadas pelos professores de ensino fundamental para inclusão de crianças com deficiência na escola regular, a partir de entrevistas realizadas em algumas escolas públicas da Zona Oeste do município de São Paulo. A proposta de um Terapeuta Ocupacional conhecer as estratégias utilizadas pelos professores parte da necessidade de uma interlocução, de um reconhecimento do saber do outro que, em sua prática cotidiana, tem contato com os alunos em uma sala de aula heterogênea. O contato com o professor e sua realidade ajuda a ampliar o olhar que muitas vezes fica restrito à percepção exclusiva da criança, e só é possível ultrapassar essa visão quando se circula nessa área de interface entre saúde e educação. Participaram da pesquisa alguns professores dessas escolas, com no mínimo um ano de experiência no trabalho de inclusão escolar, e outros agentes da comunidade escolar, como um coordenador pedagógico e um representante do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) da região do Butantã. Os dados foram colhidos em dois encontros: em um primeiro momento, os professores foram entrevistados individualmente e, depois, coletivamente. A entrevista coletiva teve a participação de sete professores em um total de 11. A análise das entrevistas trouxe as seguintes temáticas: a hierarquia no sistema educacional de ensino e a imposição de programas; os sentidos e imaginários do professor sobre a deficiência; a angústia do professor com relação ao trabalho com inclusão de alunos com deficiência; a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas; a formação de rede de apoio na escola; trabalho da escola com as famílias dos alunos; a formação do professor e as conquistas dos professores na efetivação/desenvolvimento do processo de inclusão. Percebe-se um discurso concentrado na incapacidade da criança, uma dificuldade em perceber os alunos com potencial de aprendizagem, pouca utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas. Pôde-se perceber a existência de estratégias em sala de aula iniciais, porém ainda não suficientes, como a colocação de alunos em dupla e a adaptação de alguns materiais. Apesar disso, ficou clara a diferença do trabalho quando os professores têm uma rede de apoio, como um coordenador pedagógico e uma sala de apoio e acompanhamento à inclusão na escola (SAAI).

Descritores: 1-Estratégias para inclusão, 2-Educação especial, 3-Crianças portadoras de deficiência, 4-Terapia ocupacional, 5-Educação.

Summary

Briant MEP. [dissertation]. The inclusion of children with disabilities in regular school at Butantã region: getting to know the strategies and actions. São Paulo: Faculty of Medicine, University of São Paulo; SP (Brazil); 2008. 208p.

Teaching children with disabilities in regular school is a legal provision; however, the obligation to register these children does not guarantee access to the educational means. Such process has had many theoretical progresses. Nevertheless, in practice, the inclusion process is still conflictual, and movements that confirm attitudes of prejudice that maintain exclusion networks are frequently observable, so that these children still do not participate effectively in all school activities.

The aim of this study is to discuss the strategies used by primary school teachers for the inclusion of children with disabilities in regular school, based on interviews carried out at public schools from the West region of the city of São Paulo.

The proposal of having an Occupational Therapist to know the strategies used by teachers is based on the need for interlocution, for recognition of the knowledge of someone who, in his daily practice, has contact with the students in a heterogeneous classroom. Communication with the teacher and his reality helps us to widen our look, which frequently is restricted to the exclusive perception of the child. This vision can only be overcome if we allow ourselves to circulate in this interface area between health and education.

A few teachers, with at least one year of experience working with inclusion, and other school community agents, such as a pedagogic coordinator and a representative from the Center of Training and Monitoring for the Inclusion (CEFAI) of the Butantã region, participated in the study. Data were gathered in two meetings: first, the teachers were interviewed individually, and then collectively. The collective interview was carried out with seven out of 11 teachers.

Analysis of the interviews pointed out the following themes: hierarchy in the educational system and the imposition of programs; teachers' senses and imaginary regarding deficiency; teachers' angst about work with inclusion of students with deficiencies; use of differential pedagogic strategies; constitution of a support network at the school; working with the students' families; teachers' training and their accomplishments in the realization/development of the inclusion process. It was noticed a speech focused on the child's disability, showing a difficulty in viewing the students with learning potential, and use of few differential pedagogic strategies. Some initial strategies used in classroom were noted, such as pairing students and adapting some materials, but they're still not enough. Nevertheless, it was clear the difference in the quality of the work when teachers have a support network, including a pedagogic coordinator and a support and monitoring classroom for the inclusion at school (SAAI).

Descriptors: 1-Inclusion Strategies, 2-Special Education, 3- Children with Disabilities, 4- Occupational Therapy, 5-Education

1. Introdução

A Declaração da Educação para Todos trouxe contribuições importantes não só para que todas as crianças e jovens tenham acesso e permaneçam na escola, mas, sobretudo, para que tenham uma escola de qualidade, que valorize as diferenças individuais.

A partir dessa perspectiva, podemos pensar na inclusão de crianças com deficiência na escola regular, processo que envolve diferentes agentes, cenários e a dinâmica escolar. O terapeuta ocupacional pode atuar neste ambiente, buscando a construção de um espaço mais acessível a todas as crianças.

Desde a época de minha formação em Terapia Ocupacional, tive contato com o trabalho de inclusão de crianças com deficiência na escola regular, como estagiária de um programa de parceria entre o Núcleo de Ação Educativa (NAE 09), localizado na Zona Leste da cidade de São Paulo, e o Laboratório de Estudos em Reabilitação e Tecnologia Assistiva (REATA) do curso de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo (USP). Tive oportunidade de conversar com os professores, conhecer crianças e entrar em contato com a realidade em sala de aula.

Esse trabalho ajudou-me a compreender as dificuldades e possibilidades com que o professor se defronta, as angústias que surgem quando recebe uma criança com deficiência em sua sala e a importância de existir uma rede de apoio para que o processo de inclusão ocorra de forma

responsável e o docente e os outros agentes da comunidade escolar sejam efetivamente parceiros rumo à Educação para Todos.

Além disso, entrar em contato com a realidade do sistema educacional é fundamental para compreender o que significa falar de Educação para Todos a partir deste contexto, deste momento em que se questiona acerca do grande contingente de excluídos do sistema educacional, de um cenário de professores nos quais pouco se investe e muito se cobra por um trabalho que deve englobar a comunidade escolar.

Após minha formação, continuei este trabalho junto a escolas das redes pública e privada, recebendo e conversando com professores que, em alguns momentos, sentem-se despreparados e com pouco apoio para realizar seu trabalho. Apesar disso, o trabalho com as crianças continua, e existe um saber que é construído na prática, no cotidiano compartilhado com elas em sala de aula. Dessa forma, muitos questionamentos surgiram e continuam presentes em meu percurso profissional — como, por exemplo, as estratégias que os professores utilizam para realizar seu trabalho, a formação que lhes é oferecida e como essa formação auxilia ou não na prática em sala de aula.

A proposta de conhecer as estratégias utilizadas pelos professores partiu da necessidade de uma interlocução, de um reconhecimento do saber do outro que, em sua prática cotidiana, tem contato com os alunos em uma sala de aula heterogênea. O contato com o professor e sua realidade ajudou a ampliar o olhar que, muitas vezes, fica restrito se não nos propomos a circular nessa área de interface entre saúde e educação.

Apesar dos avanços do campo teórico, a inclusão de crianças com deficiência na escola regular, na prática, ainda é problemática e conflituosa. Dessa forma, pensamos que mapear as estratégias já utilizadas para auxiliar nesse processo constituiria um objeto de pesquisa relevante para ajudar a construir ações mais efetivas, levando à participação dessas crianças em todas as atividades da escola.

É importante ressaltar que os alunos com deficiência, assim como todos os outros, não têm apenas o direito à matrícula, mas, principalmente, o direito real de vivenciar as oportunidades que o ambiente escolar oferece.

Foi fundamental o mapeamento das estratégias que auxiliaram no processo de inclusão ou daquelas que não auxiliaram a real participação das crianças com deficiência, a partir do ponto de vista do professor, pois é este quem vivencia a prática pedagógica, e suas atitudes podem ser fatores determinantes para maior interação entre os alunos e para encorajar as crianças a aprender.

De acordo com Esteves¹, os professores atuam nos mais diversos espaços educativos e vivenciam o processo de transformação social, independentemente do envolvimento e da consciência profissional.

Muitas das mudanças que ocorrem nos campos da educação não contam com a participação do docente, que deve atender seus alunos e muitas vezes carrega o ônus das críticas provenientes da sociedade. Dessa forma, é de suma importância dar voz ao professor, para então nos aproximarmos de estratégias mais efetivas para o desenrolar de cenas cotidianas na sala de aula.

O professor foi considerado o principal ator, e, segundo Perrenoud², os professores são elementos fundamentais para que os alunos se mantenham motivados a desenvolver estudos habituais.

Alguns professores afirmam que seria necessário um preparo anterior para receber as crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular. Segundo Kupfer³,

É preciso que se deixe de lado o mito de que os professores devem ser especializados para que venham a atender melhor as crianças com dificuldades especiais. Isso acaba por gerar uma "exclusão" do professor que nunca se vê capaz de exercer seu trabalho e impossibilitado de ocupar seu lugar de educador.

Isso significa que o trabalho do professor não deve ser definido pelo conhecimento específico acerca dos diferentes tipos de deficiência. Entendemos, porém, que isso não exclui a necessidade de o docente conhecer algumas estratégias específicas para desenvolver um trabalho em sala de aula mais voltado para o respeito às diferenças individuais.

Os educadores também alegam que muitas das ajudas propostas por diferentes profissionais não são efetivas na prática. Segundo Bartalotti e Carlo⁴, os profissionais da saúde costumam ser vistos como "invasores da sala de aula" que complicam a dinâmica pedagógica mais do que ajudam o desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Diante dessas questões, entendemos que mapear as estratégias a partir de uma escuta qualificada pode ajudar a solucionar questões práticas que surgem no cotidiano escolar.

Além disso, entendemos que esse trabalho foi ao encontro das proposições da Declaração de Salamanca⁵, em seu artigo 48, sobre a contratação e formação de pessoal docente:

Cabe às universidades desempenhar um importante papel consultivo na elaboração de serviços educativos especiais, principalmente com relação à pesquisa, à avaliação, à preparação de formadores de professores e à elaboração de programas e materiais pedagógicos. Deverá ser fomentada a criação de sistemas entre universidades e centros de ensino superior nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Esta inter-relação entre pesquisa e capacitação é de grande importância.

Pensando na proposição da Declaração de Salamanca, pudemos estabelecer uma justificativa da realização da pesquisa neste campo, através de um processo de construção de uma prática menos excludente com a comunidade escolar em questão.

Esse projeto teve como principal objetivo conhecer as estratégias e ações utilizadas pelos professores de classes regulares da rede pública, pelo coordenador pedagógico e por um agente do Cefai para inclusão de crianças com deficiência na escola regular.

A partir desse objetivo geral, tivemos alguns outros específicos, tais como:

- conhecer as propostas e diretrizes utilizadas na Secretaria Municipal de Ensino para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular;
- contribuir com avaliações constantes da proposta geral de inclusão;

- contribuir com a divulgação de práticas que facilitam a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular;
- apoiar o trabalho dos professores na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola;
- pensar nas possíveis contribuições que o campo de ações da Terapia Ocupacional pode oferecer para apoiar o trabalho do professor na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular.

A estrutura deste trabalho buscou englobar questões relativas desde a história da educação e, mais especificamente, da educação especial até à formação dos professores e às estratégias gerais e específicas que utilizam em sala de aula.

No item 2 ("A Educação Especial no Brasil e a questão da inclusão social"), fazemos breve retomada da história da Educação Especial. Além disso, fizemos um recorte da educação como um todo e dos princípios da Educação para Todos. Tal recorte foi importante para contextualizar as discussões que propomos ao longo de todo este trabalho e que influenciam no funcionamento do sistema educacional atual.

Para discussão acerca do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, tomamos como base recomendações nacionais, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases⁶ e os Parâmetros Curriculares da Educação Especial⁷, e também recomendações internacionais, como a Declaração de Educação para Todos⁸ e a Declaração de Salamanca⁵.

No item 3 ("Estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula"), fazemos algumas reflexões acerca da importância do uso de estratégias diferenciadas como um ponto fundamental para que todos os alunos participem das atividades da escola. Além de reconhecer essa importância, também levantamos na literatura nacional e internacional algumas estratégias específicas descritas para utilização dos professores em sala de aula. Também apresentamos algumas ações que estão sendo desenvolvidas em âmbito federal e municipal, como estratégias para formar educadores e multiplicadores na perspectiva da Educação Inclusiva.

No item 4 ("A formação de professores para a Educação Inclusiva: reflexões acerca do processo"), tecemos algumas considerações sobre o processo de formação dos professores e da formação para a Educação Inclusiva, entendendo que esse percurso é fundamental para o redimensionamento da prática pedagógica mais tolerante diante da diversidade.

No item 5 ("Sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa"), discutimos a metodologia do trabalho para realizar a coleta e a análise dos dados, além de caracterizar as escolas e os professores que participaram dessa pesquisa de mestrado.

Além da discussão acerca da história da Educação Especial no Brasil, optamos, no item 6 ("A Educação Especial no município de São Paulo: a construção da trajetória"), por uma discussão acerca dessa modalidade no município de São Paulo, a partir de um estudo de Prieto⁹ e também de

alguns dados levantados na página eletrônica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Através da releitura das entrevistas concedidas pelos professores, pelo coordenador pedagógico e por integrante do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) do bairro do Butantã, na cidade de São Paulo, tendo como base a literatura de referência, realizamos a discussão dos resultados levantados e apontamos possibilidades e diretrizes para a continuidade do debate nos itens 7 ("Contribuições da Terapia Ocupacional no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência: conhecendo algumas possibilidades"), 8 ("Tecendo a rede de apoio: a contribuição dos diferentes agentes da comunidade escolar") e, finalmente, 9 ("Considerações finais: delineando algumas possibilidades").

2. A Educação Especial no Brasil e a questão da inclusão social

Sabemos da importância do ensino público e da escola pública no Brasil, para o acesso de todos à educação, inclusive das crianças com deficiência.

Do ponto de vista histórico, Saviani¹⁰ observa que a escola pública, no Brasil, tem três momentos. O primeiro, que prevaleceu até o final do Antigo Regime*, estava relacionado a toda escola coletiva, mesmo aquela originada de iniciativa privada. A segunda acepção da escola pública corresponde a determinado momento em que era chamada de escola popular, destinada a toda a população; com este significado, difundido ao longo do século XIX, o conceito de escola pública passou a se referir, fundamentalmente, ao ensino elementar. Segundo o mesmo autor, existe ainda uma última acepção, que remete ao conceito de estatal: trata-se da escola organizada e mantida pelo Estado, abrangendo todos os graus e ramos do ensino; este significado é o que prevaleceu na educação brasileira no século XX.

Para Saviani¹⁰, o estado de São Paulo conheceu a tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação, quando implantou medidas para a criação de serviços educacionais em forma de sistema, através da organização administrativa e pedagógica, com a constituição de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas, bem como de inspeção, controle e coordenação de

* Concentração do poder na mão dos reis na Europa na Idade Moderna

atividades e estruturação das escolas na forma de grupos escolares. Essas reformas entraram em vigor entre 1892 e 1896.

Já no período republicano, Piletti¹¹ aponta que, embora ocorram mudanças nas leis — como na Constituição de 1934, que estabeleceu a educação como direito de todos —, os índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar continuam altos.

Com o golpe de 1930 e o Estado Novo, o direito de todos à educação deixou de estar explícito na Constituição e nas políticas em vigor, que privilegiaram as escolas particulares e instituíram o ensino profissionalizante destinado às classes menos favorecidas. Nas décadas de 30 e 40, houve várias mudanças, como, por exemplo, a expansão do ensino primário e secundário e a fundação da Universidade de São Paulo.

Depois, começaram a ser implementadas medidas relativas à educação nacional, como a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos estados.

Em 1946, a Constituição Federal determinou à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. No ano seguinte, foi formulada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que sofreu modificações em 1968 e 1971 e foi substituída pela atual, de 1996.

Com a chegada dos militares ao governo, na década de 60, a entrada de capital e a influência estrangeira, sobretudo dos EUA, também demandaram mão-de-obra qualificada para as empresas e, no campo educacional, prevaleceu um modelo organizacional traduzido pela expressão "pedagogia tecnicista". Essa pedagogia advogou a reorganização do

processo educativo de maneira que o tornasse objetivo e operacional. De acordo com Saviani¹², "a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficácia".

Nesta perspectiva tecnicista, tanto professores como alunos passaram a ocupar papéis secundários, pois a concepção, o planejamento e o controle ficaram a cargo de especialistas supostamente habilitados.

Ainda na década de 70, os críticos à educação dominante formavam uma tendência denominada crítico-reprodutivista, que se constituiu como uma resistência ao autoritarismo, mas não apresentou alternativas para mudanças no processo pedagógico.

Na década de 80, as pedagogias contra-hegemônicas ou "pedagogias de esquerda", como as designa Saviani¹⁰, ganharam força, e houve um grande movimento social que envolveu docentes de todos os níveis educacionais. Nessas propostas contra-hegemônicas, podemos destacar a influência da concepção libertadora, formulada e difundida por Paulo Freire, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações.

Quando os militares deixaram o poder, o setor educacional encontrava-se devastado. Problemas como alta evasão, repetência e baixo rendimento haviam aumentado de forma significativa e se arrastam até hoje.

Na década de 90, são discutidas as idéias pedagógicas do neo-escolanovismo. Nessa concepção, um dos fatores mais importantes é aprender a aprender, isto é, estudar, buscar conhecimento, lidar com situações novas, e o professor passa então a auxiliar o aluno em seu próprio

processo de aprendizagem. Essa visão pode também ser encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹³ (PCNs), que propõem o alargamento do horizonte da educação, colocando para a escola exigências mais amplas.

Atualmente, os papéis da escola e do educador têm sido muito discutidos por autores como Gadotti¹⁴ e Saviani¹⁰, os quais defendem que os educadores e a escola não devem ser meros reprodutores da ordem vigente, mas educadores que abram espaço para escutar e construir outras possibilidades com seus alunos, e que valorizem questões como a diversidade e a cidadania.

Gadotti¹⁵, em *Perspectivas atuais da educação*, afirma: "O construtivismo freiriano (Paulo Freire) mostra que não só todos podem aprender, mas que todos sabem alguma coisa e que o sujeito é responsável pela construção do conhecimento e pela resignificação do que aprende". O aluno, então, não é mais um sujeito passivo, mas, em conjunto com o professor, um agente transformador de sua realidade. Essa perspectiva é interessante, pois coloca a possibilidade de todos aprenderem, bem como as potencialidades de cada sujeito.

No caso das crianças com deficiência, podemos pensar que existe uma série de conceitos que cada uma delas pode aprender e que seus colegas podem aprender com elas. É fundamental, porém, que o professor, ou melhor, que a escola compartilhe dessa visão, supondo que, para além de um sujeito passivo, existe uma pessoa capaz de transformar a própria realidade. Além disso, cada um tem seu potencial e seus interesses. Dessa forma, nem todos deveriam ser obrigados a aprender as mesmas coisas,

nem serem avaliados a partir do mesmo modelo, dos mesmos parâmetros — porque, dessa forma, as crianças e jovens com deficiência, por exemplo, estariam sempre fora dos padrões esperados.

Nessa vertente, Gadotti¹⁴ defende projetos como o da escola cidadã, que nasceu do inconformismo de muitos educadores e não-educadores com a deterioração do ensino público e de sua ousadia de enfrentar o discurso e a proposta hegemônica neoliberais, advogando uma educação que coloca a solidariedade, não a competitividade (como acontece no paradigma neoliberal), como fundamento da prática educativa. Nesse contexto, a diversidade pode e deve ser valorizada, para aumentar as possibilidades de educação para todos. O autor usa ainda o termo "sustentabilidade cultural e social", referindo-se à manutenção da diversidade e das identidades na escola.

De acordo com o mesmo autor, discutir a educação é apostar em um outro mundo possível, é abrir espaço para os menos favorecidos, é valorizar outras questões para além da competição e do lucro. É pensar, talvez, uma outra maneira de as crianças com deficiência também estarem na escola, dentro de suas possibilidades e a partir de seus interesses: dessa forma, abre-se espaço para singularidades, não apenas para a norma, a qual prega que todas as crianças devem estar na escola. Estar na escola ou ter uma possibilidade de escolarização pode ser interessante para todos, mas talvez falte espaço para se discutirem formas diferentes de aproveitar e valorizar o ambiente educacional da escola e de outros meios sociais gerais, para efetivamente realizar a inclusão escolar de forma responsável.

No Brasil, a população que demanda a escola pública, em sua maioria, é mais desprovida economicamente. A universalização do ensino trouxe a possibilidade de todos freqüentarem a escola pública, e as discussões e avanços acerca da participação das pessoas com deficiência nos meios sociais também possibilitaram a presença dessa população nesse espaço.

A perspectiva introduzida pela Declaração da Educação para Todos⁸ é real e contribui para a reflexão sobre quem são as crianças que fazem parte do enorme contingente de excluídos da escola — crianças que, muitas vezes, não tiveram acesso à escola ou apenas estão nesta e, efetivamente, participam muito pouco das atividades escolares propostas.

Quando se pensa na constituição da Educação Especial, podemos encontrar diferentes possibilidades de acesso ao ambiente escolar. Esse processo é marcado por diferentes alternativas de desenvolvimento de cuidados e de processos educativos que estiveram presentes desde a segregação das pessoas com deficiência em grandes instituições, até uma discussão acerca das diferentes possibilidades desses sujeitos circularem no meio social.

A educação das pessoas com deficiência teve início na Europa, entre o final do século XVIII e o começo do século XIX. De acordo com Ormelezi¹⁶, a Educação Especial

nasceu dentro da experiência médica, com grande preocupação diagnóstica, o que levou os especialistas da época a estabelecerem as primeiras classificações no campo da deficiência e ao mesmo tempo orientar métodos educacionais.

Dentro dessa perspectiva médico-educacional, Masini¹⁷ cita médicos como Esquirol, Seguin e Itard, com destaque para o último, o qual, ao descrever o caso de Victor (o "selvagem de Aveyron") considerara a dimensão social no processo de constituição e desenvolvimento da criança. Outros médicos diziam que Victor havia sido abandonado na floresta por não ter se adaptado ao convívio social, e Itard foi quem reformulou essa idéia: ele entendeu que o menino era "idiota" exatamente pela falta do convívio social.

No século XIX, com o desenvolvimento científico nos diferentes campos de conhecimento, passou-se a compreender a deficiência como uma doença, uma anomalia no corpo ou na mente, que, portanto, deveria ser corrigida. As instituições que então surgiram tinham caráter normativo, ou seja, o de recuperar ou habilitar pessoas acometidas dessas doenças ou anomalias para o convívio social. Desta maneira, permanecia o caráter excludente: ao mesmo tempo em que se buscava habilitar aqueles indivíduos para a vida integrada, eles eram separados em pequenos grupos, o que restringia suas possibilidades de convívio em um ambiente ampliado.

As classificações médicas por tipo de deficiência e o agrupamento entre iguais auxiliaram no surgimento das escolas especiais para cegos, surdos e deficientes mentais. Eram espaços segregados para certas pessoas que a sociedade considerava incapazes para realizarem as mesmas atividades que outras.

No Brasil, esse movimento não foi diferente. Autores como Jannuzzi¹⁸ e Mazzotta¹⁹ consideram que a história da Educação Especial tem como

marcos fundamentais a criação, por iniciativa do governo imperial, do Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, e a do Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES), em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro. A fundação dessas instituições representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, uma vez que abriram espaço para a conscientização e a discussão sobre sua educação. No entanto, como observa Mazzotta²⁰, não deixou de "se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos no país, eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos". Assim, a Educação Especial caracterizou-se por ações isoladas, e o atendimento referiu-se mais àquelas com deficiências visuais e auditivas.

Após as duas grandes guerras mundiais, que deixaram milhares de mutilados, em especial nos Estados Unidos e na Europa, houve maior necessidade de oferecer tratamento a essas pessoas e cresceu a demanda por profissionais especializados, assim como por centros de reabilitação, que, de fato, se multiplicaram. Esses acontecimentos provocaram também mudanças gradativas em outros setores, como o legislativo e o educacional, em todo o mundo. Essas questões associam-se aos movimentos sociais da época, período de promulgação da Declaração dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Com relação à educação especial, de acordo com Miranda²¹, aconteceu na década de 50, no Brasil, uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias

privadas e sem fins lucrativos. O número de estabelecimentos de Ensino Especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria eram públicos, em escolas regulares.

Na década de 60, a educação das pessoas com deficiência continuava ligada à proposta das escolas especiais. Entretanto, os movimentos e questionamentos acerca da educação em geral provocaram também mudanças no campo da Educação Especial, e surgiram propostas para um caminho de maior abertura dos meios sociais em geral para aquelas pessoas.

No campo da educação, aumentaram as possibilidades para que a criança com deficiência freqüentasse a escola regular, pois só foram inseridas crianças menos comprometidas, que não exigiam grandes mudanças de currículo por parte da escola. Para a outra parcela, ou seja, para aqueles com comprometimentos maiores, houve maior expansão das salas especiais, espaços exclusivos para crianças com deficiência, dentro das escolas regulares.

Na década de 70, mais especificamente em 1973, como lembra Mazzotta²², acontece no Brasil a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O CENESP tinha como função geral promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento às pessoas com deficiência no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientavam a Educação Especial. Tal

órgão só foi substituído, em 1986, pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), criada na estrutura básica do Ministério da Educação como órgão central de direção superior.

Nesse período, é tomada nos Estados Unidos uma medida política que parece ter causado muita repercussão na área da Educação Especial no Brasil: a promulgação, em 1977, de uma lei pública que assegurou educação pública apropriada para todas as crianças com deficiências, instituindo oficialmente, em âmbito nacional, o processo de *mainstreaming*. Tal legislação constituiu-se na base jurídica que definia a colocação de indivíduos com deficiências em alternativas minimamente restritivas e, conseqüentemente, incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimulava a institucionalização.

Sasaki²³ define o termo *mainstreaming* da seguinte forma:

[...] levar os alunos com deficiência o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade [...] pode ocorrer em classes regulares, durante o almoço, em matérias específicas (como música, artes e educação física) e em atividades extracurriculares.

Tal ponto de vista, de certa forma, representa um avanço, pois abria as possibilidades de circulação das pessoas com deficiência — mas ainda de uma forma seletiva e restritiva: afirmou uma seleção que só era vencida pelos que já tinham maiores possibilidades de circulação no meio social.

A prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 80, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos dos deficientes. No Brasil, essa década representou também uma etapa marcada por muitas lutas sociais empreendidas pela população em geral.

Durante o período de transição da ditadura militar para um governo democrático, foi promulgada a Constituição de 1988, que, conforme o artigo 208 determina a responsabilidade do Estado na garantia do ensino obrigatório e gratuito e do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede oficial de ensino.

Em meados da década de 90, começaram as discussões em torno de uma proposta amparada na perspectiva da inclusão social, sendo uma das dimensões a inclusão escolar e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões.

Muitas vezes, os termos inclusão social e inclusão escolar aparecem de forma sobreposta. Acreditamos que, quando se fala de inclusão social, indica-se um movimento mais amplo, que envolve diversos setores e meios sociais, incluindo a educação. Contudo, a discussão acerca da inclusão escolar tem suas especificidades e não pode se perder em meio ao turbilhão de questões sociais embutidas no contexto da inclusão social: trata-se de incluir no sistema de saúde, educação, trabalho e lazer (cf. Ormelezi²⁴). As discussões e reflexões a partir das propostas de inclusão social mostram que há um movimento da sociedade em busca de maior participação social das pessoas com deficiência, uma via de mão dupla, em que as pessoas com deficiência e a sociedade têm que se movimentar para o respeito e valorização das diferenças.

De acordo com Mendes²⁵, o movimento de inclusão escolar surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos. Por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 90,

como já anotamos. Esse dado é importante na reflexão acerca de dois marcos, ocorridos naquele país, que dão margem para se discutir o pensamento de um grupo que é favorável à inclusão escolar com a manutenção de uma rede de apoio e suporte à inclusão com profissionais especializados e os chamados inclusionistas totais (*full inclusion*).

Nos Estados Unidos, ocorreu uma série de reformas na educação geral e dois movimentos, mais focalizados na educação especial, que influenciaram diretamente o aparecimento da proposta de inclusão escolar: o *Regular Education Initiative* e o da *full inclusion*. A idéia contida na primeira proposta defendia a inclusão de crianças com deficiência, sem descartar a necessidade de um apoio especializado.

No caso dos inclusionistas totais, como pontua Mendes²⁶,

Além do modelo derivado da "iniciativa da educação regular", surgiu a proposta de "inclusão total" [...], que se configurava de forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações.

Ao contrário da *full inclusion*, a manutenção da rede de apoio pode acontecer, por exemplo, com ajuda do professor especializado ou do coordenador pedagógico. Além disso, é importante que o professor tenha uma formação continuada e que o tema da inclusão escolar seja discutido na escola, no sentido de dar suporte ao trabalho docente em sala de aula.

Dessa forma, no sistema educacional fica colocada uma das questões da inclusão social como um dos campos em que se deve considerar a

diversidade em suas diferentes configurações e se adequar a ela, em busca de uma educação para todos no novo século.

Ainda na década de 90, mais especificamente em 1994, houve outro marco importante: um encontro com governos de diversos países, dentre os quais o Brasil, que resultou na Declaração de Salamanca⁵, onde se destacam princípios de direito à educação para crianças, jovens e adultos com deficiência reconhecendo que

[todas] as diferenças humanas são normais, e a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e natureza do processo educativo.

Pensar em uma aprendizagem que se ajuste às necessidades de cada criança exige, sem dúvida, que a escola e o professor pensem em diferentes estratégias para atender às diversas modalidades de aprender. O mais difícil talvez seja pensar essas ações na prática, no contexto da escola pública — no caso deste estudo, a escola pública brasileira, na qual surgem outros entraves para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

A Declaração de Salamanca⁵ permanece como um norteador de diretrizes, e muitas destas ainda não foram implementadas, pois dependem de mudanças estruturais do sistema educacional e da comunidade escolar. Esse mesmo documento trouxe uma outra importante discussão, que se refere ao termo "necessidades educacionais especiais" (NEE), aquelas que

se originam em função de deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar

formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.

Essa expressão aparece em diferentes documentos relativos à inclusão escolar de crianças com deficiência, e acreditamos que não deve ser usado exclusivamente para as pessoas com deficiências: qualquer aluno pode apresentar, em algum momento da sua vida escolar, uma necessidade específica, uma particularidade que lhe dificulta a aquisição de determinados conhecimentos. O termo "NEE", então, pode referir-se a diferentes grupos de crianças ou jovens, assim como os termos "escola inclusiva" referem-se a todos os alunos, e a pessoa com deficiência passa a ser vista como mais uma, ou melhor, como uma pessoa, e não apenas como aquele deficiente que deve ser assistido.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos na maior parte do tempo pelo termo "crianças com deficiência", pois nossa investigação deu-se mais nesse campo. Em alguns momentos, porém, usaremos o termo "necessidades educacionais especiais" para nos referir a um contexto mais amplo, na proposta da educação inclusiva. Muitas vezes, a expressão "escola inclusiva" aparece também de forma reduzida, referindo-se apenas a uma parcela dos alunos, no caso daqueles que têm alguma deficiência.

A escola, de um ponto de vista geral, é parte do sistema social e favorece/dificulta os processos de inclusão social. Neste sentido, Saviani²⁷ faz uma contribuição que auxilia nossa reflexão, quando apresenta os termos "inclusão excludente" e "exclusão includente":

A "exclusão includente" manifesta-se no terreno produtivo como um fenômeno de mercado. Trata-se de diferentes estratégias que conduzem à exclusão do

trabalhador do mercado formal, seguida de sua inclusão na informalidade ou reinclusão no mercado formal. Os mecanismos utilizados são a dispensa do trabalhador, que, assim, perde todos os direitos trabalhistas e previdenciários só pode voltar como empregado de empresa terceirizada ou trabalhando para mesma empresa, porém na informalidade.

O mesmo autor acrescenta:

A "inclusão excludente", por sua vez, manifesta-se no terreno educativo como a face pedagógica da exclusão includente. Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais, porém esses jovens continuam excluídos do mercado de trabalho.

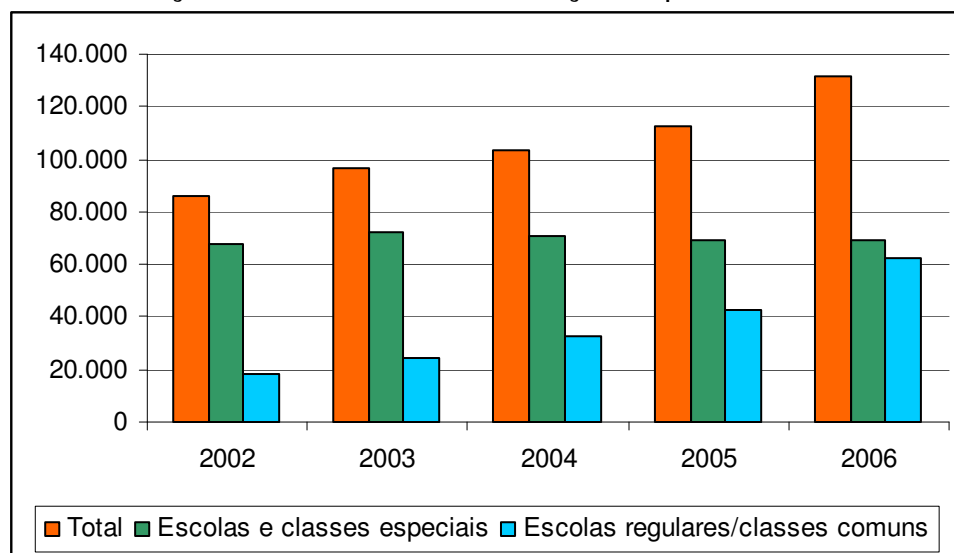
Tais afirmações, apesar de não se referirem especificamente às crianças com deficiência, podem ajudar a pensar: apontam que a inclusão escolar é um processo complexo, que depende da sociedade e da escola refletir sobre tal processo.

A escola inclusiva refere-se a todos os alunos, e, quando pensamos na dialética exclusão/inclusão, não podemos perder de vista o contingente de crianças e jovens que apenas estão no ambiente escolar ou ainda daqueles que, por algum motivo, não aprendem a escrever como os demais e, muitas vezes, são rotulados como alunos com dificuldades de aprendizagem. Essa população não pode deixar de ser considerada quando discutimos sobre educação inclusiva.

Nesse âmbito, achamos importante conhecer a perspectiva com relação ao número de matrículas na área da Educação Especial. Temos observado nos últimos anos um número crescente de matrículas nessa

modalidade de ensino, de acordo com a seguinte distribuição apresentada no Gráfico 1.

Gráfico 1. Evolução de matrículas na Educação Especial, Brasil, 2002-2006



Fonte: MEC/Inep (Censo Escolar).

Nota-se o aumento das matrículas em Educação Especial, sobretudo em classes comuns de escolas regulares. O número de matrículas em escolas e classes especiais também apresentou um aumento no período estudado, porém a diferença do número de matrículas nos dois setores diminuiu de forma significativa, mostrando que a tendência é de um aumento maior em salas regulares.

No município de São Paulo, também observamos esse fenômeno, quando comparamos proporcionalmente o número de matrículas na educação regular e na Educação Especial no ano de 2006 (ver Tabela 1, a seguir).

Tabela 1. Matrículas na educação regular e na Educação Especial, município de São Paulo, 2006

Dependência	Matrícula Inicial																			
	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	Educação de Jovens e Adultos - EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		EJA Integ. Ed. Prof.	Educação Especial (alunos de Escolas Especiais, classes especiais e incluídos)								
	Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e anos iniciais	5ª a 8ª série e anos finais			Fundamental	Médio	Fundamental	Médio		Creche	Pré-Escola	Anos iniciais	Anos finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund.	EJA Médio	EJA Integ. Ed. Prof.
Total	115.648	369.223	825.488	749.516	456.826	59.786	112.031	121.822	4.264	8.926	0	683	3.027	15.111	5.764	854	36	1.336	682	0
Estadual	23	0	395.848	379.534	380.250	14.376	9.391	118.031	4.257	8.830	0	1	0	8.153	2.093	723	8	23	678	0
Federal	172	97	222	0	1.061	746	0	46	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0
Municipal	33.537	268.367	267.067	248.350	3.020	2.507	100.543	0	0	0	0	233	2.194	5.196	3.284	68	1	1.221	0	0
Privada	81.916	100.759	162.351	121.632	72.495	42.157	2.097	3.745	7	96	0	449	833	1.762	387	58	27	92	4	0

Fonte: Inep, 2007.

Quando examinamos esses dados, percebemos que o número de crianças e jovens com deficiências que chegam ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio ainda é muito pequeno. Com relação às outras modalidades de ensino, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, esses números são mais próximos, mostrando que a maior dificuldade refere-se à permanência na escola.

Além disso, esses dados mostram a importância de conhecer os diferentes aspectos que influenciam a dinâmica da exclusão/inclusão de crianças e jovens com deficiência na escola regular, bem como sua permanência nesse espaço. São muitos os desafios na estruturação de políticas de inclusão escolar: para além da matrícula, é fundamental pensar em estratégias que efetivem a permanência e a participação de crianças com deficiência nas atividades propostas pela escola regular. A exclusão do ensino regular é uma das faces de um processo de exclusão social mais amplo, que inclui outras parcelas da sociedade, além das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, Sawaia²⁸ discute o processo de exclusão/inclusão e a questão do sofrimento ético-político aí implicado. Para a autora, esse sofrimento é gerado na intersubjetividade, na maneira como cada sujeito é tratado e trata o outro. No cotidiano, podemos ser tratados sem valor, como inferiores, e isso gera um sofrimento que afeta os sujeitos de diferentes formas. Essa perspectiva pode contribuir para compreender o processo vivenciado pelas crianças e professores a partir do ponto de vista da dialética exclusão/inclusão. Essa é uma rica perspectiva, porque não

entende que a inclusão pode ser alcançada seguindo-se metas apriorísticas ou regras determinadas. As construções dão-se nos processos de trocas entre os diferentes agentes envolvidos. No caso das crianças com deficiência no ambiente regular de ensino, pode-se pensar em uma dialética na qual as crianças com deficiência e seus professores vivenciam ora um processo de inclusão, ora momentos de exclusão, como sinaliza a autora: a partir desta dialética exclusão/inclusão, é possível compreender que "a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão" (Sawaia²⁹).

Dessa forma, grande parte da sociedade está inserida de uma forma nem sempre decente, passando por uma série de privações, o que leva a pensar em um processo de inclusão perversa, inclusive das crianças e jovens com deficiências. Rocha, Castiglioni e Vieira³⁰ discutem a inclusão escolar a partir da necessidade de reconhecimento dos processos de exclusão/inclusão existentes no ambiente escolar e apontam a necessidade de desmontar os processos que levam à exclusão:

O debate e a reflexão sobre os mecanismos geradores da exclusão [como] instrumentos valiosos na construção de estratégias inclusivas. Assim, ao se desvelar os diferentes sentidos que as deficiências e as incapacidades geram para todos, novas perspectivas relacionais se abrem.

Por esse motivo, as escolas podem e devem ser espaços de encontro coletivo, para discussão e reflexão sobre os processos de exclusão/inclusão. Alguns professores e coordenadores relataram, nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, que em alguns momentos ocorrem discussões sobre a inclusão de crianças com deficiências na escola, mas o tema não é de

interesse geral; são sempre pequenos grupos que se identificam com o trabalho. Nessas condições, é importante valorizar o grupo que está interessado nessa temática e nesse trabalho educativo, alimentar seus integrantes com textos, vídeos, discussões de caso, etc. Mas também cabe dar voz àqueles que são contra a proposta, aproximar-se deles para entender melhor suas razões, não com o objetivo único de atingir a todos — pois talvez isso não seja possível —, mas porque tal questão é importante, já que as barreiras atitudinais, a falta de relações de interdependência e parceria constituem grande obstáculo ao processo de inclusão das crianças com deficiência na escola regular.

Além do espaço de discussão e formação a ser criado no ambiente escolar, é fundamental que toda a comunidade escolar considere o tema da inclusão escolar, no que diz respeito à equiparação de oportunidades e à valorização da diversidade, assim como questões específicas relacionadas às estratégias pedagógicas diferenciadas para os alunos com necessidades específicas (como, por exemplo, um aluno surdo).

É importante também que, nesses espaços, sejam discutidos temas mais abrangentes, como estratégias para lidar com os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. São enormes as possibilidades para se lidar na prática pedagógica com as diferentes demandas colocadas pelo processo de exclusão/inclusão de crianças com deficiência na escola.

3. Estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula: contribuições da literatura

A palavra estratégia vem do grego antigo *stratègós* (de *stratos*, "exército", e "ago", "liderança" ou "comando", tendo significado inicialmente "a arte do general") e designava o comandante militar, à época da democracia ateniense. O termo estratégia é usado hoje em dia em diversas áreas: marketing, empresarial, militar e de educação. No campo da educação, quando pensamos em um professor em sala de aula, imaginamos que cada um tem sua forma de ensinar seus alunos, suas próprias estratégias de ensino.

O termo "estratégia" é definido como elaboração de planos, programas, projetos para atender objetivos educacionais gerais ou específicos*. A definição indica que o termo pode se referir a uma estratégia específica que um educador utiliza em sua prática e que, no domínio da educação, essa palavra está relacionada às políticas, assim como às finalidades a que estas se propõem, no sentido de permitir sua realização.

Podemos pensar que cada professor tem sua maneira de organizar sua aula. As estratégias que um professor utiliza em sala de aula são um conjunto de recursos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. O professor pode usar estratégias, desde a preparação de sua aula até a

* Cf. Mialaret G. Vocabulaire de l'éducation et sciences de l'éducation. Paris: Presses Universitaires de France; 1979. p 414-415.

abordagem diferenciada, para atingir cada um de seus alunos; mas qual o procedimento de ensino mais adequado ou quais procedimentos?

De acordo com Castro³¹, existiria

um senso comum sobre o que pode ser considerado um bom professor: ter didática, esta entendida como um certo modo de organizar o ensino que favorece a aprendizagem. Um dos conteúdos da didática é o que chamamos estratégias do ensino.

Dessa forma, passamos a entender as estratégias como um dos elementos da didática, importante para qualquer professor, independente de existir ou não uma criança com deficiência em sala de aula. No planejamento de sua atividade, o professor pode considerar os objetivos do ensino, os conteúdos e os procedimentos que vai utilizar, que podem ser diversificados para atender às diferentes demandas da sala de aula. Para Carlini³², nas escolas,

vemos ainda professores ministrarem suas aulas sempre do mesmo jeito, desconsiderando o ritmo individual da aprendizagem, as experiências, o desenvolvimento pessoal e o meio social de origem dos alunos. Devo considerar que não se aprende apenas ouvindo, mas lendo, tateando, conversando, sentindo... Aprende-se de modo integral, aprende-se pelos cinco órgãos de sentidos.

O planejamento da aula é um ponto importante para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Bordenave e Pereira³³, o problema não está na falta de planejamento, mas no planejamento inadequado, que desconsidera o aluno.

O problema é que em momento algum o professor pensou no aluno, ele só levou em conta o conteúdo. O professor não pensou em que coisas ele deseja conseguir que o aluno faça. Não incluiu em seu

programa as experiências que o aluno deve viver para aprender determinado conteúdo.

Podemos pensar que, muitas vezes, os docentes ficam presos aos programas, aos conteúdos que devem ser ensinados e acabam tendo pouca flexibilidade, criatividade e abertura para considerar as diferenças individuais e as vivências que o aluno deve ter para adquirir determinados conhecimentos sem que estes já venham prontos. Demo³⁴ pontua:

Mas em sala de aula, muitas barreiras podem ser enfrentadas e superadas graças à criatividade e à vontade do professor que se percebe como profissional da aprendizagem em vez de ser o tradicional profissional do ensino.

Como já anotamos, desconsiderar essa diversidade e passar a trabalhar com todos os seus alunos da mesma forma é correr o risco de que parte da sala não seja beneficiada com as propostas do professor.

Bourdieu³⁵ afirma:

Para favorecer os mais favorecidos e desfavorecer os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças provenientes das diferentes classes sociais; em outros termos, ao tratar todos os ensinados, por mais desiguais que eles sejam, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais frente à cultura. A igualdade formal que regula a prática pedagógica, na verdade, serve de máscara e justificação às desigualdades reais frente ao ensino e frente à cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida.

A diversidade cultural e social de alunos também pode fazer com que os professores sintam-se desprevenidos, impotentes. Perrenoud³⁶ assinala:

Embora inconscientemente, às vezes essas diferenças podem pesar em suas escolhas e na distribuição de seu tempo. Simplesmente, seja qual for sua vontade de lhes dedicar mais tempo, eles têm de se confrontar com diversos limites, entre os quais sua própria tolerância diante do fracasso didático ou relacional.

Dessa maneira, a dimensão dos limites do próprio professor diante de algumas situações em que se sente impotente e angustiado influencia diretamente seu trabalho em sala de aula. Quando conversamos com um professor, é comum ouvir essa questão da angústia, sobretudo quando ele recebe um aluno que supostamente não consegue aprender ou tem uma dificuldade de comportamento com a qual o docente não consegue lidar.

A criatividade do professor, somada à sua convicção de que todos podem aprender, podem contribuir para a eliminação de barreiras para que todos aprendam. Usando sua criatividade, o professor pode readequar o ambiente da sala, torná-lo mais atrativo, menos monótono, pode organizar atividades vivenciais, passeios, etc., tornando o aprendizado mais interessante para todos os alunos. Ou seja, pode usar a flexibilidade como uma estratégia que facilita o acesso dos alunos ao conhecimento.

O planejamento pode ser pensado como uma estratégia, um recurso, para o professor elaborar suas aulas. Solé³⁷ aponta benefícios trazidos pelo planejamento.

O planejamento permite prever as possíveis dificuldades de cada criança e orientá-la com a ajuda necessária, permite levar em consideração as capacidades e os conhecimentos prévios do alunado e adaptar a isso a programação das atividades. O planejamento pode ser entendido então como uma ajuda para ordenar e organizar a atividade.

A partir disso, podemos discutir acerca das estratégias pedagógicas e, de certa forma, lançar questões: é possível ensinar ao mesmo tempo alunos com e sem deficiência? É possível ensinar uma classe heterogênea, usando sempre as mesmas estratégias? Como preparar as aulas?

A didática proposta tem importância intrínseca como organizadora do processo de ensino-aprendizagem de qualquer aluno. Podemos pensar que os procedimentos didáticos ganham especificidade na medida em que consideramos as características individuais, que podem ficar mais aparentes no caso de uma criança com deficiência.

De acordo com Carlini³⁸, existem diferentes procedimentos de ensino e estratégias que qualquer professor pode utilizar durante as aulas: aula expositiva, apresentação de idéias, debates, dramatização, pesquisas, projetos, estudo dirigido, estudo do meio, seminários, trabalhos em grupo, atividades em dupla.

Outros autores, como Stainback e Stainback³⁹, descrevem uma série de estratégias que podem ser utilizadas quando o professor tem uma criança com deficiência em sua sala: sistemas de comunicação alternativa, colaboração entre os pares, administração do tempo para o planejamento adequado das atividades, para interação professor-aluno e para o aluno realizar a atividade. Para o trabalho específico em sala de aula, estes autores sugerem as seguintes estratégias: estabelecer atitudes positivas com os alunos, facilitar a aceitação por parte dos colegas de alunos com diferenças, praticar o manejo do conteúdo.

A literatura traz ainda outras estratégias específicas para alunos com deficiência visual, como a familiarização com o ambiente da escola através de diferentes técnicas de orientação e mobilidade. Essas estratégias podem ser encontradas em materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação em seu sítio eletrônico, como o manual *Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para inclusão da pessoa com deficiência visual*.

Encontramos ainda estratégias relacionadas a alunos com deficiência física no material do MEC intitulado "Escola Viva"⁴⁰, tais como posicionar o aluno de forma a facilitar-lhe o deslocamento na sala de aula, utilizar recursos ou equipamentos que favoreçam a realização das atividades propostas em sala de aula como pranchas para escrita, presilhas para fixar papel, adaptadores para preensão ou ainda teclados de computador adaptados. Além disso, sugere-se a utilização de sistemas de comunicação alternativa e textos escritos que completam o material em outras linguagens e sistemas de comunicação.

Para alunos com deficiência auditiva, o material do MEC recomenda que, para os não oralizados, deve-se considerar a necessidade de se alterar objetivos vinculados à oralidade, adequando-se às formas de comunicação do educando.

Podemos perceber que muitas das estratégias colocadas por Carlini³⁸ para todos os alunos, como um todo, coincidem com aquelas colocadas por Stainback e Stainback³⁹ e pelo material "Escola Viva"⁴⁰, que se refere às estratégias utilizadas quando há a presença de crianças com deficiência na sala de aula.

Dessa forma, podemos pensar que existem estratégias gerais, como o trabalho em grupos ou o respeito ao tempo de cada aluno, que são interessantes para todos. Porém, quando o professor tem uma criança com deficiência, também deve se valer de estratégias e recursos específicos, como, por exemplo, o braille e o *soroban* (método de ensino de matemática para pessoas com deficiência visual).

Na perspectiva da educação inclusiva, uma classe heterogênea pode ser vista como estímulo que provoca a adoção de estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos. Ou seja, as mudanças metodológicas e organizativas passam a responder aos alunos que apresentam dificuldades, mas podem beneficiar todos os estudantes da sala de aula.

As barreiras e estratégias devem ser discutidas em diversos campos, inclusive, ou, sobretudo, no que se refere às barreiras atitudinais, pois estas podem se constituir em um dos maiores impedimentos para a participação de todas as crianças nas atividades propostas na escola. As barreiras atitudinais trazem questões como: que pensam os professores sobre os alunos que têm uma dificuldade de aprendizagem? Como a diversidade é percebida pelos professores? Como os alunos com deficiência são vistos pelos professores? A dinâmica da escola é questionada, ou o aluno é sempre o foco do problema?

O olhar para a diversidade é, sem dúvida, um grande passo rumo a um trabalho que valorize as diferenças individuais e considere os alunos para além de suas dificuldades. Dessa forma, cada aluno pode ser visto como um

sujeito de potencialidades, que, por outro lado, tem contribuições a dar para a sua sala e a escola como um todo.

A presença de crianças com deficiência na escola regular está descrita em diferentes documentos, assim como a importância da utilização de recursos alternativos que garantam a permanência com qualidade dessas crianças na escola.

No capítulo V, artigo 59, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁴¹, encontramos a seguinte afirmação:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Dessa forma, a partir da perspectiva da inclusão escolar, pode-se perguntar: como devemos planejar os currículos? Estes têm que ser diferentes para crianças com deficiência? Que critérios e parâmetros devemos levar em conta?

De acordo com Sasaki⁴²,

[quando] os princípios da educação inclusiva são corretamente implementados, deve haver medidas as mais diversas de adequação dos sistemas escolares às necessidades dos alunos e, dentre elas, destacamos a que o autor denomina "acessibilidade metodológica" que seria: "sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, novo conceito de avaliação e aprendizagem, novo conceito de logística didática.

Na teoria, a importância da utilização de estratégias diferenciadas está bem clara; na prática, percebemos uma dificuldade dos professores, em particular no que diz respeito a propostas heterogêneas para diferentes

alunos adquirirem os conceitos propostos. Muitos docentes ainda se confundem e, quando encontram alunos com uma dificuldade de acompanhar a atividade proposta, acabam oferecendo outra atividade, com um conteúdo diferenciado.

A proposição de uma atividade diferenciada, como uma atividade mais concreta para um aluno com dificuldade de compreensão, pode ser interessante. Todavia, o conteúdo pode ser o mesmo que está sendo trabalhado em sala com os demais alunos. Dessa forma, o que está em jogo é a equiparação de oportunidades, é a consideração de que cada um tem seus caminhos para chegar ao aprendizado.

Sobre essas questões, Denari⁴³ observa:

Para ser coerente com os princípios de igualdade de oportunidades, há que se oferecer opções a esses alunos que invariavelmente, passam por múltiplos olhares: diferenciação institucional, diferenciação curricular, diferentes modalidades de ensino, entre outros.

Percebe-se que a equiparação de oportunidades envolve diversas modalidades de ensino e, para que estas apareçam na prática, a comunidade escolar tem que ter um olhar voltado para heterogeneidade. Numa escola com uma postura inclusiva, as mudanças devem ser construídas para beneficiar todos os alunos. O movimento para responder à diversidade tem muitas implicações para os professores e para as próprias escolas, que devem se concentrar na busca de estratégias de ajuda para todos os alunos, a fim de que estes possam desenvolver ao máximo suas possibilidades.

A condição de acesso e permanência não pode significar a não distinção — ou, melhor dito, a não identificação da criança e de suas necessidades de aprendizagem. Beyer⁴⁴ afirma:

Não há como considerar que uma criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com uma deficiência sensorial possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem. Por mais excelente que seja a atuação de qualquer professor, as melhores intenções e esforços pedagógicos não responderão às demandas específicas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem, por apresentarem exatamente, necessidades educacionais especiais que uma pedagogia diferenciada poderá atender.

Para que fique adequada às necessidades dos alunos do ponto de vista pedagógico, a escola pode se utilizar do instrumento do currículo. Brennan⁴⁵ apresenta princípios que devem servir de base a um currículo que se adapte às necessidades educacionais especiais dos alunos: "que seja relevante em seus conteúdos, flexível às mudanças nas necessidades dos alunos, que contenha uma base ampla quanto à comunicação e participação de professores, pais e líderes locais".

Em seu volume 6, o material "Escola Viva"⁴⁰, publicado pelo MEC no ano 2000, traz uma discussão sobre as adaptações curriculares de pequeno porte, definidas como modificações promovidas pelo professor de forma a permitir e promover a participação produtiva de alunos com necessidades educacionais especiais. Esse material examina questões que devem estar envolvidas no planejamento do professor, dentre as quais destacamos o planejamento de estratégias de ensino que o professor pretende adotar em função dos objetivos pedagógicos e conseqüentes conteúdos a serem

abordados, assim como a necessidade de pluralidade pedagógica para o ensino, tanto como para a avaliação.

As adaptações curriculares de pequeno porte estão no âmbito: dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos de ensino e da organização didática, como também processo de avaliação, adaptação da temporalidade do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa, a adaptação de metodologias é um tema de interesse, e, por isso, vamos nos aprofundar um pouco mais nessa questão sobre a qual o material "Escola Viva"⁴⁶ traz uma afirmação interessante: "Adaptar o método de ensino às necessidades de cada aluno é, na realidade, um processo fundamental, já que o ensino não ocorrerá, se o professor não atender ao jeito que cada um tem de aprender."

Nesse contexto, podemos objetar que uma única estratégia para abordar determinado assunto pode não funcionar bem para todos os alunos. Será que, pensando em um pequeno grupo, o professor pode adotar determinada estratégia que pode beneficiar a sala como um todo — como, por exemplo, contar uma história favorecendo o uso de objetos concretos em detrimento de figuras, facilitando a compreensão de uma criança com deficiência visual, mas, ao mesmo tempo, possibilitando e tornando mais lúdica a atividade para todos os alunos?

Uma outra estratégia, descrita no material do MEC, é a modificação do nível de complexidade das atividades. Dessa forma, o professor pode eliminar alguns componentes da atividade proposta, ficando com os que apresentam menor grau de dificuldade.

Espera-se que o professor tenha em mãos os meios de avaliação e ensino mais convenientes. Sobre isso, Perrenoud⁴⁷ esboça duas estratégias: na primeira, o professor limita-se a dar aula, utilizando manuais padronizados; na outra, abrevia os programas propostos. Na prática, as estratégias descritas podem ser pensadas como extremos, e o importante é que o professor tenha uma linha de trabalho, um norteador, como os manuais ou programas citados pelo autor. Mas os professores precisam ser criativos e observar suas necessidades e possibilidades na prática.

Dentre as alterações possíveis na didática do professor, estão as já comentadas adequações curriculares. Alguns autores chamam a atenção para o fato de que as necessidades de mudança no currículo devem ser bem avaliadas, uma vez que o princípio da educação inclusiva é não alijar ninguém; o currículo deve ter uma base comum a todos os alunos. Beyer⁴⁸ observa:

A idéia que transparece é a do currículo menos alterado possível, ou seja, a preservação do currículo vigente no sistema regular de ensino, porém com suficiente flexibilidade para possibilitar adaptações conforme as necessidades dos alunos.

Essas adequações que o professor pode julgar necessárias em sua prática são facilitadas na medida em que os professores desenvolvem uma compreensão consistente do desenvolvimento infantil, das características da deficiência que os alunos por acaso possam apresentar e dos recursos metodológicos necessários existentes. Aprofundar essas questões pode ser um ponto a mais para o professor conhecer melhor seu aluno, aproximar-se dele e atender melhor à diversidade. Esse conhecimento e essa

aproximação com o aluno podem ajudar a fundamentar as decisões dos professores e orientar a atividade dos alunos.

Na tentativa de alcançar maior número de alunos e considerar suas diferenças individuais, o docente pode recorrer a uma série de estratégias organizativas e metodológicas em sala de aula. Essas estratégias podem guiar sua intervenção por processos reflexivos, para que a aprendizagem dos alunos não ocorra apenas por uma transmissão do conhecimento, mas como uma reinterpretação de cada aluno, o qual pode assim se utilizar de seu repertório prévio de conhecimentos.

3.1 Estratégias de nível municipal e federal

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), está formando, através de curso de pós-graduação em nível de especialização no campus de Marília da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 100 profissionais ao ano, para atuarem nos serviços de Educação Especial da rede municipal de ensino.

No sítio eletrônico da SMESP, está disponível uma publicação relacionada ao Programa Toda Força no Primeiro Ano (TOF), que visa criar condições adequadas à aprendizagem de leitura e escrita para todos os alunos da primeira série do ensino fundamental. A partir desse tema geral, foi desenvolvido um volume específico para alunos com deficiência auditiva.

Esse material contém informações gerais sobre a surdez e suas conseqüências na aquisição da leitura e da escrita. Em consonância com a política de educação inclusiva do MEC, muitos documentos utilizados para

formação de professores e como consulta para o desenvolvimento do trabalho em nível municipal são publicações do Ministério.

Além disso, a Secretaria Especial da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida criou o Programa Ler para Crer, que vai equipar bibliotecas municipais e CEUs com acervo em braille. Se não houver exemplar traduzido, o Instituto Vivo (parceiro do programa) cuidará da impressão ou gravação em audiolivro.

Em nível federal, o MEC apresenta através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) diversas ações voltadas para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Desde 2003, esta Secretaria desenvolve o programa denominado Educação Inclusiva — Direito à Diversidade, com o objetivo de disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Esse programa tem a proposta de formar educadores nos chamados municípios-pólo pelo Brasil, que totalizam 144, que atuam como multiplicadores em outros municípios. Paradoxalmente, o maior município do País não faz parte dos municípios-pólo como multiplicador. Esse programa disponibiliza equipamentos, mobiliários e material pedagógico para a implantação de salas de recursos para organização da oferta de atendimento educacional especializado nos municípios-pólo, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional na rede pública de ensino.

Além disso, desde 2004, está em andamento o Projeto Educar na Diversidade, que tem como objetivo formar e acompanhar docentes dos 144 municípios-pólo para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas salas de aula, orientando os professores quanto ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas, através da ruptura com modelos rígidos de ensino-aprendizagem.

Além dos programas e projetos que englobam da educação infantil ao ensino superior, a SEESP oferece uma série de publicações relacionadas ao tema da inclusão escolar, produzidas em parceria com outras instituições. Estas publicações estão disponíveis via rede internacional de computadores (Anexo J).

4. A formação de professores para a Educação Inclusiva: reflexões acerca do processo

A Educação Inclusiva ainda é algo novo. Traz uma série de angústias para o professor, que se sente incapaz de lidar com essa nova realidade. Quando o aluno em questão é uma criança com deficiência, esse sentimento de impotência pode aparecer de forma ainda mais evidente.

Antes de discutir a formação para a Educação Inclusiva de forma mais abrangente, é importante tratar da formação dos professores. Autores como Lima⁴⁹ referem-se à formação do professor como algo fragmentado, que não contribui para uma compreensão mais abrangente do aluno e da dinâmica da escola: "Os requisitos para atuação docente resumem-se ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. Assim o curso de Pedagogia fica organizado de forma conteudista e fragmentária."

Diante das constantes mudanças de um mundo globalizado, a escola e o professor devem estar preparados para uma educação para a diversidade em sentido amplo, para uma sociedade multicultural, capaz de ouvir, prestar atenção ao diferente e respeitá-lo. Dessa forma, nesse cenário, é preciso reconstruir o saber da escola e a formação do professor. Nessa perspectiva, temos o desafio de formar professores que, a partir de diferentes conhecimentos adquiridos, possam interpretar a realidade de que fazem parte com uma postura crítica e construtiva.

A partir dessa vertente de formação e atuação do professor, Gadotti⁵⁰ pontua:

Se o Estado, a sociedade civil e a sociedade econômica entenderem melhor qual é o papel da educação na formação para a cidadania e o desenvolvimento, poderão criar maiores condições para gerar os recursos para a construção de uma escola de qualidade para todos, isto é, uma escola que, além de formar o aluno para o mercado de trabalho e para vida em sociedade, seja capaz de formá-lo para o exercício pleno de seus direitos e deveres.

A Educação para Todos é vista, então, como múltiplas possibilidades de ensinar e aprender em que cada sujeito, independente de suas dificuldades ou das dificuldades impostas pelo sistema educacional, deve ser respeitado e considerado capaz de aprender, pois todos sabem alguma coisa, todos têm interesses próprios e são capazes de ressignificar seu aprendizado.

A partir do reconhecimento da relevância de processos de formação de professores para sua prática, passamos a discutir a formação propriamente dita, considerando aspectos fundamentais na composição de programas gerais e de programas voltados para educação inclusiva.

Perrenoud⁵¹ arrola diversos itens importantes num programa de formação, dentre os quais a necessidade de um plano de formação organizado em torno de competências, uma verdadeira articulação entre teoria e a prática, tempos e dispositivos de integração e uma transposição didática baseada na análise das práticas e suas transformações.

A crítica de Perrenoud⁵² gira em torno da distância que, muitas vezes, existe entre as teorias e a prática:

As reformas escolares fracassam, os novos programas não são aplicados, belas idéias como o construtivismo são pregadas, porém nunca praticadas. Por quê? Precisamente porque, na área da educação, não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente.

Autores como Gadotti⁵³ concordam com essa interlocução teórico-prática: "Na formação permanente dos professores, o momento mais importante é o da reflexão crítica sobre a prática."

Se pensarmos na prática das escolas, é importante que figuras como o coordenador, o diretor ou um grupo de docentes possam garantir espaços legítimos para que essas reflexões aconteçam, além de liberar e incentivar seus professores para cursos de formação continuada, para que efetivamente ocorra a multiplicação de uma nova prática.

Thurler⁵⁴ chama a atenção sobre o impacto limitado da formação contínua clássica, como formações pontuais sem vínculo com o projeto interno do estabelecimento escolar, pois, de maneira geral, não contribuem para pôr em sinergia e expandir as competências individuais e coletivas existentes. Este autor também alerta para a necessidade de integração entre teoria e prática.

Além de se reconhecer a necessidade da formação, também é fundamental pensar na sua qualidade, no perfil de professores que se quer formar. Ou seja: queremos uma formação que privilegia a autonomia e lança questionamentos, ou um professor que apenas executa as ordens e reproduz a lógica vigente? Que conteúdos são considerados e preparam para realidade em sala de aula?

As questões referentes à formação de professores, colocadas pelos autores que citamos, são fundamentais para qualquer educador, seja do ensino regular ou especial. Glat e Nogueira⁵⁵ afirmam:

A dicotomia entre ensino especial e regular é um reflexo da formação clássica do professor que privilegia uma concepção estática do processo ensino-aprendizagem: por muito tempo acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem "normal" e "saudável" para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência eram considerados anormais, eufemisticamente denominados "alunos especiais", e alijados do sistema regular de ensino.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, todos os alunos são capazes de aprender e a concepção estática do processo de ensino-aprendizagem deve ser redimensionada na prática pedagógica.

Freitas e Rech⁵⁶ realizaram um estudo sobre a construção da formação de professores para Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria. De acordo com esse estudo, foram constatadas algumas tendências nas três últimas décadas.

Na década de 1970, grande ênfase na educação e reabilitação, baseada no modelo médico-psicológico; na década de 80, houve a introdução do modelo educacional com a valorização do potencial e possibilidade como subsídios para o modelo pedagógico. Na década de 90, percebeu-se um respeito às características das pessoas com deficiência frente ao modelo pedagógico, sendo incluídos conhecimentos provenientes da Psicologia cognitivista, tendo por suporte teórico autores como Vygotski.

Outro estudo que contribui sobre este tema foi realizado por Baumel e Castro⁵⁷, que enfoca as bases conceituais envolvidas na realidade prática dos cursos formadores. As autoras enfatizam três dimensões, que devem

ser consideradas quando se trata de formação: intervenção educativa concentrada nas necessidades ligadas ao desenvolvimento e aprendizagem; intervenção concentrada na integração, no sentido de prover uma estrutura que promova a integração, que contemple todos os casos possíveis de serem integrados no ensino regular; e uma dimensão relacionada à Escola para Todos, numa perspectiva para abarcar o coletivo.

Gonzáles⁵⁸ auxilia nessa discussão:

Por um lado, diagnosticar a situação de aula e seu ponto de partida, incluindo: capacidades e ritmos de aprendizagem de cada um dos alunos; conhecimentos sobre as características do processo de aprendizagem de cada um dos alunos. Por outro lado, a dimensão orientadora, que incorpora as demandas sociais dos diferentes alunos e as expectativas da família, ajuda e compreensão a todos os alunos e atenção às suas diferenças individuais.

O tema da formação dentro de uma perspectiva da Educação Inclusiva deve considerar o espaço que estamos dando para formação de professores nessa área. De acordo com Glat⁵⁹,

uma das principais barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas efetivas, conforme discutido por diversos autores, é a precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular.

A autora desenvolve uma discussão importante e uma dimensão para além da formação isolada do contexto dos professores em sala de aula. Dessa forma, além de conhecer as diferentes deficiências, dificuldades de aprendizagem, é fundamental debater a prática na heterogeneidade, na

Escola para Todos, como trabalhar de forma a facilitar a participação de todos os alunos.

Essas questões levam à reflexão de como é possível que todos os alunos participem de todas as atividades, se estas forem oferecidas da mesma forma. Se a população de uma escola inclusiva é heterogênea, os cursos de formação devem auxiliar o professor a pensar em propostas diversas, na tentativa de se aproximar de cada um de seus alunos. Do contrário, a Educação Inclusiva fica restrita à mera diretriz política, e os professores e outros membros da escola podem ficar frustrados e com certa indisposição para o desenvolvimento da proposta.

Denari⁶⁰ afirma que um dos maiores desafios da formação do professor para educação inclusiva está na maior necessidade de articulação do conhecimento sistematizado para analisar e compreender situações ou problemas presentes no cotidiano dos alunos, nos diferentes níveis escolares, de forma a promover uma organização escolar que possa assegurar seus direitos de cidadania.

As propostas dos cursos de formação devem considerar não só aspectos técnicos. É fundamental discutir as angústias do professor, as barreiras que impedem um relacionamento mais afetivo com seus alunos, a desconstrução de preconceitos e estigmas: é a partir disso que os docentes podem conseguir dar o segundo passo, que envolve as diferentes possibilidades do processo de ensino-aprendizagem.

Quando falamos em cursos de formação, logo pensamos no professor já atuando em sala de aula. Mas também é importante pensar na formação

inicial, para que novas gerações de professores já tenham a oportunidade de pensar a Educação para Todos, desde a época de seus estágios na faculdade, e que disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva possam auxiliar na construção de um pensamento voltado para heterogeneidade, além dos alunos com deficiência, de forma a considerar as diversas culturas presentes numa sala de aula. Qualquer aluno, sendo formado para ser professor, deveria receber uma adequada preparação básica que lhe proporcionasse algumas estratégias para desenvolver seu trabalho com alunos que apresentam necessidades específicas, de modo a poder oferecer-lhe respostas adequadas em situações cotidianas.

De acordo com Mittler⁶¹,

[assegurar] que os professores recentemente qualificados tenham compreensão básica do ensino inclusivo e das escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito a longo prazo. Isso assenta os alicerces para uma boa prática sobre as quais as gerações mais jovens poderão basear-se e oferece condições para o surgimento de uma massa crítica de professores jovens.

Também é importante que as capacitações ou cursos de formação atinjam diretores e coordenadores pedagógicos, já que a liderança ativa desses profissionais e seu apoio são essenciais à implementação de mudanças e às reformas com base em uma abordagem de orientação inclusiva. O coordenador pedagógico tem contato direto com a prática do professor em sala de aula e, por isso, constitui-se como um potencial multiplicador de idéias e novas práticas.

Oliveira e Costa⁶² apresentaram dados de uma pesquisa que identificou fatores críticos nos cursos de formação de professores, em

relação a esta modalidade de educação, incluindo o currículo. Entre tais fatores, destacam-se: falta de delineamento do quadro real da inclusão e do aprofundamento das discussões sobre as políticas em Educação Especial; carência de vivências individuais e coletivas que promovam, efetivamente, o recorte ideológico necessário ao estabelecimento da inclusão; e necessidade da realização de atividades diversificadas que propiciem o atendimento à diversidade dos alunos. Os autores⁶³ pontuam:

Em todas as questões que se referem a currículo de formação de professores, percebemos a tonalidade da incompletude. Não há respostas fechadas quanto à dicotomia entre as perspectivas de inclusão e a manutenção da exclusão diária e contumaz. Ou, quanto ao atendimento às classes heterogêneas, via atitudes diversificadas. Certamente, não se constrói um currículo de forma apriorística, através de planilhas rígidas e objetivos estereotipados.

O currículo é parte importante da formação dos professores e não tem auxiliado esses profissionais a promover a participação dos alunos em todas as atividades propostas na escola.

Ribeiro⁶⁴ afirma que não podemos perder de vista que as necessidades educacionais especiais exigem um currículo de formação, que contemple conhecimentos complementares específicos, como, por exemplo, a necessidade de conhecer o braille para alfabetizar uma criança cega, ou de Libras (língua brasileira de sinais) para uma criança surda.

Podemos pensar que é preciso realizar todos os esforços para a melhoria, tanto no que tange às condições materiais das escolas, como na formação dos professores que darão atendimento educacional nas classes regulares do ensino fundamental, para que as possíveis dificuldades sejam

solucionadas ou, ao menos, minimizadas. Se as condições propícias não existirem, será difícil estimular a potencialidade desses alunos.

Apesar de reconhecer as especificidades da tarefa de ensinar uma criança com deficiência, não se pode perder a dimensão e o enfoque que devem ter os processos de formação. Sobre isso, Bueno⁶⁵ expõe:

Ainda é necessário centrar esforços na formação, no sentido de ampliar as perspectivas de que a pessoa com deficiência pode se beneficiar da educação escolar, deslocando o eixo de análise das dificuldades intrínsecas das crianças e enfatizando suas possibilidades e disposições funcionais.

Conhecer as possibilidades de uma criança com deficiência é um enfoque diferenciado. Na maioria das vezes, os professores têm dificuldades em fazer essas observações, e as dificuldades da criança prevalecem. Observar as potencialidades e interesses dos alunos é um primeiro passo para conhecer e respeitar as diferenças individuais e propor atividades que façam sentido para cada um dos alunos.

A presença das crianças com deficiência fica, muitas vezes, restrita à socialização. Em muitos casos, os professores e até a comunidade escolar não sabem ou julgam não saber como ir além do social — ou até não acreditam na possibilidade de aprendizagem formal das crianças com deficiência. Em nenhum momento advogamos que o professor da sala regular deve ter conhecimento aprofundado de todas as dimensões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de uma criança com deficiência e reconhecemos que o processo pode ser facilitado quando o docente dispõe de uma rede de apoio para desenvolver seu trabalho, como coloca Mendes⁶⁶:

Em um dos extremos está a proposta de inclusão total, que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes.

Apesar de reconhecer a necessidade de que as especificidades educacionais sejam consideradas, não podemos perder de vista que o princípio norteador da Educação Inclusiva gira em torno de ações para todos os alunos, com e sem deficiência. Dessa forma, o que está em jogo é uma melhora de qualidade da educação para todos.

A tarefa é árdua e a luta se dá no cotidiano escolar. Cabe aos professores, envolvidos e comprometidos com a educação desses alunos, desenvolver uma postura de prontidão permanente para procurar e criar alternativas de trabalho em que os alunos se sintam motivados.

É preciso investir no processo de formação inicial e continuada do professor, pois isto influencia seu cotidiano em sala de aula. Dessa forma, o professor passará a se sentir mais seguro e com maiores possibilidades de realizar um trabalho com qualidade diante de uma sala de aula heterogênea.

5. Sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa

Neste item, apresentamos a metodologia de pesquisa adotada neste estudo, os procedimentos necessários para o desenvolvimento do trabalho de campo e suas limitações, os instrumentos de coleta de dados e o processo para sua análise. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), com o protocolo nº 651/06.

A inclusão de crianças com deficiência na escola regular ainda é um processo em construção e envolve diferentes atores, como a família, as crianças, os professores e outros agentes da comunidade escolar, além de órgãos diversos, como as Secretarias de Educação.

O processo de inclusão de crianças com deficiências na escola regular é complexo e depende tanto de propostas e diretrizes institucionais, introduzidas pelo sistema educacional, para a participação de crianças com deficiências, como do trabalho do professor, que tentará, na sua prática cotidiana, em sala de aula, abranger as necessidades de todos os alunos. Nesse sentido, tanto o sistema escolar, como o professor enfrentam uma série de dificuldades no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na sala de aula, que poderiam ser mais bem conhecidas a partir dos princípios da pesquisa qualitativa — a qual, segundo Chizzotti⁶⁷, possibilita que todas as pessoas que participam da pesquisa

sejam reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam.

Por outro lado, na pesquisa qualitativa, segundo Minayo⁶⁸,

existe a possibilidade de se trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A partir da contribuição de autores como Minayo⁶⁹, a análise temática foi a abordagem escolhida para esta pesquisa, pela natureza do problema estudado. Trata-se de uma pesquisa que busca os dados nos contextos de trabalho dos diferentes agentes que compõem a comunidade escolar: professores, coordenadores e pais de alunos.

O estudo foi realizado em escolas municipais de Educação Fundamental da região oeste do município de São Paulo, pois nessa área a Coordenadoria de Educação tem demonstrado preocupação com a questão da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular e tem desenvolvido iniciativas neste sentido. Além disso, é a região em que está localizada a Universidade de São Paulo e onde poderíamos pensar em futuros desdobramentos como projetos de extensão e ensino.

Para o desenvolvimento do estudo, foram utilizados dois procedimentos principais de coleta de dados: a pesquisa documental e as entrevistas com diferentes atores institucionais — docentes, coordenador pedagógico e representante do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) — do processo de inclusão escolar de crianças com deficiências.

5.1 A pesquisa documental: as diretrizes institucionais para a inclusão de crianças com deficiências

Para a coleta de dados, realizamos pesquisa documental com o objetivo de levantar dados e documentos sobre as diretrizes e ações já utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo e suas Coordenadorias de Educação para inclusão de crianças com deficiência, no período 2002-2007, a fim de reconhecer como essas propostas têm chegado às salas de aula. Os documentos coletados estão referidos no Anexo J.

Além desses documentos, disponíveis no seu sítio eletrônico, a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu parcerias com diversas instituições de São Paulo, referências em sua área de atuação, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual (LARAMARA), para ministrar cursos voltados para professores da rede regular e integrantes do Cefai, a fim de facilitar o trabalho de inclusão nas escolas.

Também levantamos documentos do MEC, sobretudo aqueles relacionados à educação especial, e coletamos dados em obras sobre a história da educação, mais especificamente da educação especial no Brasil, e sobre estratégias pedagógicas, conforme o Anexo J.

Outra fonte de informações foi um banco de dados coletados nas escolas que participaram dessa pesquisa de mestrado, que incluiu nome da criança, data de nascimento, tipo de deficiência, série da criança, nome da escola, endereço e telefone. Esse banco foi produzido pela Diretoria

Regional de Educação, especialmente no Cefai, que realizou uma pesquisa junto a todas as escolas, buscando atualizar as informações existentes. Essas informações foram organizadas para criar um quadro geral sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular nessa região. O banco de dados auxiliou na identificação do número total (e mais próximo da realidade) de crianças com necessidades educacionais especiais, já que antes havia apenas listas, em particular de crianças com dificuldade de aprendizagem e distúrbio global do desenvolvimento, ou mesmo ausência de informações sobre o diagnóstico de muitas das crianças ou jovens.

5.2 A escolha das escolas e professores participantes do estudo e a constituição do trabalho de campo: uma primeira aproximação com a complexidade das questões relativas à inclusão escolar

Inicialmente, os professores participantes da pesquisa seriam selecionados a partir da distribuição geral entre as escolas da região do Butantã, dados que estavam organizados junto ao Cefai, considerando escolas com maior número de crianças com deficiência no Ensino Fundamental.

A região do Butantã está localizada na Zona Oeste do município de São Paulo. Esta região engloba nove subdistritos: Butantã, Morumbi, Raposo Tavares, Rio Pequeno, Vila Sônia, Itaim Bibi, Jardim Paulista, Pinheiros e Alto de Pinheiros (ver Figura 1, a seguir).

Do total de 30 Emefs, apenas cinco aceitaram participar da pesquisa. A partir desse universo de escolas, foram entrevistados 11 professores, de acordo com a caracterização exposta no Quadro 1.

Quadro 1: Caracterização geral dos professores entrevistados e das escolas

Escola	Total de alunos	Alunos com deficiência	Total de professores	Professores com alunos com deficiência *	Nome dos entrevistados	Idade	Anos de experiência com inclusão **	Área de formação	Número de crianças que acompanha	Tipo de deficiência
E	573	7	19	7	Paulo	39	16	Biologia	2	DM/DA
					Patrícia	53	20	Magistério/Pedagogia	1	DM
A	1.000	16	60	16	Elisa	45	18	Magistério/Pedagogia	1	Autismo
					Cristina	50	27	Magistério/Pedagogia	1	DM
					Beth		15	Magistério/Pedagogia	1	Autismo
C	860	14	37	14	Roberta	46	20	Magistério/Pedagogia	1	Múltiplo
					Zilda	40	17	Magistério/Pedagogia	1	DF/DA
D	1.090	19	60	19	Andréa	53	17	Magistério/Pedagogia/Habilitação em DM	30	Múltiplo
					Fabiana	33	10	Magistério/Letras/Português	5	DM
B	1.276	19	57	19	Isabel	60	20	Magistério/Geografia	5	DM
					Cecília	42	22	Magistério/Matemática	5	DM

Fonte: Cefai Butantã, São Paulo, 2007.

Notas: * O número de professores envolvidos com alunos com deficiência é um número igual ao número de crianças com deficiência na escola, pensando que em cada sala existe apenas uma criança com deficiência. ** O tempo de trabalho com inclusão foi referido pelos professores como igual ao tempo de formação.

Pode-se observar que o número de crianças com deficiência que freqüentam as salas regulares ainda é pequeno e que nesse recorte levantado o maior número refere-se a alunos com deficiência mental, dado que se repete na região do Butantã como um todo, como veremos nos dados apresentados pelo Cefai.

Com relação aos serviços de apoio, a região possui 15 salas de apoio e acompanhamento à inclusão (SAAs), distribuídas como mostra a Tabela 2.

Tabela 2: Número de SAAs e população atendida de acordo com tipo de deficiência

Caracterização da população atendida	Número de salas
Deficiência mental	12
Deficiência física	2
Deficiência visual	1
Total	15

FONTE: Cefai Butantã (2007)

Além disso, a região possui 12 salas de apoio pedagógico (SAPs). De acordo com a pesquisa realizada em 2004 pelo Cefai, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental nas unidades educacionais da região do Butantã encontra-se distribuída como mostra a Tabela 3, a seguir.

Tabela 3: Crianças do ensino fundamental da região do Butantã segundo problemática, 2006

Problemática	Número de crianças de Ensino Fundamental
Deficiência física	45
Deficiência visual	37
Deficiência mental	196
Deficiência auditiva	22
Distúrbio global do desenvolvimento	109
Conduta típica	187
Múltipla	40
Total	764

Fonte: Cefai Butantã, 2007.

Segundo o mapa de exclusão (Sposati e Koga⁷⁰), o subdistrito de Raposo Tavares, onde se localizam quatro das cinco escolas estudadas, está entre os de menor índice de inclusão social da região do Butantã. Os indicadores de exclusão/inclusão social foram compostos por informações sobre qualidade de vida que incluem itens como a disponibilidade de água e esgoto, o tempo de deslocamento origem/destino, o acesso à educação e o desenvolvimento humano da região do Butantã, além de nível de escolaridade dos chefes de família e mortalidade infantil e juvenil. Esses dados ajudam a situar o cenário e a dinâmica da exclusão/inclusão da população em geral, e reafirmam que a região em que estão inseridas as escolas carece de recursos em diferentes áreas.

Foi critério para participação de professores neste estudo ter, no mínimo, um ano de experiência, acompanhando crianças com deficiência na

sala regular. Isto porque entendemos que, a partir da 1ª série, surgem aprendizagens e atividades mais específicas e os aspectos pedagógicos aparecem com mais ênfase do que em relação à Educação Infantil, onde predomina a questão da socialização da criança. Acrescentamos a necessidade de, no mínimo, um ano de experiência para que não fossem selecionados apenas professores novos na rede com pouca ou nenhuma experiência em Educação Inclusiva.

O processo de escolha dependeu de diferentes contatos realizados pela pesquisadora junto ao Cefai, tanto para a apresentação detalhada da proposta do estudo, como para o delineamento dos procedimentos a serem utilizados no contato com escolas e professores. Para a seleção das escolas, fizemos uma reunião com os quatro membros do Cefai³, tendo em mãos a lista de escolas, bem como o número total de alunos e o número de alunos com deficiência.

Essa seleção foi feita em conjunto, já que, para o desenvolvimento do estudo, a pesquisadora necessitou da autorização desse órgão para entrar em contato com as escolas.

A partir desse encontro, os integrantes do Cefai sugeriram que a seleção levasse em consideração, além do número de crianças com deficiência, o acesso deste órgão junto às escolas, pois, segundo eles, muitas destas impossibilitariam o contato com os professores e o andamento da pesquisa, como de fato ocorreu. Cada um dos quatro profissionais do

³ No primeiro semestre de 2006, trabalhavam quatro profissionais no Cefai do Butantã.

Cefai é responsável pelo acompanhamento de determinado número de escolas (cerca de 23 escolas).

Enfim, de um total de 30 unidades de Ensino Fundamental, os membros do Cefai sugeriram realizar a pesquisa em 11 escolas.

A partir desse número, realizamos contato inicial com o coordenador pedagógico de cada escola, destacando o apoio do Cefai para o desenvolvimento da pesquisa, e agendamos um horário para apresentação do estudo. Neste momento, duas visitas da pesquisadora foram acompanhadas por um representante do Cefai, responsável por aquela determinada escola.

Deste total de escolas, apenas cinco aceitaram participar da pesquisa. Algumas alegaram falta de tempo dos coordenadores e professores; outras deixaram claro a falta de interesse ou o desagrado com o tema abordado. Apenas duas das escolas que recusaram participar da pesquisa permitiram a entrada da pesquisadora para apresentar o trabalho; as outras recusaram por telefone, e uma delas não deu resposta, apesar de insistentes solicitações.

A partir da escolha das escolas, pudemos conversar com os professores e apresentar o estudo em horários de reunião coletiva, ou então via coordenação pedagógica ou direção da escola, conforme determinado por cada instituição. Após a apresentação do trabalho e considerando como critério de inclusão o tempo mínimo de um ano de experiência do professor no ensino de crianças com deficiência, foram entrevistados 10 docentes de Ensino Fundamental I e II e uma professora de SAAI com habilitação em

deficiência mental (DM), a partir do roteiro de entrevista apresentado no Anexo A.

Inicialmente, pensamos em entrevistar apenas os professores, pois o principal objetivo do estudo era conhecer as estratégias utilizadas pelos docentes. No entanto, o processo de escolha de escolas e professores demonstrou tanto a dificuldade de acesso e aceitação do estudo pelas escolas, quanto a fragilidade e a pouca influência do Cefai junto às escolas e as limitações que tem encontrado para o desenvolvimento e a implantação das diretrizes de inclusão escolar das crianças com deficiências. Assim, para conhecer melhor o processo e nos aprofundarmos na abordagem do tema da inclusão escolar na região, ao final das entrevistas individuais com os professores, optamos por um encontro coletivo, para o qual foram convidados todos os docentes que haviam participado de início. Do total de 11 convidados, compareceram seis, ou seja, pouco mais da metade.

Esse encontro foi realizado em duas partes. Na primeira, partimos de uma conversa coletiva, norteadas por questões como concepções de inclusão e escola inclusiva, o momento atual da educação e do professor, para então chegar à especificidade das estratégias utilizadas em sala de aula.

No segundo momento desse encontro, oferecemos um curso sobre materiais pedagógicos adaptados, como forma de incentivo para participar do encontro e como uma devolutiva imediata com relação à participação na pesquisa. Todos os materiais confeccionados (prancha de desenho para crianças cegas, adaptadores para preensão, tesouras adaptadas, brinquedo para alfabetização em braille) puderam ser levados pelos professores. Foi

necessário incluir no estudo outros agentes da comunidade escolar para conhecer estratégias de ação de coordenadores pedagógicos, interlocutores diretos entre os professores, a escola e demais instâncias de ensino.

Além disso, ainda como parte do processo de constituição do trabalho de campo e para maior aproximação com o tema, entrevistamos um representante do Cefai, já que este órgão representa uma frente de trabalho muito importante na Diretoria Regional de Ensino. Essa entrevista teve como objetivo conhecer melhor o trabalho do Centro e as estratégias que se utilizavam para ter acesso e desenvolver o trabalho de apoio à inclusão nas escolas da região. Além disso, buscamos conhecer os resultados deste trabalho e os progressos com relação ao tema na região. Para essa entrevista, foi utilizado o roteiro apresentado no Anexo C.

Também foi necessário acionar outro agente da comunidade escolar, muito citado pelos professores e pelos documentos de nível municipal e federal: o coordenador pedagógico, profissional que tem contato direto com os professores da escola e com as salas de aula e, por isso, adquire grande importância no cotidiano das escolas e do trabalho dos docentes. Foi entrevistado o coordenador pedagógico da escola que, durante o desenvolvimento do trabalho de campo, demonstrou grande interesse e disponibilidade para participar do estudo. Além disso, a escola em que desenvolve suas atividades realizou um projeto diferenciado com alguns alunos, na tentativa de criar um ambiente mais acolhedor das diferenças. O roteiro desta entrevista está no Anexo B.

A escuta de diferentes agentes pôde auxiliar na compreensão da realidade do trabalho nas escolas e na formação de um panorama geral acerca da situação de inclusão de crianças com deficiências, nessa determinada realidade na região oeste do município de São Paulo.

5.3. A entrevista com diferentes atores institucionais

Neste estudo, os professores foram identificados como agentes que auxiliam na construção de estratégias e ações mais efetivas para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, a partir de sua prática em sala de aula.

A partir do momento em que damos voz ao professor, estamos reconhecendo sua importância para a construção de práticas mais efetivas e entendendo que esse conhecimento pode ser levado para uma reflexão coletiva, contribuindo assim para o crescimento do processo de inclusão escolar.

Utilizamos a entrevista semi-estruturada como fonte de coleta com os professores selecionados e, posteriormente, com o representante do Cefai e o coordenador pedagógico.

Nas entrevistas, os professores foram ouvidos acerca das ações e estratégias para inclusão de crianças com deficiência, buscando-se detectar práticas que tenham ou não atingido seus objetivos. Na entrevista, também buscamos contemplar os seguintes aspectos:

- como se deu a preparação da comunidade escolar para receber crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular;
- quais foram os apoios oferecidos ao processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular;
- como foi feita a elaboração das atividades realizadas no cotidiano escolar.

As entrevistas estão no Anexo F.

Na entrevista com o coordenador pedagógico, buscamos, dentre outras questões, identificar as estratégias de trabalho que utiliza com os professores, os espaços e formas de multiplicação de conteúdos relacionados à inclusão escolar e os avanços que a escola apresentou nos últimos anos, desde o número de crianças com deficiência matriculadas até projetos de formação de rede na comunidade no entorno das unidades.

5.4. Tratamento dos resultados e interpretação dos dados

De acordo com Minayo⁷¹, podemos apontar três finalidades para a etapa de análise dos dados:

Estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

As finalidades descritas pelo autor foram utilizadas na análise dos dados desta pesquisa. Na análise da pesquisa documental, buscamos as

diretrizes gerais existentes para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola e como se apresentam na experiência dos professores. Além disso, identificamos, na literatura, estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula com os alunos, para indagar se não poderiam ser utilizadas para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência.

Com relação às entrevistas, nosso objetivo, nessa etapa, foi estabelecer uma compreensão dos dados coletados e ampliar os conhecimentos sobre o estudo realizado. As entrevistas foram registradas, em sua maioria, em fitas de áudio, transcritas e organizadas, convertendo-se em material para análise e interpretação dos dados.

Para análise das entrevistas, de acordo com Minayo⁷² respeitamos as fases expostas a seguir.

a) Pré-análise: nesta fase, organizamos todo o material coletado e identificamos temas mais recorrentes, mais relevantes nas entrevistas.

b) Exploração do material: a partir do material selecionado na primeira fase, nos aprofundamos nos trechos mais significativos, podendo discutir as estratégias e ações levantadas pelos professores, sistematizando-as segundo os objetivos e demandas do processo de inclusão.

Na releitura das entrevistas transcritas, buscamos, primordialmente, identificar aspectos significativos no discurso dos professores, temas recorrentes, elementos com características comuns ou que se relacionam entre si, para então criar temas. Esse trabalho foi realizado tanto com as entrevistas individuais, como a entrevista em grupo.

De acordo com a análise inicial das entrevistas, pudemos levantar as seguintes temáticas: envolvimento do docente no ensino de crianças com deficiência; hierarquia no sistema educacional de ensino e imposição de programas; angústia do professor com relação ao trabalho de inclusão; equiparação de oportunidades e estratégias utilizadas em sala de aula; sentidos da deficiência; formação de rede na escola e falta de apoio ao trabalho do professor; trabalho com a família; formação do professor para trabalho com inclusão.

Após os temas iniciais, examinamos separadamente as entrevistas individuais e coletivas, a fim de perceber a existência de hierarquias entre os elementos que apareceram e fazer um diálogo de cada professor com a escola na qual trabalha individualmente e, depois, no conjunto de todos os professores. O mesmo procedimento foi utilizado para entrevistas com o coordenador pedagógico e para o integrante da equipe do Cefai.

Na fase final, buscamos nos aprofundar para além do conteúdo explícito dos discursos, em busca de temas como as concepções sobre crianças com necessidades educacionais especiais, a inclusão escolar, os modelos de ensino, as propostas teóricas e práticas da inclusão e o papel do professor e do coordenador pedagógico. Para esse momento, foi muito importante escutar diversos agentes que falam de diferentes lugares.

6. A Educação Especial no município de São Paulo: a construção da trajetória

O município de São Paulo possui uma população de 10.405.867 de habitantes, de acordo com o Censo de 2000, e um papel de destaque na economia e política nacional.

Neste item, vamos apresentar sucintamente alguns marcos referentes à história da Educação Especial neste município, a partir de algumas administrações ocorridas em anos passados até a atualidade. Parte das informações foram recuperadas de um longo estudo desenvolvido por Rosângela Prieto sobre a política educacional do município de São Paulo com relação ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996.

De acordo com Prieto⁷³:

Na reconstrução da trajetória da educação especial, constatou-se que desde meados da década de 40, o município de São Paulo tem prestado atendimento educacional/e ou médico-terapêutico aos que apresentam necessidades educacionais especiais. Contudo, é só a partir de 1987 que são elaborados programas de educação especial, em escolas regulares que potencialmente podem possibilitar para os alunos com necessidades educacionais especiais sejam atendidos na rede regular de ensino.

Passamos então a analisar algumas questões a partir desse marco de 1987, ano de início da elaboração de programas de educação especial.

Em 1987, São Paulo era administrado pelo prefeito Jânio Quadros, e nessa administração foi criado o Setor de Educação Especial na estrutura da

Secretaria Municipal de Educação (SME), através da Lei nº 10.383. Jânio Quadros permaneceu no poder entre 1986 e 1988.

No início do mandato, Jânio Quadros reorganizou a estrutura da Secretaria Municipal de Educação. As políticas de educação e assistência social passaram a ser planejadas em uma única pasta. O sistema integrado de Educação Especial tinha objetivos que estavam em consonância com as políticas de educação do estado de São Paulo e do governo federal, dentre outros. Esse sistema integrado tinha como objetivos atender as necessidades especiais do educando, proporcionar condições para o início, continuidade e alcance da terminalidade escolar adequada às características individuais do educando, proporcionar a integração do educando em atividades regulares na rede municipal de ensino e na comunidade.

Uma das diretrizes do trabalho objetivou dar atendimento especializado aos educandos e autorizou a instalação de classes de educação especial. Uma outra questão importante foi a abertura de vagas e cursos de formação em horário de trabalho para professores especializados e professores do ensino regular para trabalharem nessa área. Ainda de acordo com Prieto⁷⁴,

Garantir adequada formação de professores para trabalhar junto a alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas da rede municipal de ensino é um compromisso do poder público, das universidades e de outros centros de formação para que o atendimento especializado possa ser realizado a contento. Ainda, ofertar em horário de trabalho indica intenção da SME de prover condições adequadas para que os candidatos pudessem participar efetivamente do curso.

A formação de professores era uma das atribuições do setor de Educação Especial, que também incluía acompanhamento e apoio ao

trabalho do professor da sala regular, aos coordenadores pedagógicos e supervisores.

Em resumo, pode-se afirmar que, no governo de Jânio Quadros, houve algumas conquistas e avanços relacionados à ampliação de serviços de educação especial, porém com poucas alternativas de atendimento para uma população variada. Nessa gestão ocorreu a ampliação do atendimento educacional de portadores de deficiência em escolas municipais de Educação Especial e a manutenção de convênios com instituições especializadas privadas. Além disso, houve a proposição do atendimento desses alunos em escolas regulares com respaldo de recursos especiais.

A administração municipal seguinte ficou a cargo da prefeita Luiza Erundina, que ficou no poder entre 1989 e 1992. Nos primeiros anos de sua administração, a preocupação principal foi colocar as escolas em condição de funcionamento mais do que expandir o atendimento. Já nos dois últimos anos houve maior investimento na construção de escolas de Ensino Fundamental.

Nesta gestão, ocorreram deslocamentos de unidades para outras secretarias e a expressão "Delegacia Regional de Ensino" (DREM) foi substituída por "Núcleo de Ação Educativa" (NAE).

Outro destaque, nessa administração, foi a articulação de diversas secretarias para atender as necessidades dos alunos com necessidades especiais, através de uma comissão que propunha a sistematização de uma política de atenção a essa população, baseada no critério da heterogeneidade.

Prieto⁷⁵ lembra:

Começando por um olhar interdisciplinar, onde se articulam várias áreas da Prefeitura municipal (especialmente educação, saúde e bem-estar social) na definição das diretrizes e linhas de ação da proposta, o PAPNE tem seguido a linha de simplificação do funcionamento, ou seja, reduzindo as instâncias de planejamento e ações dos espaços de atuação direta dos profissionais envolvidos, no sentido de evitar mediações administrativas burocratizantes e de, ao mesmo tempo, agilizar os fluxos e fomentar o intercâmbio entre as instâncias participantes. Nesta perspectiva o PAPNE é composto pelas seguintes instâncias: classe comum, centro público de apoio e projetos (CPAP), equipe regional, equipe central.

O Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (PAPNE) previa etapas de sensibilização, implantação e implementação, considerando as características de cada região.

Os alunos com deficiência poderiam freqüentar a classe comum, e os professores da sala regular receberiam o apoio dos profissionais especializados do Centro Público de Apoio e Projetos (CPAP). Este Centro funcionava como uma porta de entrada para alunos com deficiência, assim como as salas de apoio e acompanhamento à inclusão (SAAls) que temos hoje em nosso sistema educacional.

A continuidade das diretrizes do PAPNE dependia da gestão municipal seguinte, mas, como veremos, o governo do próximo prefeito, Paulo Maluf, trouxe outras mudanças.

Em resumo, a tendência dessa gestão foi manter alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum e, se necessário, prover-lhes apoio especializado em uma única modalidade de atendimento, o CPAP.

Na gestão de Paulo Maluf, que permaneceu no poder entre 1993 e 1996, o plano de ação da Secretaria Municipal de Educação assumiu cinco eixos: valorização da educação e do educador; atendimento externo; escola voltada para o aluno; utilização plena de recursos; e normatização administrativa.

Logo no início do mandato, as equipes dos CPAPs foram transferidas, descaracterizando esse serviço. Dentre as ações desenvolvidas pelo setor de Educação Especial, houve a reabertura do cadastro para contratação eventual de profissionais para as funções de professor adjunto de Educação Infantil e Ensino Fundamental-Educação Especial.

Além disso, nessa gestão ocorreu a criação das chamadas salas de apoio pedagógico a alunos com necessidades especiais (SAPNEs). Aos professores da SAPNE cabia:

- desenvolver atividades de orientação familiar para a integração desses alunos no meio social;
- propor encaminhamento aos órgãos competentes, integrantes ou não da Prefeitura de São Paulo, de alunos que necessitassem de atendimento especializado nas áreas médicas, paramédicas e psicossociais.

Os alunos deveriam freqüentar a SAPNE em turno diferenciado das aulas, e os que não tivessem condições de acompanhar a classe comum seriam atendidos nesse espaço em regime exclusivo.

Um outro recurso criado nessa gestão foi a sala de apoio pedagógico (SAP), criada a partir da Portaria nº 5.387. Seriam encaminhados para a

SAP os alunos da sala regular em que o professor detectasse distúrbio de aprendizagem, e deveriam ser atendidos em salas ociosas das escolas municipais. Cada SAP poderia ter turmas de seis a oito alunos. Além disso, os alunos freqüentariam essa sala em horário diverso da classe comum por, no máximo cinco e no mínimo três horas, que não deveriam ser ministradas em um único dia da semana.

Os Centros Municipais de Atendimento Especial (CEMAEs) também foram criados nessa gestão. Essa modalidade de atendimento deveria comportar as SAPs e as SAPNEs. De acordo com Prieto⁷⁶, essa modalidade não chegou a se concretizar:

Segundo os dados, informes e avaliativos constantes do Relatório Quadrienal, o CEMAE ainda está com a portaria em tramitação nas diferentes instâncias da SME e por falta de regulamentação o CEMAE teve seu funcionamento prejudicado.

Após a gestão de Paulo Maluf, o município de São Paulo foi governado por Celso Pitta entre 1996 e 2000, e não houve muitas mudanças com relação ao programa de atendimento de Educação Especial.

Em 2001, ocorreu em São Paulo um seminário, organizado pela Prefeitura e intitulado "Seminário Municipal sobre Políticas Públicas Integradas de Atenção à Pessoa com Deficiência". O objetivo desse encontro era dar início à construção das políticas municipais de atenção à pessoa com deficiência, sob coordenação da Secretaria Municipal de Assistência Social. Os temas de discussão envolveram as áreas de habitação, trabalho, assistência social, saúde, esporte e lazer, comunicação, educação, transporte e cultura.

Com relação à educação foram traçadas as seguintes diretrizes:

- garantir a matrícula, permanência na escola e acolhimento das necessidades do aluno com deficiência no Sistema Municipal de Ensino;
- adaptar o ambiente escolar às necessidades da pessoa com deficiência de acordo com as normas técnicas em vigor;
- formar os educadores da rede municipal de ensino nas questões relativas ao atendimento educacional à pessoa com deficiência;
- adaptar currículos, materiais e equipamentos para responder às necessidades educacionais dos alunos;
- formar educadores na utilização de línguas, linguagens ou códigos para atendimento de alunos com deficiência;
- oferecer serviços de apoio pedagógico especializado que contribuíssem no percurso educacional dos alunos.

De forma geral, este seminário também lançou a proposta de criação de uma Coordenadoria Municipal da Pessoa com Deficiência, que seria responsável por coordenar a política geral.

No município de São Paulo, em 18 de outubro de 2004, pelo Decreto nº 45.415, foram instituídas as diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. As diretrizes dessa política de atendimento abrangem questões relativas a

- sistemática de matrícula;
- condições para o atendimento da demanda da rede;

- avaliação pedagógica;
- definição de pessoas com necessidades educacionais especiais;
- organização dos serviços de apoio especializado;
- acessibilidade.

Outro aspecto refere-se às condições de atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino, em suas diferentes instâncias, o qual, segundo o Decreto nº 45.415, de 2004, deve criar condições para atender todo e qualquer aluno mediante:

- elaboração do projeto pedagógico que considere, respeite e valorize a diversidade humana e destaque as mobilizações necessárias ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, tais como currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, sempre que necessário em parceria com o CEFAI da Coordenadoria de Educação a que a escola pertence;
- avaliação pedagógica do aluno que possibilite identificar suas necessidades educacionais especiais, bem como organizar um plano de trabalho que as contemple e reorienta o seu processo de ensino;
- adequação do número de alunos por classe ou agrupamento no ensino comum, quando preciso, e sempre pautada em compromisso firmado no projeto pedagógico de cada unidade de ensino, de modo a assegurar um atendimento de qualidade a essa população;

- prioridade de acesso aos atendimentos complementares em turno que viabilize a frequência do educando com necessidades educacionais especiais;
- atendimento às necessidades básicas de locomoção, higiene e alimentação a todos que careçam desse apoio; quanto à acessibilidade, cabe às unidades de ensino fazer as adequações necessárias para garantir que todos os educandos com necessidades educacionais especiais possam participar de todas as atividades desenvolvidas na escola, usufruindo todos os equipamentos e materiais e usando os diferentes ambientes; caso as adequações sejam de grande porte, envolvendo reforma predial e adaptações significativas, a escola deverá solicitá-las à Coordenadoria de Educação, em setor específico, que contará com o apoio da SME-SP;
- atuação em equipe colaborativa dos profissionais do CEFAI e da SAAI com os profissionais da escola;
- fortalecimento do trabalho coletivo e co-responsabilidade de todos os profissionais da escola, utilizando os horários de formação para discussão e encaminhamentos pedagógicos dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- A unidade de ensino e o CEFAI devem estabelecer parcerias e ações que revigorem as condições para que os alunos possam participar efetivamente da vida social.

De acordo com essas diretrizes, fica clara a importância de que o professor conheça as diferentes formas como o aluno pode aprender. Assim, ele poderá planejar suas aulas, inclusive a proposição de atividades e as avaliações, de forma a considerar ao máximo as individualidades dos alunos.

Ainda em 2004, as Portarias Municipais nº 5.718 e nº 5.883 regulamentaram como serviços de Educação Especial do município de São Paulo os prestados pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), constituídos pelo professor de apoio e acompanhamento à inclusão (PAAI) e pela sala de apoio e acompanhamento à inclusão (SAAI), pelas Escolas Municipais de Educação Especial (EMEEs) e pelas instituições conveniadas.

O CEFAI deve ser composto por um coordenador e por, no mínimo, quatro PAAIs, com formação em Educação Especial, preferencialmente um de cada área da deficiência (deficiência física, intelectual, auditiva e visual) e por supervisores escolares.

Desde sua regulamentação, em final de 2004, foram criados treze CEFAIs, um em cada Coordenadoria de Educação, que devem contar com recursos humanos e materiais que viabilizem e dêem sustentação ao desenvolvimento de seu trabalho no âmbito das unidades de ensino, na área de Educação Especial.

As estruturas que a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza atualmente para a educação especial são expostas a seguir.

a) Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI)

Em funcionamento nas treze Coordenadorias de Educação, tem como atribuições o acompanhamento aos alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino através de visitas sistemáticas às escolas, avaliação pedagógica, reuniões com professores e coordenadores pedagógicos, atendimentos a pais, mapeamento dos atendimentos da região, mapeamento da demanda, articulação com os diferentes serviços oferecidos na região, encaminhamento dos alunos para atendimento de apoio (terapêutico ou de avaliação diagnóstica), acompanhamento, junto ao Conselho Tutelar, dos alunos que estão em situação de risco, promoção de fóruns e seminários, acompanhamento, formação e orientação aos professores regentes das SAAls.

b) Professor de apoio e acompanhamento à inclusão (PAAI)

O CEFAI é composto por professores de apoio e acompanhamento à inclusão (PAAIs), com atuação itinerante na comunidade educativa. Estes professores, com comprovada especialização ou habilitação nas áreas das deficiências: física, mental, visual e auditiva, desenvolvem ações que podem abranger alunos, professores, pais e funcionários.

c) Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI)

As salas de apoio e acompanhamento à inclusão, instaladas nas unidades educacionais da rede municipal de ensino, são destinadas ao atendimento educacional em caráter complementar, suplementar ou

exclusivo aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Atualmente, há na rede 115 dessas salas, distribuídas no atendimento às deficiências: mental, física, auditiva e visual.

d) Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE)

As Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE) destinam-se a crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência auditiva/surdez, surdos/cegos ou com outras deficiências, limitações, condições ou disfunções associadas à deficiência auditiva/surdez, cujos pais ou o aluno optarem por este serviço, nos casos em que se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educacionais especiais e sociais desses alunos. A rede municipal de ensino conta com seis escolas especiais para alunos surdos, instaladas nas regiões norte, sul, leste e oeste da cidade.

e) Instituições conveniadas

Os convênios de educação especial firmados com a Secretaria Municipal de Educação visam ao atendimento escolar, educacional e terapêutico, à avaliação e a oficinas profissionalizantes. Esses serviços serão oferecidos em caráter transitório, na perspectiva de se garantir a permanência/retorno à classe comum. As instituições conveniadas somam um total de 41 e estão apresentadas no Anexo K.

Outro aspecto abordado no Decreto nº 45.415 diz respeito à acessibilidade e define que o sistema municipal de ensino deve eliminar

todas as barreiras arquitetônicas para que o aluno tenha condições de chegar à sala de aula e utilizar todos os espaços da escola, no caso de alunos que fazem uso de cadeira de rodas ou com mobilidade reduzida, bem como prever e prover todo o material necessário para que o aluno tenha acesso ao currículo. Isso implica reformas no prédio, aquisições de equipamentos, materiais e mobiliários específicos. Ademais, as barreiras nas comunicações deveriam ser eliminadas com a oferta de cursos de capacitação em Libras e braille aos educadores, e a aquisição de materiais e equipamentos específicos ou adaptados necessários.

Em novembro de 2007, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por meio da Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial e dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão, das Coordenadorias de Educação, lançaram o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, que abrange diversos conteúdos como: política de Educação Especial no município de São Paulo, avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, constituição do sujeito e a construção do conhecimento e relatos de experiências escolares com alunos com NEE em atendimento na classe comum focalizando a avaliação da aprendizagem.

A estratégia escolhida passa pelos seguintes momentos: planejar em cada Cefai o organograma com a previsão de encontros, temas e responsáveis pela formação continuada dos profissionais do próprio Centro e, a partir desse movimento, expandir a equipe de formação para atingir as

escolas sob sua responsabilidade que atendem alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Dessa forma, o Cefai fica colocado como principal estratégia para realizar a formação dos professores da escola regular seguindo o princípio da multiplicação, ou seja, o grupo do Cefai recebe uma capacitação e multiplica esse conhecimento para as escolas de sua responsabilidade. Muitas das questões colocadas nesse referencial basearam-se no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mostrando uma consonância entre as políticas de nível municipal e federal.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo desenvolve uma política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais e prevê a oferta de atendimento especializado, em contexto inclusivo, tanto em escolas regulares, quanto em escolas especiais.

7. Contribuições da Terapia Ocupacional no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência: conhecendo algumas possibilidades

A inclusão de crianças com deficiência na escola regular ainda se coloca como um grande desafio. Nesse processo, a Terapia Ocupacional pode contribuir para o estabelecimento de uma rede de apoio em busca da equiparação de oportunidades na escola.

O profissional de Terapia Ocupacional pode compor uma equipe multiprofissional e auxiliar nas discussões sobre educação inclusiva, pode instrumentar professores e outros agentes da escola na proposição de atividades diversificadas que enriquecem o cotidiano dos alunos e oferecer uma escuta qualificada diante das questões envolvidas no processo de inclusão de crianças com deficiência na escola regular.

O trabalho de profissionais da saúde na escola, como, por exemplo, de terapeutas ocupacionais, não pode considerar esse espaço como uma extensão da clínica, como advertem Bartalotti e Carlo⁷⁷:

[...] o terapeuta ocupacional que atua com pessoas que freqüentam equipamentos e programas socioeducacionais precisa saber como se estrutura, basicamente, o sistema educacional, uma vez que, para realizar uma ação integrada em que o foco do trabalho não é a patologia, deve compreender o sujeito, principalmente, a partir dos espaços socioculturais que ele ocupa.

A escola possui uma rotina estabelecida, uma hierarquia determinada, profissionais com diferentes papéis e envolvimento na dinâmica escolar,

alunos com características heterogêneas que formam as salas de aula. Dessa maneira, o terapeuta ocupacional pode construir com a comunidade escolar novas possibilidades de ação, valorizando o saber do outro que vivencia a prática nos diferentes espaços da escola.

A partir do conhecimento do campo, a atuação do terapeuta ocupacional pode acontecer sob diferentes perspectivas. No levantamento de literatura internacional, sobretudo canadense, norte-americana e australiana, autores como Prigg⁷⁸, Schilling⁷⁹ e Smith⁸⁰ têm concentrado seu trabalho na própria criança, como, por exemplo, no atendimento voltado para melhora da coordenação motora fina, favorecendo uma escrita mais legível, o que poderia ser considerada uma vertente do trabalho do terapeuta ocupacional, que busca preparar a criança para o processo de inclusão na escola regular.

De acordo com Smith⁸¹, "estudantes que freqüentam serviços de Terapia Ocupacional, mostram uma melhora efetiva com relação à escrita, apresentando uma letra mais legível".

Outro estudo, o de Schilling⁷⁹, mostra a possibilidade de intervenção de um terapeuta ocupacional na adaptação do mobiliário da escola, para melhorar a participação de crianças com hiperatividade. Nessa intervenção, foi proposta uma mudança para substituir a cadeira convencional por uma cadeira acoplada à bola terapêutica. O foco do estudo era a melhora do comportamento hiperativo e também uma letra mais legível. De acordo com Schilling⁸², "[esse] estudo trouxe evidências de que o uso de bolas

terapêuticas para estudantes com hiperatividade pode melhorar o comportamento e tornar a letra da criança mais legível".

Entendemos que a intervenção clínica é fundamental e importante para a criança. Mas a inclusão escolar como processo exige demandas mais gerais, para além dessa intervenção pontual, pois não é a melhora isolada da letra da criança que proporciona participação nas atividades da escola.

Os trabalhos apresentados partem de um ponto de vista mais relacionado aos aspectos do acompanhamento individual do que à dinâmica envolvida no processo de exclusão/inclusão de crianças com deficiência na escola regular, que sem dúvida, envolve o coletivo.

Na literatura brasileira, discutem-se as contribuições da Terapia Ocupacional no processo de capacitação de educadores para educação inclusiva. Dentre tais contribuições, podemos destacar: sensibilização com relação às deficiências; relações do desenvolvimento global da criança com o brincar; detecção precoce de atrasos do desenvolvimento; utilização de recursos de tecnologia assistiva; assessoria para inclusão escolar de crianças com deficiência; proposição de melhorias na vida cotidiana das crianças, sobretudo relacionadas ao auto-cuidado; a análise das atividades propostas para os alunos; oferecimento de uma escuta qualificada diante das angústias dos educadores.

A escuta qualificada sobre o processo de exclusão/inclusão vivenciado pelos professores ajuda a compreender o significado que cada agente escolar atribui a aspectos amplos, como sua compreensão sobre exclusão, inclusão, sobre a presença de crianças com deficiência no ambiente da

escola regular, para então chegarmos a aspectos mais específicos, como o apoio ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas facilitadoras, como enfatizam Luiz, Zulian e Rocha⁸³:

Trata-se, sim, de um trabalho a ser desenvolvido com os educadores, os alunos, os pais, a comunidade, cuja finalidade é a facilitação do aparecimento das dificuldades, dos sentimentos, das emoções que permeiam o relacionamento com a proposta da inclusão, desvelando os sentidos que a deficiência tem para todos e debatendo aspectos que permeiam o imaginário do grupo".

O terapeuta ocupacional pode dar suporte às discussões que envolvem uma reestruturação das atividades, das dinâmicas propostas em sala de aula, das possibilidades de participação dos alunos. Muitas vezes, as crianças, principalmente aquelas com deficiência, são consideradas incapazes de aprender; porém, a partir do redimensionamento da dinâmica em sala de aula, de uma adaptação do material ou de uma mediação adequada do professor ou de um colega da sala, pode abrir-se um universo de possibilidades para o sujeito em questão.

A utilização de atividades como recurso de intervenção de um terapeuta ocupacional pode constituir uma possibilidade de transformação na relação entre os alunos, na relação do professor com seus alunos, na participação de todos os integrantes da sala de aula, para delinear o processo de inclusão de crianças com deficiência em determinados cenários como a escola.

A intervenção da Terapia Ocupacional a partir de atividades com a comunidade escolar não parte de pressupostos apriorísticos. Busca construir uma rede de ações, voltada para a multiplicação de novos parâmetros,

agora mais próximos de uma vivência concreta professor-aluno, que possibilita o acesso ao direito de estar na escola. Dessa maneira, espera-se contribuir para a eliminação ou minimização de mecanismos que levam à exclusão da criança, mesmo quando está no espaço da escola.

A atividade a ser desenvolvida com a comunidade escolar, pode ser proposta pelo terapeuta ocupacional como uma ação criativa e potencializadora e se constituir como um recurso para construir e fortalecer novas possibilidades para todos os alunos no espaço da escola regular, como destacam Brunello, Honda e Jurdi⁸⁴:

as intervenções no campo da Terapia Ocupacional utilizam as atividades humanas como forma de desconstruir ações excludentes e alienantes que inviabilizem o aprendizado e o acesso à permanência de crianças com deficiência na rede pública de ensino.

Dessa forma, a promoção de discussões sobre os diferentes tipos de deficiência pode contribuir para a construção de um pensamento que valorize as diferenças e perceba as potencialidades desses sujeitos.

As discussões podem ocorrer de diversas maneiras. Podemos propor dinâmicas de sensibilização, dramatizações, vivências ou discussão de textos científicos. Essas atividades são recursos utilizados para conhecer a perspectiva dos educadores sobre a questão da deficiência e contribuir para reverter e sensibilizar atitudes procurando mudar a lógica de preceitos pré-estabelecidos. Estas perspectivas são trazidas do social para o espaço da escola e estão ligadas de alguma forma ao preconceito, à impossibilidade de estabelecer uma outra relação com a pessoa com deficiência, que não aquela da desvalorização e como apontam Rocha, Castiglioni e Vieira⁸⁵:

Cada atividade prática, ao ser idealizada e planejada pelos pais, professores e terapeutas, visando à inclusão, pode tornar-se um espaço de diálogo com as questões que permeiam o problema. Assim, ao se desvelar os diferentes sentidos que as deficiências e as incapacidades geram para todos, novas perspectivas relacionais se abrem.

Nessas condições, se não damos oportunidade a professores e demais agentes de colocarem suas questões a partir de atividades diversas, não contribuimos para que essas idéias sejam superadas.

Além dessa vertente de trabalho do terapeuta ocupacional, que podemos considerar como ponto fundamental para que a comunidade escolar se fortaleça no enfrentamento das dificuldades impostas no processo de exclusão/inclusão, a inserção e o trabalho desenvolvido por esse profissional tem relação com a demanda da comunidade escolar e as características das crianças da escola, como, por exemplo, a faixa etária.

Na educação infantil, o terapeuta ocupacional pode auxiliar nas discussões acerca do desenvolvimento infantil, da importância do brincar e das brincadeiras e sua relação com o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sócio-emocionais, e ainda auxiliar nas rotinas do espaço da escola, de forma, que as individualidades sejam respeitadas.

A tecnologia assistiva também foi colocada como um instrumento facilitador para inclusão de crianças com deficiência na escola. De acordo com Bartalotti e Carlo⁸⁶,

equipamentos de tecnologia assistiva são utilizados para promover uma vida mais independente, produtiva e prazerosa, podem ser simples ou complexos, produzidos em série, modificados para ser personalizados ou confeccionados sob medida para atender a necessidades específicas.

A partir desses recursos de tecnologia, o terapeuta ocupacional pode auxiliar na confecção de mobiliários de diversos materiais de baixo custo, como, por exemplo, o papelão, para fazer cadeiras e adaptações para posicionamento que facilitam a interação do aluno com deficiência física com o ambiente a sua volta.

Além da prescrição de equipamentos a partir de um diagnóstico situacional que é composto com a equipe, é interessante que o terapeuta ocupacional estimule a criatividade dos agentes escolares, para que estes também possam criar adaptações a partir das demandas percebidas na prática. Para isso, podem ser realizadas oficinas com a exploração de diferentes materiais para que tenham um repertório mais ampliado, dessa forma, o olhar pode se voltar para busca de soluções coletivas.

O terapeuta ocupacional também pode auxiliar na confecção de materiais pedagógicos e escolares adaptados, como tesouras de diferentes tipos que auxiliam alunos com dificuldades motoras ou sensoriais, lápis engrossados de mais fácil preensão e pranchas de desenho para crianças com deficiência visual. Esses materiais adaptados devem ser pensados a partir de cada realidade e de forma criteriosa, para não descaracterizar o ambiente da escola.

Outro aspecto que pode ser trabalhado por terapeutas ocupacionais refere-se à remoção das barreiras arquitetônicas no ambiente da escola. Essas ações podem constituir uma ação diferenciada, no momento em que o terapeuta ocupacional abre uma discussão com a comunidade escolar, para além do conforto ambiental ou cumprimento de normas, pois se voltam para

a relação das pessoas com o espaço e do quanto os impedimentos físicos ou de outra natureza transformam-se em barreiras para a participação efetiva, para a aceitação, para a quebra de preconceitos e a criação de possibilidades.

Um ambiente adaptado é fundamental para que as pessoas com alguma deficiência possam vivenciar sua autonomia e independência, facilitando sua circulação e uma outra lógica, em que ocupam um lugar mais ativo e transformador da própria realidade.

Pensando que as ações devem envolver toda a comunidade escolar, não podemos deixar de trabalhar com todos os alunos e famílias da escola, pois suas atitudes podem reiterar mecanismos que levam à exclusão ou então, ao contrário, facilitar a participação de todos nas atividades propostas.

O trabalho com os alunos também pode acontecer a partir de atividades diversas, utilizando recursos como desenho, histórias infantis e dramatizações, possibilitando que os alunos exponham seus sentimentos e compreendam a importância de reconhecer e respeitar as diferenças individuais. As histórias infantis podem ser um recurso rico, na medida em que entram no universo da criança e mostram, a partir de uma linguagem simples, que as pessoas com deficiência são, antes de tudo, sujeitos com potencialidades, capazes de aprender, de brincar, de fazer amigos, independente das dificuldades que apresentam.

A família dos alunos também deve ser escutada. Ainda ouvimos de alguns pais que os professores dão mais atenção aos alunos com deficiência do que a seus filhos, ou que estes podem prejudicar o

desenvolvimento das outras crianças. Também é importante sensibilizar esses pais, através de vivências, da exibição de filmes, do debate dos princípios da Educação Inclusiva e da Educação para Todos, para que fique claro que o foco principal é a melhora da qualidade e acesso à educação para todos os alunos. Além disso, esse trabalho pode auxiliar na formação de redes de apoio e solidariedade, para construir uma nova postura e propostas que conduzem à formação de uma outra cultura para inclusão das crianças com deficiência na escola regular.

Além do trabalho com as famílias de todos os alunos, também é importante apoiar especificamente a família das crianças com deficiência, como pontuam Bartalotti e Carlo⁸⁷:

Não menos importante que a ação direta no contexto educacional está a atuação com relação às famílias dos alunos com necessidades educativas especiais, que envolve construir, junto com a família, um meio social que permita a este sujeito viver situações ricas em experiências e oportunidades.

Dessa forma, também podemos fazer um trabalho de acolhimento, escutar as expectativas das famílias e as angústias em relação ao processo educacional de seus filhos.

A partir das possibilidades de trabalho que conhecemos para um terapeuta ocupacional, podemos dizer que existem diversas modalidades de intervenção no meio escolar. Entendemos que muitas das ações propostas, como dinâmicas de grupo, leituras, vivências, não são de uso específico da Terapia Ocupacional, mas constituem-se como atividades também utilizadas por outros campos de conhecimento. No entanto, podem ser utilizadas por um terapeuta ocupacional como recursos para uma mudança da condição

de inserção das crianças com deficiência, para que os sujeitos, mediante uma participação ativa, apropriem-se dos processos, das dificuldades e do seu enfrentamento. Podemos atribuir a tais atividades um caráter facilitador para a maior participação, produzindo mudanças significativas, tanto nos sujeitos, individualmente, como nos grupos acompanhados, quando estes trazem uma demanda a ser discutida e trabalhada com os terapeutas.

Acreditamos, no âmbito desta pesquisa, que a atuação do terapeuta ocupacional nos processos educacionais ainda é um campo a ser investigado, exatamente para compreender melhor sua especificidade, na perspectiva de ação que temos apresentado. Dessa maneira, espera-se contribuir para a equiparação de oportunidades e para compreender tanto as necessidades, como os benefícios da inclusão de todas as crianças no espaço da escola regular — através do levantamento das necessidades de mudança, das discussões de caso de cada aluno, considerando suas dificuldades, suas conquistas, para que aos poucos as experiências positivas de cada professor possam se transformar em ações coletivas na busca de uma escola de qualidade para todos os alunos.

A investigação de novas possibilidades de trabalho nesse campo deve ter como norteadora a perspectiva de trabalho que queremos construir, ou seja, continuar debatendo acerca de mecanismos que podem levar à exclusão da população com deficiência, como esclarecem Rocha, Castiglioni e Vieira⁸⁸:

Entende-se assim a ação da Terapia Ocupacional como oposta à perspectiva da integração social: o aluno não deve ser preparado para inserção e sim a inclusão é que deve ser construída. O debate e a reflexão sobre

os mecanismos geradores da exclusão são instrumentos valiosos na construção de estratégias inclusivas.

As possibilidades de inclusão de crianças com deficiência no espaço da escola regular devem sempre considerar cada situação em particular, de forma que efetivamente as necessidades e possibilidades de cada aluno sejam colocadas em primeiro lugar. O respeito às diferenças deve, acima de tudo, construir diferentes possibilidades de estar na escola. Essa construção envolve diferentes agentes da comunidade escolar; é importante que o trabalho com os professores, na perspectiva da Educação Inclusiva, abra diferentes perspectivas relacionais com todos os alunos, em busca de uma prática que constantemente ofereça novas possibilidades para ensinar e diferentes oportunidades para que todos os alunos possam aprender.

8. Tecendo a rede de apoio: a contribuição dos diferentes agentes da comunidade escolar

A escuta de cada agente da comunidade escolar trouxe contribuições para nos aproximarmos do cenário que compõe a exclusão/inclusão de crianças com deficiência na escola regular. Os professores puderam falar de suas dificuldades, conquistas e do sofrimento envolvido no processo de inclusão escolar, desde o momento em que recebem um aluno com deficiência em uma sala com um número excessivo de alunos, com pouca estrutura para desenvolver um trabalho de qualidade com todos os educandos.

O coordenador pedagógico trouxe informações importantes sobre a dinâmica da escola, os apoios oferecidos aos professores, os problemas cotidianos, as conquistas diárias. O centro de formação e acompanhamento à inclusão nos auxiliou a compreender melhor a rede de apoio oferecida ao processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular e as barreiras que o serviço enfrenta na própria escola, na tentativa de conhecer os alunos e sua realidade.

A análise das entrevistas dos professores realizadas individualmente e em grupo nos ajudou a identificar as seguintes temáticas: a hierarquia no sistema educacional de ensino e a imposição de programas, os sentidos e imaginários do professor sobre a deficiência, a angústia do professor com relação ao trabalho com inclusão de alunos com deficiência, a utilização de

estratégias pedagógicas diferenciadas, a formação de rede de apoio na escola, trabalho da escola com as famílias dos alunos, a formação do professor e as conquistas dos professores na efetivação/desenvolvimento do processo de inclusão.

Nas entrevistas individuais do coordenador pedagógico e do representante do Cefai, também foram encontradas as temáticas supracitadas, porém somaram-se a estas, no caso do coordenador pedagógico, as estratégias deste profissional para realizar o trabalho com os educadores e as conquistas com relação à inclusão na região em que a escola está localizada. No caso do representante do Cefai, acrescentaram-se as temáticas sobre a estrutura e atribuições do serviço, conquistas até o momento e perspectivas futuras. A partir dessas temáticas iniciais passaremos a discutir os dados apresentados nas entrevistas.

8.1. Os professores: sua narrativa e pontos de vista

O discurso dos professores trouxe muitos aspectos comuns e apontou algumas direções para refletirmos sobre o processo de exclusão/inclusão de crianças com deficiência na escola regular.

Alguns professores apropriaram-se de forma mais positiva de seu trabalho, especialmente aqueles com menor tempo de atuação na rede e com possibilidades de troca com outros agentes da comunidade escolar. Suas narrativas apontaram suas dificuldades, mas não desqualificaram o trabalho desenvolvido cotidianamente com cada uma das crianças em sala de aula.

Outro grupo de educadores mostrou dificuldade maior em lidar com as questões do cotidiano. Estes manifestaram um discurso bem negativo com relação à educação inclusiva. A falta de apoio na própria escola foi colocada como um fator que desestimula o trabalho.

— Quando o aluno especial entra na escola, todos falam que o aluno não é do professor, mas da própria escola, mas eu não sinto esse apoio; quando dá um problema, todos vêm em cima de mim, quase não tenho apoio, nem um auxiliar quando um aluno solicita ir ao banheiro (Entrevista 5).

Situações como essas causam muito sofrimento, muita impotência, pois essa professora ficou efetivamente sem possibilidades de escolha e sua atitude é cobrada, sem que haja uma discussão coletiva na busca de soluções, voltadas para formação de uma rede de apoio, tornando os professores ainda mais inseguros.

A relação do professor com os alunos com deficiência também apareceu de forma negativa. Muitas vezes, esses alunos foram colocados como um problema, ou incapazes de aprender. Assim, as impossibilidades desses alunos prevaleceram no discurso.

— Ele quer jogar, quer aquele desafio do jogo. Só que também, quando a gente deixou, falei pra Tânia, vamos deixar pra ver a habilidade mental, o reflexo dele no jogo, mesmo nesse que ele quer, e ele trava. Então ele brinca, achando que está jogando, mas ele não progride no jogo. Fica sempre na mesma, ele bloqueia, e, quando você vai ensinar, ele fala "eu sei", e acabou o assunto. Ele tem limites grandes (Entrevista 1).

As dificuldades, os imaginários, os preconceitos desses professores sobre esses alunos com deficiência devem ser vistos no contexto maior da escola. São profissionais que quase não têm oportunidade de discutir essas

questões, de refletir sobre sua prática e de encontrar caminhos que enriqueçam suas atividades em sala de aula. Dessa forma, reconhecemos o sofrimento gerado nesse contexto e as dificuldades de criar uma lógica de ação diferente daquela apresentada nos discursos de educadores desmotivados e de certa forma conformados com a própria realidade.

Esse primeiro grupo de professores ilustrou algumas estratégias que utilizam, como colocar alunos em dupla, dar uma atividade diferente para o aluno com deficiência, utilizar materiais mais concretos para as atividades de matemática, tentar acionar a família para ajudar a criança em casa com alguma tarefa específica. Estas estratégias partiram dos próprios professores, que tiveram poucas oportunidades de discutir essa prática. Eles enfatizaram que tais estratégias partem de tentativas, acertos e erros e que muitas foram frutos de trocas de corredor com outros colegas de trabalho que já conheciam aqueles alunos ou tiveram casos parecidos em suas salas.

— Às vezes não sei se estou fazendo certo. Muitas vezes tento fazer o mesmo que faço com os outros. E vou testando coisas diferentes, até acertar, e isso é angustiante (Entrevista 2).

Fica claro como a rede de apoio é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho mais próximo dos princípios da Educação Inclusiva e de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Por outro lado, também encontramos um trabalho mais estruturado com relação à inclusão escolar de crianças com deficiência, com escolas e professores que têm apoio de coordenador pedagógico ou de uma SAAI.

— Também procuro bastante a Isabel [professora da SAAI]. Ela ajuda muito a gente, às vezes vai na sala de

aula. É muito bom ter esse recurso na escola (Entrevista 2).

Ou ainda:

— Tento ao máximo fazer o trabalho em equipe, mas tem sempre aqueles com que a gente se identifica mais e que se identificam mais com o trabalho da inclusão, e é neles que eu busco me apoiar. Aqui na escola, a gente tem uma SAAI, e a professora é muito legal. Ela atende as crianças da minha sala, e a gente troca muito. É uma ajuda e um reforço muito importante, é mais individualizado (Entrevista 4).

A coordenadora pedagógica também é identificada como um apoio fundamental.

— A coordenadora pedagógica fez várias coisas para ajudar a gente, inclusive buscar informações sobre a possibilidade de ter número de alunos menor na sala quando tem uma criança com deficiência. Apesar disso, a nossa escola tem muita demanda [...] A gente tenta manter um limite de até 35 alunos na sala, mas existe um acordo interno nessa escola [com o qual] os professores concordaram; então, quem tem alunos de projeto fica com menos alunos na sala, e quem não tem fica com um número maior (Entrevista).

Nessa fala e em outras expressas durante a entrevista, podemos observar o modo como a coordenadora pedagógica da escola uniu-se com os professores para ir em busca de possibilidades junto à Diretoria Regional de Educação — ou seja, o grupo se enxergou como parte do processo.

É interessante perceber como é possível que o coordenador pedagógico auxilie na constituição de um grupo de trabalho, o que contribui muito para construção de diretrizes que foram pensadas de forma coletiva para escola. No documento do MEC intitulado *Programa de educação inclusiva direito a diversidade*⁸⁹, afirma-se:

[...] é a coordenação pedagógica que vai promover a unidade da equipe na busca do sucesso didático-pedagógico da escola, fazendo a mediação entre os diferentes profissionais.

Uma parte dos professores que participaram da pesquisa mostrou uma atitude muito positiva com relação à inclusão, um sentimento de grupo mais fortalecido, uma postura de ação diante das dificuldades encontradas na escola. Uma das escolas ilustrou essas possibilidades quando relatou a constituição de um "grupo projeto", como uma tentativa de dar uma alternativa diferente para alunos multirrepetentes:

— Esses alunos vieram da 4ª série, eram alunos que já vinham repetindo há um tempo, e pelo fato de não conseguirem se alfabetizar, daí como a gente ia fazer, deixar na 4ª, na 4ª, na 4ª, aí a gente montou a 5ª A (Entrevista 3).

Nessa experiência, a visão com relação aos alunos com deficiência apareceu permeada de possibilidades e não só de dificuldades, ou sendo considerados um problema. O discurso de alguns professores mostrou claramente que eles acreditam no potencial de seus alunos e que realmente tentam investir em diferentes recursos, para fazer com que eles aprendam o que está sendo apresentado.

— Na verdade, eu não vejo eles como deficientes, para mim eles são normais. Eu não vejo pela questão da deficiência, mas pela questão de uma dificuldade, de procurar uma forma de chegar até eles. Às vezes, a gente prepara uma atividade e não dá certo, às vezes dá; então, depende do dia. Apesar de não ter um número grande de alunos na sala exige muito da gente (Entrevista 3).

Essa fala é interessante, pois foi um dos poucos momentos em que a problemática foi colocada na dinâmica proposta, nas estratégias utilizadas, não no aluno com deficiência que é incapaz de aprender.

Por outro lado, as entrevistas com os professores apontaram a questão da hierarquia e da imposição de programas.

— Olha, pelo que eu presenciei até agora, eu só vejo as coisas sendo colocadas, impostas: olha, tem tal meta! Olha, a Prefeitura lançou tal programa! O PIC, que é esse da 4ª série, a Prefeitura impôs, tem que fazer (Entrevista 2).

Ou ainda:

— E você tem a oportunidade de realmente dar atenção, porque o que a gente percebe, percebia antes de fazer esse projeto, com essa sala, que, aquele aluno que tem deficiência, se tem mais 40 na sala... Quem fala que consegue fazer com que esse aluno participe da aula, eu acho que é humanamente impossível (Entrevista 2).

O professor refere-se ao número elevado de alunos, que deveria ser menor, exatamente para possibilitar o bom desenvolvimento do trabalho.

Os professores também mostraram uma visão crítica com relação aos problemas da educação, como a pouca valorização dos docentes, a falta de formação, a imposição de programas e a valorização dos aspectos quantitativos, como o número de alunos na sala, em detrimento dos aspectos qualitativos, como o aproveitamento e o aprendizado dos estudantes.

— Eu sou contra essa porcentagem do letramento. Cada um é cada um. É a cobrança, o rotular os alunos, as imposições. A gente tem visto muito que eles lançam provas unificadas, e o indivíduo é avaliado ali, e se não vão bem, a culpa é do professor. É um apontar de dedos, ninguém vê o trabalho em sala de aula. Essa

politicagem me incomoda, a legislação não está casando com a inclusão (Entrevista 4).

Ou ainda:

— Nessa escola não temos espaço para diminuir a demanda. Então, você tem duas classes de cada série, e têm que ficar abarrotadas, porque não tem onde pôr alunos, não tem como deslocar alunos para uma outra sala, para diminuir a quantidade. A escola não tem essa estrutura, ao passo que a Prefeitura dá um monte de coisas para o aluno e atrai pessoas para a rede, uniforme, leite, e aí a demanda é grande e as salas pequenas, e não te possibilitam uma sala diferenciada (Entrevista 7).

Outra questão importante foi a referência e a identificação com o trabalho do professor, o gostar do que faz e o ensino de crianças com deficiência.

— Eu acho que o principal é a aceitação. Se não tiver uma atitude positiva desde o começo do ano, se eu não me envolver (olhar, perceber, aceitar), eu não vou conseguir que ele se desenvolva (Entrevista 4).

Sobre isso, Denari⁹⁰ assinala que

ensinar implica dimensões outras que não somente o técnico, mas dimensões afetivas, cognitivas, éticas e de desempenho, que é um processo dinâmico e que requer tempo e recurso para que o professor possa modificar sua prática.

Por outro lado, podemos perceber as dificuldades de realizar um trabalho com qualidade e de repensar a prática pedagógica no caso em que o aluno tem alguma dificuldade.

— Porque [a criança] vai ter passado anos na escola, e a única coisa que ela vai ter ganhado é a socialização, o respeito com o próximo, mas a parte pedagógica... Precisaria de material pedagógico específico, suporte técnico, entender em que fase ela está, uma pessoa que falasse do estágio dela e nos ajudasse a pensar

uma atividade, ajudante na sala, reforço paralelo à escola. Não adianta colocar ela numa sala de 40 alunos (Entrevista 7).

Nesse cenário, com relação à utilização de estratégias, os professores apontaram: colocar alunos em dupla; acionar a SAAI; fazer uma avaliação diferenciada da convencional; utilizar os registros do aluno como uma forma de avaliar sua evolução; posicionar o aluno próximo ao professor; utilizar materiais diferenciados e adaptados; e utilizar estagiários.

É importante ressaltar que a presença de um estagiário na primeira série faz parte de um programa da Secretaria Municipal de Educação denominado "Ler e escrever — prioridade na escola municipal". Nesse programa, são desenvolvidas várias ações, dentre as quais firmar convênios com universidades, para efetivar estágios supervisionados. Os estagiários funcionam como auxiliares pedagógicos das classes de 1ª série. Apesar disso, apenas uma das professoras entrevistadas foi beneficiada com esse programa; os outros professores da região afirmaram não ter essa ajuda para realizar seu trabalho.

Com relação às estratégias, especificamente à adaptação da atividade, uma professora ilustrou seu trabalho, dando um depoimento da sua prática:

— A gente adapta. Por exemplo, uma história: eu contei uma história e depois eu peço para eles me contarem oralmente. Todos os alunos participam dessa fase. A gente faz a roda, e eu vou escrevendo na lousa do jeito que eles me falaram. Aí eu leio para eles, e vamos fazendo de novo. Às vezes uso objetos concretos para aqueles que têm dificuldade de compreensão (Entrevista 9).

A mesma professora fala das adaptações de materiais:

— Material, a gente faz muita adaptação. Para criança com paralisia cerebral, por exemplo, que não consegue pegar no lápis, a gente engrossa com espuminha, põe fita crepe para facilitar, aprender cores, lateralidade, jogos, leitura, história. (Entrevista 9).

Para esse segundo grupo de professores, a utilização de estratégias apareceu de forma mais consistente, com possibilidades de discussão com a professora da SAAI, com um apoio efetivo da coordenação pedagógica. Apesar disso, reconhecemos a necessidade de continuarem aprofundando este tema, sobretudo no que se refere à sistematização das estratégias utilizadas e ao embasamento teórico para tais ações. Além disso, é importante fortalecer as redes de apoio com profissionais fora da escola, envolvendo outros setores da comunidade, como os profissionais que atendem essas crianças em serviços de saúde.

Também foi possível conhecer experiências positivas de formação que auxiliaram os professores na solução de problemas na prática. Segundo uma entrevistada, houve a proposição de curso que partiu das angústias dos professores, dos problemas práticos em sala de aula e não apenas de hipóteses apriorísticas, com idéias prontas para capacitar os professores.

— O grupo de educação especial da Coordenadoria dava palestras, cursos, levavam especialistas, tinha discussão de casos, levávamos o trabalho das crianças, filmávamos, discutíamos com especialistas e lá discutíamos caso por caso. Em 2004, nós tivemos uma assessoria da Coordenadoria do Butantã toda última sexta-feira do mês na UNIP do Jaguaré e todos os professores da região que tinham alunos de inclusão participavam. Nós discutíamos casos, todos colocavam sua opinião, o pessoal conhecia muitas crianças, os profissionais que trabalhavam com as crianças, tinham esse intercâmbio, tinha uma rede (Entrevista 9).

Apenas uma das professoras entrevistadas participou desse curso e relatou essa experiência positiva.

Destacamos essa experiência, pois em sua maioria os professores declararam que os cursos foram meramente informativos ou então muito técnicos, com poucas possibilidades de discutir as orientações a partir da prática em sala de aula.

Também pudemos ouvir que uma professora da SAAI trouxe um olhar diferente, pois é uma professora especializada, com poucos alunos na sala e com uma frequência de duas a três vezes por semana.

— Os grupos de crianças são divididos por faixa etária, mas também dependem das características individuais e da disponibilidade dos pais. Quando eles ainda não estão na sala regular, eu costumo recebê-los duas vezes por semana. Depois que eles entram, costumo acompanhar semanalmente. A demanda também pode partir do professor da sala regular (Entrevista 10).

A SAAI também apareceu como uma ponte para a sala regular, como porta de entrada para a escola e para o sistema educacional da região:

— Às vezes, minha sala é a porta de entrada para crianças com necessidades educacionais especiais, e depois eles entram no ensino regular. Muitas vezes o Cefai encaminha para cá, ou as mães ficam sabendo por outras e procuram o serviço (Entrevista 10).

Na minha prática como terapeuta ocupacional de uma instituição especializada, tenho recebido algumas crianças de cerca de 9 a 11 anos que nunca foram à escola e que estão entrando nesse universo pela SAAI. A maioria delas chega através de um encaminhamento do Cefai e frequenta a SAAI por alguns meses, antes de participar da sala regular.

Outro ponto comum das entrevistas individuais foi a referência a 'alunos de inclusão', reduzindo, de certa forma, a heterogeneidade a alunos com deficiência, que são considerados um grupo a parte do todo. Podemos perceber que, apesar de referir-se às individualidades dos alunos, a Educação Inclusiva ainda fica muito restrita à população com algum tipo de deficiência.

A "professora de inclusão" também apareceu em diversos momentos, como referência a uma profissional que aceita trabalhar com crianças com deficiência, deixando claro a existência de um grupo dentro da escola contrário à proposta. Entendemos que esse grupo também tem que ser ouvido e trabalhado na tentativa de mobilizá-los para criar uma nova postura.

8.2. O Centro de Formação e acompanhamento à inclusão: conhecendo possibilidades de apoio e suporte ao trabalho do professor

O Cefai pode ser visto como uma estrutura muito importante para apoiar as famílias e os professores no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência. Apesar disso, identificamos que essa estrutura ainda encontra dificuldades para fazer parcerias efetivas com as escolas. Suas ações esbarram, muitas vezes, em posturas contrárias à proposta que dificultam o trabalho desses profissionais:

— Nem sempre o profissional vai e é bem recebido. A escola recebe a gente como se a gente fosse a pessoa que fosse tirar a criança de lá, e muitas vezes também acha que a gente vai atender todo mundo (Entrevista7).

Em alguns momentos, ainda, a escola veria os integrantes do Cefai como "espiões", como pessoas que vão investigar o trabalho da escola.

Além disso, como foi declarado pelo representante do Cefai, a equipe desse Centro não consegue chegar até o professor da criança com deficiência, o que depende também da abertura da coordenação e direção da escola. Algumas vezes, o acionamento desse órgão dá-se por uma demanda de crianças com problemas de comportamento.

— Quando a escola chama, geralmente não é por causa da criança com deficiência, é geralmente [por causa da] criança que dá problema de comportamento. Então, quando a escola chama a gente, tem dificuldade de chegar na criança que tem deficiência, porque se ela fica quieta lá, não dá trabalho, ela acaba ficando realmente de lado, e o nosso papel é fazer com que o pedagógico alcance, que tenha atendimento pedagógico (Entrevista 7).

Dessa forma, a equipe designada para apoiar o trabalho do professor de modo que seu planejamento pedagógico atinja todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, tem dificuldades diversas para realizar seu trabalho. Podemos pensar que um dos motivos para que isso aconteça se deve, em parte, ao desconhecimento dos professores sobre esse órgão, suas funções, suas possibilidades de ação. Mas, sobretudo, deve-se à dificuldade, por parte do professor, por um lado, de reconhecer ou conhecer as possibilidades pedagógicas diferenciadas de que ele pode lançar mão quando tem uma criança com deficiência em sua sala e, por outro lado, de compreender que esse aluno tem a possibilidade de aprender.

O próprio serviço também encontra obstáculos internos para formar e para manter uma equipe que já passou por diferentes reformulações. Dessa forma, necessita de um fortalecimento interno, uma estrutura para facilitar suas ações externas.

O número de integrantes da equipe do Cefai chegou no máximo a quatro no período do estudo. Quando a equipe está com esse número de integrantes, ainda restam muitas escolas — em média 23 para cada um —, e, muitas vezes, não é possível proporcionar o acompanhamento de que as escolas precisam.

— Como somos poucos, ainda não conseguimos fazer com que isso funcione mesmo, que a gente atenda os alunos. Então, muitas vezes, a gente atende mais ao grupo escola (Entrevista 7).

A formação de professores é uma das atribuições do Cefai, e sobre isso o integrante desse órgão comenta:

— Tem um material, por exemplo, usei na formação com os grupos de estudos, com professores, mas são materiais, assim, bem superficiais, e para dar noções básicas de como agir com alunos com surdez, mas não são materiais do município, são materiais também do MEC (Entrevista 7).

Os materiais do MEC são uma referência para o trabalho de formação e dão noções básicas ao professor. Mas, como enfatizou a entrevistada, a escola precisa dar continuidade, aprofundar as discussões e a prática em sala de aula.

Recurso interessante é o chamado "plantão de inclusão", que serviria como "pronto-socorro" para receber os professores. A esse respeito, o entrevistado assinala:

— Nesse dia, seriam as nossas reuniões de discussões de caso, mas a gente não tem conseguido, porque a demanda está muito grande. Então, a gente agenda alguém da comunidade pra atender, pra fazer os relatórios, pra discutir. Seria pra discutir casos também, e pra atender, por exemplo, na escola, que é alguma orientação, mas acabamos recebendo famílias à procura de escolas para seus filhos... (Entrevista 7).

Esse plantão pode ser um recurso interessante, e algumas instituições especializadas também usam essa estratégia. Mas é fundamental averiguar quem está freqüentando esse espaço. Como a própria integrante do serviço informou, a demanda maior vem da própria comunidade, dos pais que procuram o Cefai em busca de uma escola para seus filhos. Também é importante saber em que momento os professores poderiam ir ao Cefai, como ocorre a liberação pela escola ou se os professores precisam ir em um momento diferente do horário de trabalho.

Atualmente, o Cefai tem as seguintes estratégias de ação: concentração de trabalho nas EMEFs; adaptações de materiais; tentativa de manter uma regularidade quinzenal nas visitas às escolas; plantão de inclusão para receber os professores às sextas-feiras; recepção da família e realização de anamnese inicial; e encaminhamento para as escolas.

A integrante do Cefai explica: "— A gente vai mais na EMEF, porque é onde... pega mais." É a partir da 1ª série que passam a ser exigida uma série de conteúdos, atitudes e participações para além do brincar e da socialização, tão marcantes na Educação Infantil. Apesar disso, é importante deixar claro como os primeiros anos na escola são decisivos e podem se constituir na base para que a criança se desenvolva.

O Ensino Fundamental também foi escolhido para esta pesquisa, exatamente porque é nesse momento que os professores ficam mais angustiados diante da dificuldade que seus alunos mostram de aprender conteúdos acadêmicos específicos.

Outra estratégia do Cefai refere-se às visitas realizadas nas escolas para conhecer a realidade e tentar compor um trabalho. Contudo, diante da demanda excessiva e da troca constante da equipe, a constância das visitas não consegue ser mantida. A falta de estrutura dificulta o trabalho.

A recepção das famílias e o encaminhamento para as escolas é uma estratégia muito importante. Muitas vezes, as famílias ficam sem rumo, sem escolha diante das recusas das escolas. Assim, o trabalho de acolhimento do Cefai constitui o primeiro elemento na rede de apoio e suporte à inclusão escolar. O acolhimento e o encaminhamento às escolas foram mencionados como um dos principais avanços do trabalho realizado:

— A grande diferença que eu percebi é que as famílias estão chegando. E que vai uma propaganda meio boca a boca. Então, as próprias mães falam "não, ó, vai lá!" e dão o telefone daqui (Entrevista 7).

Em minha prática, tenho percebido esse avanço e orientado as famílias a procurar esse serviço. Percebo ainda que esses serviços, em algumas regiões da cidade de São Paulo, estão mais estruturados e conseguem acompanhar mais de perto essas crianças depois que entram na escola. As famílias também têm se mobilizado mais no sentido de procurar e buscar acompanhamento desse serviço.

Com relação aos professores que recebemos na instituição especializada, ou aqueles que entrevistamos, fica claro que esse serviço ainda está em constituição, ganhando espaço em cada uma das escolas que atua. O conhecimento e o acionamento desse serviço por parte dos professores tem relação importante com as ações do coordenador pedagógico.

8.3. O coordenador pedagógico: uma ponte para transformação da prática do professor

O coordenador pedagógico foi citado em várias entrevistas como um elemento-chave para apoiar o trabalho do professor em sala de aula. O papel e influência desse profissional sobre os professores também foi percebido desde o início deste estudo, quando se posicionou a favor ou contra o desenvolvimento da pesquisa.

A coordenadora entrevistada referiu-se a uma estratégia muito interessante com relação ao trabalho dos professores que se inicia desde a escolha da sala.

— Uma coisa que eu costumo fazer muito com as professoras e que tem dado certo, é fazer um perfil das salas. [...] Outra coisa que a gente costuma fazer é determinar a formação de salas. A gente consegue combinar que tipos de salas nós vamos ter, que tipos de alunos tal professor vai pegar, tal professor vai atender. Isso que é o mais legal: a gente consegue combinar com o professor, geralmente a gente respeita a vontade e a escolha do professor (Entrevista 6).

Dentre todas as entrevistas, esta foi a primeira vez em que o trabalho de inclusão apareceu atrelado ao desejo e não a uma imposição. Nesta escola, em particular, a partir do trabalho de sua coordenadora, passou-se a dar possibilidade de escolha aos professores. Dessa forma, aqueles que tinham alunos com deficiência na sua sala fizeram uma escolha, e, desde o primeiro contato com os professores dessa escola, foi possível perceber uma identificação, um prazer no desenvolvimento do trabalho. O grupo de profissionais da escola se colocou como parte do processo.

Sobre isso, a entrevistada relata:

— Quando os casos chegam na escola, eu faço uma conversa com os pais, e a gente procura colocar a criança junto com o professor que mais tem acesso, que vai aceitar melhor esta criança, porque não são todos os professores que querem trabalhar com crianças de inclusão (Entrevista 6).

Consideramos que essa postura da coordenadora pode ser entendida como uma estratégia que a profissional utiliza para a inclusão de crianças com deficiência. Na verdade, parece que a coordenadora encaminha os casos de crianças com deficiência aos professores mais abertos à realização desse trabalho. No entanto, é importante que essa ação não fique paralisada, de forma que os conteúdos envolvidos na não-aceitação também possam ser discutidos, para não se reiterarem atitudes preconceituosas que levam à manutenção de circuitos de exclusão.

Além disso, não faz sentido falar de uma escola inclusiva quando existem alunos "de inclusão", professores "de inclusão". O projeto deve ser da escola, pois existe a possibilidade de o professor deixar a escola ou de o aluno mudar de professor e o trabalho realizado se perder.

Uma das atribuições do coordenador pedagógico é precisamente dar suporte pedagógico ao trabalho do professor em sala de aula. Durante a entrevista, a coordenadora explicou:

— Eu acompanho bastante as crianças, até mesmo em sala, converso muito com as professoras. Mensalmente, a gente senta, faz relatórios, conversa sobre o trabalho que foi feito, o que pode melhorar, o que não pode, e com a vinda da Isabel, que é a professora da SAAI, ela também tem ajudado muito. Ela acompanha, faz as anamneses, conversa com as mães, senta comigo, a gente toma providências, ela organiza os horários de atendimentos com as crianças (Entrevista 6).

Além de aparecer nessa fala uma das suas atribuições, a coordenadora também destaca a importância do trabalho da professora da SAAI, como apoio fundamental no desenvolvimento do trabalho, sobretudo porque é uma profissional que tem mais possibilidades de conhecer a criança na sua individualidade, levantando seus interesses e possibilidades. A professora especializada ajuda os professores, mas também auxilia no trabalho do coordenador pedagógico.

Vista a importância do coordenador na escola, podemos refletir sobre como é fundamental que ele tenha bom relacionamento com os professores, para que o trabalho flua e dê bons resultados.

Outra questão discutida refere-se à imposição de programas pela Secretaria Municipal de Educação e o desrespeito a algumas diretrizes da inclusão:

— Seria bom que tivesse um pouco menos de alunos nas salas. Então, só pra você ter uma idéia, essa sala em que eu tenho dois alunos surdos, é uma 4ª série que tem 46 alunos, entendeu? É a Coordenadoria que deveria assistir melhor a escola, entendeu? Mas a justificativa é: "Vocês têm demanda, vocês têm que atender", porque rege uma lei maior que diz que crianças de 7 a 14 não podem ficar fora da escola, entendeu? Então, lá a gente tenta (Entrevista 6).

Essa fala é interessante, pois ajuda a confirmar o quanto a Educação Inclusiva é apenas uma das vertentes da política educacional. Em outras palavras, existe uma diretriz relacionada à inclusão que sugere um número menor de alunos na sala, mas também existe uma lei maior que determina que todas as crianças com idade para cursar o Ensino Fundamental não podem ficar fora da escola. Dessa forma, a idéia primeira acaba ficando para

o segundo plano. Por isso, ao discutirmos Educação Inclusiva, precisamos nos remeter sempre ao sistema educacional geral.

A imposição de programas e a importância dada a estes é algo que muitas vezes atrapalha o andamento da escola, que se vê pressionada o tempo todo.

— Esta administração tem cobrado realmente muitos números. A gente tem passado momentos de muitas cobranças, não só em relação à Prova São Paulo [que avalia alunos da rede municipal de 2ª a 8ª séries de Ensino Fundamental nos conteúdos de português e matemática] e à Prova Brasil [que avalia alunos da rede municipal de 4ª a 8ª séries de Ensino Fundamental de todo Brasil nos conteúdos de português e matemática), mas, mensalmente, a gente tem que mandar relatório das classes de 1ª série, de 2ª série e do 4º ano do PIC. É uma classe formada por alunos não alfabetizados na 4ª série, a gente tem que mandar relatórios de alfabetização pra administração todo mês. Isso é um pouco cansativo pra escola, porque é uma coisa que às vezes a gente perde o fôlego, porque a escola não se move só em cima disso (Entrevista 6).

A angústia gira em torno dessas cobranças, pois as exigências estão muito relacionadas a aspectos quantitativos do desempenho dos alunos, e estes são considerados como termômetros sobre o trabalho desenvolvido pela escola. O que os coordenadores e professores levantam como queixa é que, na maior parte das vezes, os números aparecem de forma isolada, descolados de um contexto, e só ajudam a aumentar a pressão sobre os professores, que são apontados como os principais culpados pela baixa qualidade do ensino.

Assim, tanto a coordenação pedagógica como a direção da escola têm papéis fundamentais na condução da prática educacional. Ao coordenador e diretor da escola cabe a função de mobilizar professores, funcionários e

demais membros da comunidade escolar para realizar um trabalho de cooperação, no sentido de efetivar práticas inclusivas.

8.4. A entrevista em grupo: um ponto de vista coletivo sobre a questão da inclusão escolar

A entrevista em grupo foi um recurso utilizado para nos apropriarmos um pouco mais do cotidiano das escolas e de seus professores, para então chegar à questão mais específica das estratégias utilizadas em sala de aula. Para esta entrevista foram convidados todos os 11 professores que participaram das entrevistas individuais.

Compareceram cinco professores do total de convidados. Uma parte deixou claro a falta de interesse da escola em dar continuidade à pesquisa; outra parte teve problemas de substituição de professores no dia do encontro.

Nesse encontro, discutimos assuntos como a hierarquia no sistema educacional de ensino, a formação de rede na escola, o trabalho e o lugar da família na escola, a angústia e o sofrimento do professor com relação à inclusão do aluno com deficiência e os sentidos e imaginários sobre a deficiência. Dentre esses temas, os que mais apareceram durante a entrevista foram a hierarquia, a angústia e as estratégias utilizadas em sala de aula.

Apesar de reconhecer as dificuldades que o sistema educacional vem enfrentando como a superlotação das salas, a falta de formação continuada, e a angústia que ainda permeia o processo de inclusão de crianças com

deficiência em suas salas, os professores mostraram uma visão positiva de seu trabalho, apropriando-se do seu fazer.

As percepções e o imaginário sobre os alunos com deficiência também foram tratados de uma forma positiva, como um grande desafio para o professor que tem que descobrir caminhos para atingir essas crianças.

— Descobrir que habilidades ele tem e pensar em estratégias, porque aí quantas estratégias também você vai fazer e como você vai viabilizar isso numa sala grande, numa sala numerosa, porque eu sei assim que não é só pra socialização. Eu sei que eu tenho que descobrir as habilidades dele (Anexo I).

A entrevista em grupo também foi interessante porque os professores puderam falar e ser escutados por outros educadores que vivem problemas muito semelhantes aos seus. Durante a conversa, a hierarquia no sistema educacional de ensino e a imposição de programas apareceram diversas vezes. Ilustramos esse fato com algumas das falas:

— Ninguém te consulta pra saber se você é a favor, se você é contra, o que você pensa a respeito, se você acha adequado, se você acha inadequado, ninguém liga (Anexo I).

— Tem avaliação externa, a prova Brasil está aí. Sai na mídia. O ensino público de São Paulo, tantos por cento dos alunos não sabem ler e escrever. Eu estou ensinando, eu dou formação, se o professor não está aplicando é porque ele não quer aplicar. Se ele não participa da formação é problema dele (Anexo I).

Ficou claro que os professores sentem-se muito cobrados pelo sistema que não permite, segundo a visão deles, a construção de um trabalho coletivo que valorize sua prática em sala de aula. Sobre isso, um dos professores explicita:

— Então é essa a angústia do professor hoje, eu acredito que de toda a rede. É essa angústia, ninguém olha para o professor, ninguém dá um elogio, uma palavra de incentivo... (Anexo I).

Diante desse cenário educacional geral, os professores também falaram da sua angústia com relação ao trabalho de inclusão:

— Tem essa angústia mesmo. A gente quer que [os estudantes] alcancem o conteúdo todo da 6ª série, por exemplo, de geografia, porque gostaria, mas não, a gente sabe que eles não vão conseguir, então se eles conseguirem pela metade, e conseguirem bem, está ótimo (Anexo I).

Ou ainda:

— É, é isso que angustia. E aí você passa a dizer: "E agora, o que eu faço?" E você fica assim, "pra quem eu vou pedir ajuda? Pra onde que eu vou?" Então você às vezes vai por erros e acertos mesmo (Anexo I).

Assim como nas entrevistas individuais, essa angústia e a falta de apoio são diminuídas quando a escola conta com o trabalho de uma professora de SAAI como rede de apoio:

— O que ajuda muito a gente aqui na escola é a presença da Isabel [professora da Saai], a gente tira dúvidas, discute e muitas vezes, ela entre na sala com a gente, ajuda na prática (Anexo I).

Essas declarações mostram o quanto é importante ter uma rede de apoio para dar suporte ao processo de inclusão. Mendes⁹¹ observa que uma parte dos estudiosos da área da Educação Especial concorda e reconhece a manutenção de serviços de apoio:

Do outro lado, contrários aos inclusionistas totais, estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais

como classes de recursos, classes especiais parciais, escolas especiais ou residenciais.

Com relação às estratégias utilizadas em sala de aula, os professores citaram vários exemplos:

— É, você vai reinventando todo dia. Você vai re-adaptando, re-organizando o trabalho (Anexo I).

— Uma vez, eu fiz as mesmas perguntas em forma de teste, uma com testes com alternativas e outra não, e distribuí para aqueles que realmente não conseguiam ler e escrever para fazer o teste. Aí eu ia lendo pergunta por pergunta, alternativa por alternativa, pra ele ir marcando com um X a que ele achava certa (Anexo I).

Através dessas manifestações, podemos observar que os professores fazem uso de estratégias, porém, muitas vezes, sentem-se inseguros com relação ao que estão fazendo e, na maioria das vezes, tomam atitudes por meio de tentativas e erros. Além disso, os professores também destacaram a dificuldade de colocar em prática suas estratégias com a dinâmica da sala de aula, sobretudo pelo número de alunos.

As estratégias descritas pelo grupo de professores coincidiram com aquelas descritas nas entrevistas individuais, mas cada professor pôde ouvir a experiência do outro com relação a esses recursos, de forma a enriquecer sua prática.

9. Considerações finais: delineando algumas possibilidades

A inclusão escolar de crianças com deficiência ainda é um processo em construção, e os agentes da comunidade escolar ainda têm pouca participação para construir uma lógica que acolha as diferenças. De fato, em sua maioria, ainda vivenciam um papel de executores da política da Educação Inclusiva.

Na prática, os professores ocupam a linha de frente de ação, recebendo todos os alunos em sala de aula. Mas a construção de uma nova lógica encontra pouco espaço e se reflete em ações ainda isoladas de grupos de professores, coordenadores e outros agentes mais implicados no processo.

As trocas entre os diferentes profissionais da escola, a colaboração dos pais dos alunos com os professores, o apoio de um professor especialista ou de um profissional da saúde que atenda o aluno com deficiência foram descritos como fundamentais para o processo de inclusão de crianças com deficiência na escola regular.

Os professores enfatizaram ações nesse sentido, além dos dificultadores do trabalho, como a imposição de programas por órgãos superiores — a Secretaria Municipal da Educação, por exemplo. Muitas vezes, a comunidade escolar sente-se muito cobrada e pouco apoiada para desenvolver o trabalho cotidiano.

O número excessivo de alunos nas salas e o pouco investimento na formação de professores também receberam destaque nos discursos dos educadores. A partir disso, é forçoso reconhecer que tais aspectos dificultam o trabalho de todos os professores e isso se reflete em todos os seus alunos.

Nesse sentido é que podemos afirmar que muitas das mudanças apontadas como fundamentais pela política da Educação Inclusiva — como um número menor de alunos na sala de aula e a formação continuada dos professores — estão envolvidas, antes de tudo, com a melhora da qualidade de ensino para todos os alunos.

O excessivo número de alunos na sala influencia negativamente a possibilidade de o professor conhecer de forma mais próxima cada um deles, suas dificuldades e possibilidades. Além disso, no caso de um aluno com deficiência, outras questões podem estar envolvidas nessa relação, como a reafirmação de atitudes de piedade, indiferença, impotência.

No recorte desta pesquisa, a percepção da diversidade, ou ainda, as atitudes que prevaleceram em relação aos alunos com deficiência foram uma atitude de obrigação, de uma aceitação forçada, que vê poucas possibilidades em seus alunos. Essas reflexões são importantes, pois a posição que o professor ocupa frente à diversidade tem papel decisivo em sua prática cotidiana.

As percepções e atitudes dos professores não podem ser isoladas do contexto em que estão inseridos e que, muitas vezes, gera sofrimento e

impotência, de forma que não só os alunos, como também seus professores vivenciam um processo de exclusão/inclusão.

Apesar disso, reconhecemos algumas atitudes de grupos de professores, coordenadores e diretores que produziram ações que valorizam as diferenças, que percebem as dificuldades, mas não se paralisam diante destas. Essas construções relacionam-se com a formação de uma rede de apoio na escola, com um sentimento de pertencimento e comprometimento com as ações do grupo. O aluno com deficiência deixa de ser visto como um problema, e o professor sente-se mais livre para exercer sua criatividade e encontrar respostas positivas.

A implicação com o trabalho e a identificação com a profissão de professor foram citados em algumas entrevistas. Os professores enfatizaram que estes aspectos constituem a base para a realização de um bom trabalho. Ou seja: antes de tudo, é fundamental que o professor tenha prazer no que faz e que reconheça em todos os seus alunos as possibilidades de aprender.

Percebemos uma desqualificação do próprio trabalho no discurso dos professores, um suposto não saber diante de algumas questões em sala de aula que ficam mais evidentes na presença de alunos com deficiência, como a dificuldade de ensinar a todos. O número de alunos sem deficiência considerados com dificuldade de aprendizagem ou que não completam seus estudos também é considerável; dessa forma, a problemática é mais geral.

As possibilidades de ensinar e aprender também estão relacionados às estratégias que o professor utiliza para atingir seus alunos. Esse tema

apareceu de forma geral nas entrevistas, tanto com relação às estratégias que utilizam com todos os alunos, como àquelas voltadas para alunos com deficiência.

Os discursos trouxeram muitas estratégias gerais, que podem ser usadas para qualquer aluno. A diversidade de propostas de ensino, como trabalhos de campo, debates, vivências práticas, apareceu em poucos momentos. Os professores, especialmente aqueles com maior tempo de atuação, utilizam a aula expositiva como principal forma de ensino.

Acreditamos que algumas dessas estratégias gerais são realmente interessantes para todos os alunos. Todavia, além disso, também reconhecemos que, em muitos casos, não são suficientes, pois não atingem as necessidades de todos os alunos. Como exemplo, podemos pensar em um aluno cego que necessita do braille para sua alfabetização ou de um aluno que necessita de um sistema alternativo para se comunicar.

O material do MEC a respeito desse tema traz algumas estratégias diferenciadas, que podem garantir o acesso dos alunos com deficiência aos diferentes conteúdos, como posicionar o aluno de forma que possa obter a atenção do professor, estimular o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal, encorajar a ocorrência de interações e o estabelecimento de relações com o ambiente físico, estimular o desenvolvimento de habilidades de auto-cuidado, estimular a atenção do aluno para as atividades escolares e oferecer um ambiente emocionalmente acolhedor.

O posicionamento físico do aluno foi citado por três professores entrevistados como uma estratégia utilizada na prática. Todos declararam que o melhor posicionamento é bem próximo ao professor, para que este, na medida do possível, possa dar mais atenção ao aluno e, algumas vezes, fazer a atividade com ele. Apesar disso, consideramos que a maior parte das estratégias colocadas são muito gerais e que a parte específica dos processos de ensino-aprendizagem foi pouco aprofundada, assim como o redimensionamento da prática pedagógica foi pouco discutido, e isso se constitui como uma das grandes barreiras para a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

Além do posicionamento, a adaptação de materiais e a mudança na forma de aplicar a prova — como, por exemplo, a prova oral, no caso de um aluno que tem uma dificuldade motora para escrever — foram as estratégias que podemos chamar de específicas mais citadas pelos professores.

Colocar alunos em dupla ou em pequenos grupos também foi colocado como uma estratégia específica. Autores como Braun⁹² especificam esse recurso na inclusão de crianças com deficiência mental na escola. A autora explica:

Na realização dessas tarefas, uma das possibilidades para participação de todos é o sistema de tutorias por pares, no qual um aluno mais adiantado no processo auxilia um colega, que ainda está elaborando o conceito em foco na atividade.

Apesar disso e de reconhecermos que tais estratégias já são um ponto de partida, não apareceram de forma sistematizada e não partiram em sua maioria de uma orientação específica que receberam, mas muito mais, de

constantes tentativas, de acertos e erros, de ouvir a dificuldade de outro colega de trabalho. O que foi afirmado pelos professores ilustra claramente um empobrecimento do próprio trabalho, das atividades, de espaços para criação de novas propostas.

Dessa forma, ter acesso às técnicas específicas que podem utilizar em sala de aula para alunos com deficiência pode ser um auxílio importante, mas não é suficiente para enfrentar a diversidade: mais além, é preciso rediscutir o papel desse professor e da escola frente a essa realidade para que fiquem fortalecidos diante das barreiras encontradas em sala de aula.

Nesse sentido, Demo⁹³ traz contribuições: "Em sala de aula, muitas barreiras podem ser enfrentadas e superadas graças à criatividade do professor que se percebe como profissional da aprendizagem em vez de ser o tradicional profissional do ensino." Podemos pensar que educadores que se identificam como profissionais da aprendizagem transformam suas salas de aula em espaços prazerosos, com alternativas diversas diante da diversidade de seus alunos, que passam a ser construtores e não meros aprendizes.

No entanto, reconhecemos a dificuldade de exercer a criatividade em salas superlotadas com mais de 40 alunos e pouca infra-estrutura para desenvolver o trabalho. Diante dessa realidade, muitos professores ficam ainda mais angustiados e muitas vezes paralisados, o que dificulta ainda mais a realização do trabalho em sala de aula. Dessa forma, para além do esforço do professor, a estrutura e a dinâmica da escola precisam ser alteradas.

O professor ocupa a linha de frente diante das demandas dos alunos e de suas famílias, e o sofrimento do docente precisa ser reconhecido, assim como seu isolamento na realização do trabalho. A recusa de alguns educadores em participar desta pesquisa também pode ser vista como outra face deste sofrimento; por isso, pensamos em diferentes estratégias para ter acesso a eles e entrar em contato com sua realidade, como entrevistas em grupo e uma oficina para confecção de materiais adaptados, na tentativa de romper essa barreira.

O professor depara-se com uma série de dificuldades e questionamentos, e o redimensionamento da prática pedagógica, através de um movimento que reitera as possibilidades dos alunos e a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, pode auxiliar a diminuir sua angústia.

Uma outra direção apontada pelos discursos refere-se ao diferencial de ter uma sala de apoio na escola ou na região, que aparece como um espaço auxiliar ao trabalho dos professores, como uma porta de entrada da escola e como uma ponte de uma atenção especializada para o trabalho em sala de aula. Não obstante, fazendo uma análise geral, fica claro como este ainda é um ponto para ser muito desenvolvido e discutido pela comunidade escolar, pois a socialização ainda aparece de forma mais evidente em detrimento de um trabalho acadêmico consistente.

O trabalho em conjunto do professor da sala regular e do professor especializado é identificado por Gil⁹⁴ como ensino cooperativo denominado "ensino de equipe":

No ensino em equipe o professor da sala regular e o professor do ensino especializado planejam e ensinam em conjunto todos os conteúdos a todos os alunos, responsabilizando-se cada um deles por uma determinada parte do currículo ou por diferentes aspectos das matérias de ensino.

Dessa forma, o trabalho em parceria com o professor da SAAI mencionado pelos professores entrevistados na pesquisa pode ser considerado a estratégia mais consistente descrita pelos educadores da sala regular.

Também apareceram outras questões, como a importância de cursos de formação, que se baseiam na demanda do professor, que escutam sua angústia e constroem alternativas para dar suporte à prática em sala de aula. Os cursos de formação voltados para auxiliar o professor na construção de uma prática inclusiva têm que ajudá-los no sentido de recriar o modelo educativo, pois, como adverte Mantoan⁹⁵, "não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar, daí a necessidade de recriar o modelo educacional vigente".

Ainda com relação aos cursos de formação, muitos professores indicaram a dificuldade para realizá-los, pois só são permitidos fora da carga horária de trabalho. E ainda são oferecidos apenas para professores efetivos, que são sempre os primeiros que podem escolher as classes e em alguns momentos se recusam a aceitar alunos com deficiência em sua sala. Isso tem levado a uma certa incoerência: a que público se dirigem os cursos de formação? Somente aos professores efetivos ou aos grupos de professores que podem ter crianças com deficiência em sua sala? Em

alguns momentos, a política de formação é incoerente e incompatível com o estabelecimento da inclusão. O ponto de partida dos cursos de formação tem que ser outro, têm que surgir de uma revisão e uma discussão acerca dos sistemas tradicionais de ensino, para recriar um modelo mais humano, menos competitivo.

Aspecto importante a ser destacado é a figura do coordenador pedagógico, que aparece como principal articulador diante das demandas do professor e representante da escola junto à Diretoria Regional de Ensino e que teve seu trabalho reconhecido nos documentos oficiais⁹⁶:

O trabalho do coordenador pedagógico não pode ser executado em gabinete, mas sim, na realidade do cotidiano das salas de aula. Ele precisa ser ativa e presente para promover a unidade da equipe na busca do sucesso didático-pedagógico.

Através da troca direta com a equipe docente, o coordenador entra em contato com diversas questões, como, por exemplo, a pouca abertura dos professores com a proposta da Educação Inclusiva, que pode ser entendida como uma barreira atitudinal que, com efeito, constitui um dos maiores obstáculos para inclusão. Essas barreiras compreendem posturas afetivas e sociais, traduzindo-se em discriminação e preconceito. De acordo com Carvalho⁹⁷:

incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facilitem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras atitudinais, aquelas referentes ao olhar das pessoas normais e desinformadas.

Os professores que tiveram uma atitude mais otimista afirmaram claramente que acreditam na possibilidade de inclusão e, em sua maioria,

com exceção de duas professoras, são parte do grupo dos menos experientes, ou com tempo menor de atuação na rede, enquanto outros mais queixosos colocaram a inclusão em ponto de questionamento.

De uma forma geral, os professores e o coordenador enfatizaram que as discussões acerca do tema da inclusão de todos, inclusive os alunos com deficiência na vida escolar, ainda aparece de forma isolada ou pontual em espaços como a Jornada Especial Integral (JEI), mas não de uma forma sistemática. Além disso, essas discussões dependem muito do interesse do grupo de professores.

Embora a Educação Inclusiva e a Educação para Todos refiram-se aos alunos como um todo, nas entrevistas realizadas nessa pesquisa a noção do "todos" não apareceu. De fato, a partir dos depoimentos colhidos, a inclusão ainda aparece quase que exclusivamente atrelada a alunos com alguma deficiência.

O foco sobre a deficiência ficou bem delineado, e em poucos momentos observamos um discurso dos professores voltado para o redimensionamento da prática pedagógica.

Também em poucos momentos apareceu a possibilidade de o aluno com deficiência ser avaliado a partir de um outro parâmetro, que efetivamente dê possibilidades de avanço. De maneira geral, existe sempre uma comparação com o que é esperado em termos de aprendizagem para aquela faixa etária, e não com a valorização das possibilidades de cada aluno — neste caso, de um aluno com deficiência.

O aluno em questão é percebido como um sujeito capaz de aprender, e as comparações são feitas com relação ao desenvolvimento do próprio estudante, considerando suas potencialidades e não apenas suas impossibilidades. Dessa forma, cada conquista é valorizada, e a criança passa a ocupar um outro lugar, pautado no respeito à diversidade humana.

Entendemos ainda que é necessário maior investimento nas discussões no espaço da escola, para que a comunidade escolar saia do papel de executora e passe a ser efetivamente parceira, conhecendo a prática da política da Educação Inclusiva em vigor. A inclusão ainda está muito restrita à manutenção da matrícula e não à participação no ensino.

Neste estudo, que realizamos com o olhar de um terapeuta ocupacional, entendemos que uma possibilidade de continuidade seria estudar o cotidiano das escolas, a dinâmica da sala de aula. Essa aproximação seria fundamental para conhecer questões como as atividades propostas, as rotinas da escola e dos professores, as possibilidades de cada aluno.

Além de escutar os professores, como fizemos nas entrevistas, seria fundamental utilizar outros recursos com atividades práticas, como oficinas para confecção de materiais adaptados, debates de filmes, vivências que facilitassem o aparecimento de dificuldades enfrentadas em sala de aula e, ao mesmo tempo, auxiliassem esses profissionais a ampliar seu repertório de atividades e de possibilidades, de forma a enriquecer o cotidiano em sala de aula.

Essas discussões poderiam criar um espaço para desvelar os sentidos e as percepções acerca das pessoas com deficiência para cada um dos integrantes do grupo. Muitas das posturas e dos discursos que ouvimos desses sujeitos estão permeados pela falta de conhecimento, por estigmas, que se refletem na relação que cada um deles tem com todos os seus alunos, sobretudo aqueles com alguma deficiência.

Esses encontros poderiam ser geradores de uma nova postura, com profissionais mais amparados e confiantes diante do sofrimento que vivenciam com a falta de apoio da própria escola e com o enfrentamento direto de questões trazidas pelos alunos, pelas famílias e por cobranças externas de resultados que, na maior parte das vezes, depende de outros fatores além da atuação do educador.

Na prática, esse aprofundamento não foi possível nesta pesquisa e nem foi colocado como um objetivo. Mas reconhecemos a necessidade de uma visão mais global, exatamente para pensar nas possibilidades de intervenção de um terapeuta ocupacional.

Tendo em vista essas possibilidades de continuidade, reconhecemos que o estudo trouxe contribuições sobre o processo de exclusão/inclusão de crianças com deficiência na escola regular, o reconhecimento do sofrimento do professor nesse processo e a necessidade de estratégias diferenciadas e diversificadas para todos os alunos, por parte de toda comunidade escolar em busca de uma prática que efetivamente acolha as diferenças.

ANEXO A: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

Nome:

Data de nascimento:

Formação escolar:

Escola em que se formou:

Magistério:

Tempo de atuação:

Trabalha em quantas escolas:

Número de aulas semanais:

Número de alunos por sala:

Número de alunos com deficiência por sala:

Como você se envolveu no ensino de crianças com necessidades educacionais especiais?

Sente dificuldades em dar aula para alunos com necessidades educacionais especiais?

Relate um dia típico de aula

De que maneira você foi estruturando sua atividade docente para receber uma criança com necessidades educacionais especiais na sua sala, com relação:

- À criança com necessidades educacionais especiais
- À família da criança
- Aos demais alunos da sala de aula
- À comunidade escolar
- Ao desenvolvimento dos conteúdos/ currículo

Você tem ajuda de outro profissional para ajudá-lo em caso de necessidade?

De quantos cursos relacionados á inclusão você participou nos últimos 3 anos?

Quais estratégias utilizadas você considera que facilitaram o trabalho no cotidiano da sala de aula?

ANEXO B: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADOR PEDAGÓGICO

Nome:

Formação:

Tempo de atuação com coordenadora pedagógica:

Fale um pouco da sua trajetória na escola e da trajetória da escola com relação à inclusão

Como você vê a inclusão escolar na prefeitura e na região aqui da escola, quais os apoios oferecidos?

Você percebe mudanças de uns anos para cá, tem algum marco ou mudança importante que você poderia relatar? Quais são os maiores entraves?

Quais as estratégias que vocês tem utilizado de forma geral aqui na escola, que tem dado certo ou então que deram errado? Em que vocês baseiam essas estratégias? Por quê?

Quais as estratégias específicas com relação:

- à família
- aos professores
- como coordenação pedagógica

Você participou de algum curso de formação relacionado ao tema da inclusão nos últimos anos? O conteúdo foi interessante? Foi possível multiplicar esse conhecimento na escola e em que momento?

Que resultados você percebe com relação a esse trabalho? Qual a avaliação que você faz desse processo?

ANEXO C: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM CEFAI

O que é o Cefai? Em que contexto ele foi criado?

Quantos profissionais trabalham no Cefai e quais as suas especificidades?

O Cefai do Butantã abrange quais bairros? Por quantas escolas cada profissional é responsável?

Vocês tem um banco de dados referente ao número de crianças com deficiência dessa região que estão na escola ?

Qual o papel do Cefai? Como funciona a estrutura de trabalho?

Que ações já foram desenvolvidas na região?

Que estratégias gerais de ação vocês utilizam? Qual o apoio que vocês recebem da secretaria municipal de educação? E com relação:

À família?

À criança? À escola?

Ao professor?

Quais são as perspectivas para o próximo ano? Que ações vocês pretendem desenvolver?

Quais são as maiores dificuldades para realização do trabalho?

ANEXO D: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA

1- Apresentação do grupo de professores

2- Vocês têm quantos alunos na sala?

3- Vocês têm apoio para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula? Quais são esses apoios de forma geral e para o trabalho com uma perspectiva da Educação Inclusiva?

4- Falem dos programas atuais da Secretaria Municipal da Educação, como, por exemplo, a progressão continuada.

5- Quais as maiores dificuldades encontradas no Sistema Educacional atual?

6- Como é ser professor da escola pública na atualidade? Quais as ofertas de formação continuada?

7- Quais as percepções que vocês têm dos alunos com deficiência?

8- Como vocês percebem a família no processo de escolarização das crianças?

9- Quais as estratégias vocês utilizam em sala de aula de forma geral e no caso de ter uma criança com deficiência na sala?

ANEXO E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional
Curso de Terapia Ocupacional

Informações sobre o estudo

No Curso de Terapia Ocupacional⁴ será desenvolvida a pesquisa “A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular: estratégias e ações utilizadas sob o ponto de vista do professor”, executada através de entrevistas, por Maria Emília Pires Briant, com orientação da Profa Fátima Corrêa Oliver. Serão entrevistadas na escola, professores de ensino fundamental com, no mínimo, um ano de experiência com alunos com necessidades educacionais especiais, utilizando-se de entrevistas gravadas, que levantarão informações sobre sua formação profissional, sua experiência sobre inclusão escolar, as estratégias que conhece e utiliza em sala de aula para inclusão de crianças com necessidades educacionais na escola regular. Estes dados contribuirão para conhecer as ferramentas que as professoras estão utilizando para construir ações mais efetivas no sentido de que as crianças com necessidades educacionais especiais participem de todas as atividades da escola

A pessoa tem liberdade para responder às questões que considerar significativas, e estará garantido o seu direito a não responder àquelas que considerar inadequadas e/ou deixar de participar do estudo. Seu nome será mantido em sigilo, garantindo confidencialidade e privacidade.

Os entrevistados terão acesso às informações levantadas durante o estudo, sendo que estas não oferecem riscos ou danos à saúde.

Qualquer questão, dúvida, esclarecimento ou reclamação sobre os aspectos éticos dessa pesquisa, favor entrar em contato com: Coordenadoria de Educação do Butantã, Rua Alvarenga, n° 573/591, cep: 05509-000

⁴ Programa de Ciências da Reabilitação na área de concentração de Movimento, Postura e Ação Humana – linha de pesquisa Intervenção Social e Terapia Ocupacional

Identificação dos pesquisadores:

Prof. Dra. Fátima Corrêa Oliver – CREFITTO 3 nº 455/TO

Maria Emília Pires Briant – CREFITO 3 nº7787/ TO

Curso de Terapia Ocupacional da FMUSP – Depto de Fisioterapia, Fonoaudiologia e
Terapia Ocupacional

Rua Cipotânea, nr. 51, 1º andar, sala 03 – Cidade Universitária CEP 05360-160 São
Paulo – SP – Tel 3091 7457

Identificação do participante ou responsável legal

1.NOME

DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº.....SEXO: ()M ()F

DATA DE NASCIMENTO:...../...../.....

ENDEREÇO:.....

BAIRRO:.....CIDADE:.....

CEP:.....

TELEFONE.....

Eu, abaixo assinado, estou esclarecido sobre os objetivos do estudo e concordo em
participar da entrevista e responder o questionário que foi descrito anteriormente.

São Paulo,de.....de 200....

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

ANEXO F: AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

ENTREVISTA 1

Entrevistada: E.B.

- *Nome: E.B Data da entrevista: 25/09/06*
- *Horário de início da entrevista: 13:10*
- *Horário de término da entrevista: 14:00*
- *Número de tentativas para agendar a entrevista: 1, tive oportunidade de expor o trabalho para todos os professores que tinham alunos com deficiência na sala, E. foi uma delas e logo aceitou participar. No mesmo dia agendamos a entrevista no horário que ela pediu e não houve mudança.*
- *Primeiras impressões sobre a entrevista: Esmeralda chegou 10 minutos atrasada, segundo ela, perdeu o ônibus; apesar disso, subimos rápido para sala, ela nem assinou o ponto para não atrasar mais. A professora parecia tranqüila, tem bastante tempo de experiência, e também tem um filho com deficiência, por isso em alguns momentos acredito que os sentimentos da professora se misturaram com os sentimentos de mãe, um pouco amargurada e revoltada com as restrições de tratamento e escolarização para essa população. Apesar de já dar aula há alguns anos e referir ter bastante experiência com inclusão, sua fala, foi muitas vezes confusa e ambígua, em alguns momentos parecia aceitar e concordar com a inclusão e às vezes parecia totalmente contrária. Não achei muito clara as estratégias que utiliza, tive que insistir e voltar ao assunto algumas vezes, não achei muito produtiva com relação ao objetivo específico do trabalho, porém, apareceram algumas falas interessantes com relação ao preconceito, estigma e visão da deficiência. Acho que dava para falar mais, porém o tempo foi restrito, ela só tinha possibilidade no horário de Jeí. Tentei agendar outra entrevista, mas nesse processo houve interferência e um certo “boicote” por parte da direção da escola, não tive mais oportunidade de conversar com a professora.*
- *Local de realização da entrevista: A entrevista foi localizada na sala de aula. A sala estava sendo usada pela equipe da faxina e a professora pediu para eles adiantarem outra sala e fecharem a porta para conversarmos.*

Entrevistador: Fale sobre sua formação professora.

E: Eu fiz magistério. Depois eu fui fazer umas complementações em coordenação e supervisão. Eu já fiz na área administrativa e magistério, depois eu fiz uma pós em psicopedagogia. E o meu magistério foi com abrangência para pré-primário.

Entrevistador: quantos alunos em média você tem por sala?

E: Eu estou na quarta série, eu estou com eles desde a primeira série, eu tenho hoje quarenta e um, por conta de algumas acomodações de relacionamento com outros professores, então eu recebi mais um além da minha lista, então oscila de quarenta a quarenta e um.

Entrevistador: A senhora trabalha só nessa escola ou trabalha em outra escola de manhã?

E: No momento só nessa escola.

Entrevistador: Como você se envolveu no ensino de crianças com deficiência?

E: Olha desde que eu me formei eu tenho contato com essas crianças, é que antigamente não era tão difundido. Atualmente eu tenho alguns, mas com um laudo parcial, não sei se existe esse termo, então a gente está querendo um laudo mais aprimorado, definitivo. Eu tenho o L., que é a causa da gente estar aqui e eu tenho outros que são laudos indefinidos, então a gente sabe que é inclusão, mas não dá para saber a direção correta.

Entrevistador: De que maneira você foi estruturando sua atividade docente para receber uma criança especial na sua sala, com relação:

- *À criança com necessidades educacionais especiais:*

E: Olha, as estratégias você muda sempre para procurar atingir a criança de alguma forma, no caso do L. mais especificamente, ele é uma criança que veio com um laudo parcial, ninguém sabe se é autismo. Acontece que assim, ele lê e escreve quando quer, só que ele lê tudo, ele não tem dificuldade de sílabas complexas, ele lê todas as palavras, aparentemente entende, só que ele não me dá o retorno porque ele não escreve. Não que ele não escreva, quando ele está com a mãe, só com ela, é que ele escreve a atividade, tanto que quando eu mando a atividade pra lá eu falo: “a senhora peça para ele escrever”, pra eu ter certeza se é ele ou ela que faz. E essa situação já veio de outra escola, ele não está comigo desde a primeira série,

ele chegou na escola agora. É aquela criança inclusão/ exclusão que ele não se adapta a mãe muda, não se adapta... Quando ele está evoluindo a mãe muda, então ele veio para mim nessa situação de mudança na quarta série. Só que eu não posso dizer que ele tem problema de aprendizagem porque ele sabe ler e escrever, que é o básico. Só que ele tem limitações, ele é repetitivo, ele parece um filme de televisão, tanto que a gente pede para mãe tirar um pouco ele da televisão, ela diz que ele assiste muito televisão, e por conta de ele ser tratado de forma diferente, pela mãe, não é nem pelas crianças, ele fica só na televisão. Ele não tem amigos, ele não sai na rua, ele não brinca, embora a realidade deles seja difícil, mas as crianças brincam. Então ele tem na escola esse refúgio, só que quando ele chega aqui, ele se exclui. Então eu ponho na frente, eu dou atividade diversificada, ele não aceita, ele quer igual a dos outros, só que ele não faz. Ele gosta de ler gibí, isso eu já, assim, com o tempo que ele foi ficando comigo eu percebi que alguma coisa... o que eu ia fazer com quatro horas e o menino ali? Porque as pré- aulas são fora do meu horário.

Entrevistador: O que são pré- aulas?

As Pré- aulas incluem: educação física, sala de leitura, que é ótimo e informática que ele ama. Só que ele ama informática sem a orientação, ele quer jogar. Então ele é uma criança, entre aspas, isso é uma palavra muito falada, aparentemente ele passa pra gente que ele é viciado no vídeo - game e em televisão, e fora isso ele não funciona.

- Ao desenvolvimento dos conteúdos/ currículo:

Então eu dou muitos trabalhos coordenados com a sala de informática, nós damos trabalhos de escrita no computador, de completar palavras, de joguinho e quando ele nota que é pedagógico, que é da área da escola ele não faz. Ele vai logo fugindo. Não que ele não saiba, mas ele quer fazer o que ele gosta. Ele se nega. Ele quer jogar, ele quer aquele desafio do jogo só que também, quando a gente deixou, eu falei pra T., vamos deixar pra ver a habilidade mental, o reflexo dele no jogo, mesmo nesse que ele quer, e ele trava. Então ele brinca achando que está jogando, mas ele não progride no jogo. Fica sempre na mesma, ele bloqueia, e quando você vai ensinar ele fala eu sei, e acabou o assunto. Ele tem limites grandes. Então ele está assim, completamente... ele é grande, é um menino grande fisicamente e aqui na escola nós notamos algumas coisas, por exemplo, quando a gente faz danças com ritmo, música e ele está junto, eu ponho ele junto, ele começa a bater palmas, pés, tal, daqui a pouco ele cansa e fala: “ a minha palma foi embora”. Foi embora para onde L.? Minha palma foi embora, ela não está mais aqui. Ele não faz mais nada, ele não anda, só falta não respirar.

Entrevistador: Mas ele é inteligente, hein?

É muito, ele não pisca, ele não anda, ele pára e fica uma estátua, você fala e ele não responde, e acabou o assunto enquanto ele não te vence pelo cansaço. Ai quando ele vê que venceu ou você está de olho nele e deixa ele sozinho ele faz. Então isso foi pra uma dança que nós fizemos no ano passado que mudou e mexeu todo mundo, que ai ele começou a chorar, ai era de bater os pés, era com a tia que a gente estava dançando e ele falou: “agora os meus pés foram embora”, e ai ele começou a chorar e o povo, como ele era novo na escola, acolheu, aquele rolo, era tudo o que ele queria. E ele falou que foi embora os pés dele, e a palma dele e daqui a pouco foi embora a fala também. Olha a sabedoria, por isso que eu falo, é uma inclusão que você tem que aprender a lidar porque ele é muito sabido. Ai ele fala: “agora a minha fala foi embora” ai ele ficou. Depois que nós conseguimos fazer com que ele andasse pra classe, porque o pé dele tinha ido embora, ele ficou das três da tarde às seis sem falar. Um pouquinho antes de bater o sinal, quer dizer que por ai, pelas ações dele a gente nota que tem controle de tempo, ele domina tudo, só que ele não faz quando não quer, ai quando ele viu que ia bater o sinal ele foi na minha mesa e falou: “Ô Esmeralda, a minha fala já voltou.” Eu falei, é mas você não vai poder sair daqui porque seus pés foram embora. Não sei pra onde, se pra Inglaterra, brinquei pra ver se ele dizia, e ele disse: “não, não foi pra Inglaterra, estavam aqui por perto mesmo”. Só que ele é muito pausado pra falar, ele é todo limitado,... dá a impressão que ele é precavido pra ninguém descobrir o que ele sabe. Então como ele percebe que eu saquei a dele, então ele fica atrapalhado, mas mesmo assim ele se mantém, então ele falou “agora eu já posso ir embora, os meus pés estão de volta”. Então, quando chegou no portão eu falei com a mãe: “olha é isso assim, assim, eu queria que a senhora observasse se amanhã ele quer vir ou não quer”.

Entrevistador: Então você conversa bastante com a mãe, vocês pensaram em alguma alternativa?

E: Encaminhamos muitas vezes. Pra todos os lugares. Postinho, psicólogo... agora a última foi para o CEFAL mesmo, pra alguém analisar esse menino, fazer uma anamnese dele. Mas a mãe não levou.

Entrevistador: E quando ele não consegue fazer alguma atividade proposta? Por exemplo, você dá...

E: Consegue, tudo o que você der ele consegue, só que ele não faz comigo. Ele não faz na sala.

Entrevistador: Ah, então ele não precisa de ajuda. Pode ser matemática, pode ser de... ele dá conta?

As quatro horas ele não faz. Quando eu falo, então L., você não fez aqui porque você estava distraído, vou dando desenho, vou dando isso, vou dando só pra ele, só pra ele. Ele vai rejeitando porque daí ele quer fazer, ele não quer fazer na verdade. Então

ele fala assim: “mas você vai me dar lição de casa?” eu falei, não é da classe, você vai fazer em casa, com a sua mamãe. Aí ele põe na pasta, mas antes de ir embora ele tira da pasta e põe embaixo da carteira. Ele tem ações de criança perfeitamente normal, sabe essa saída de criança? Não levo não faço, não tem como. E quando ele leva, ele traz perfeito.

Entrevistador: Você identifica essas suas ações como estratégias?

E: Sim, algumas vezes eu coloco ele para sentar perto de mim, às vezes mais longe, quando ele quer, ele fala “hoje eu quero sentar lá atrás”, então ele senta lá atrás, mas a ação dele, independente de onde eu coloco, é a mesma do dia que ele entrou até hoje. É essa rejeição, é essa apatia, ele olha pro mundo, às vezes ele conversa, ele conversa pouco, mas ele está ligado em tudo. No recreio ele começou a participar, porque ele se isolava, eu comecei a observar se ele se isolava. Aí ele brinca junto, e ele quer brincar com aqueles meninos mais afoitos, entre aspas até que judiam dele. E às vezes ele bate, quando batem nele, mexem muito, provocam muito, ele senta a mão pra valer e ele não se arrepende.

Entrevistador: Pelo que você falou uma outra estratégia que você tenta usar é deixar que ele faça a tarefa em casa. Ele consegue ficar o tempo todo sentado na sala de aula?

Senta. Ele não é hiperativo, eu tenho hiperativos também lá, aquelas coisas terríveis. Ele não, ele senta calmamente, eu não preciso nem reclamar. Antes ele não ia ao banheiro, agora ele pede pra ir ao banheiro. Ele sai para o recreio. Há um tempo atrás, ele empacava na sala e não queria sair nem pro recreio, ele entrava, sentava bravo. Eu ia lá: “L., você está dormindo?” ele falava: “Não.”, “Então, você quer que eu ligue para sua mãe pra você ir pra casa?” aí ele falava: “Não, eu quero ficar aqui.” Falei: “Então vamos desenhar?” Aí dou desenho, dou caderno de desenho, não dou desenho pronto. “Faz pra mim o seu desenho.” Eu tenho atividades lúdicas preciso trazer pra vocês.

Entrevistador: E a avaliação, prova? Como que é?

E: Não faz nada.

Entrevistador: Não faz? A senhora entrega pra ele, ele espera o tempo da prova, mas não faz?

E: Não faz e pode por quem for, eu deixo gente perto e eu falo: “olha, se ele perguntar você pode responder, porque a gente quer ver o que ele vai fazer.”

Entrevistador: E para avaliá-lo, como é que a senhora faz?

E: Não avalio, não tem como avaliar o L.. Porque assim, oralmente ele não responde. Mas não é que ele não saiba, eu avalio pelo meu ponto de vista do que eu entendo que ele sabe.

Entrevistador: Ah, tá, então a senhora usa isso como uma forma de avaliação.

E: Sim, mas eu não posso, não é uma avaliação porque eu não posso documentar.

Entrevistador: Ah, mas, por exemplo, essas produções dele, como o desenho, você guarda?

E: Sim, eu guardo, por exemplo, atividades que ele pinta dentro dos limites, ele tem limites, ele conhece as cores, e eu uso isso como uma forma de acompanhar a evolução dele.

- À criança com deficiência:

Eu procuro agir da forma mais natural possível e oferecer ao máximo atividades do interesse dele, mas no caso do Luan, quando é para completar palavras, aí ele brinca, ele tira sarro, quer dizer a gente acha que ele está brincando. Eu particularmente acho que ele sabe e ele faz porque essa vida que ele leva agora, o que ele aprendeu, é uma vida muito louca, não exige dele. Quando ele não fala tem quem fale por ele, porque as crianças aprendem a falar por ele, quando ele não age tem quem aja por ele. Ele sabe escrever com letra de mão, mas está escrevendo com letra bastão, mas ele transforma tudo, porque eu escrevo com letra de mão e ele escreve com letra bastão. Ele também tem dificuldade de contar. Muitas vezes é difícil você conseguir falar com ele. E ele vem: “Eu quero, porque eu quero...” “Não, a sala de informática tem hora, então a hora que a sua sala for para a sala da informática você vai. Agora é hora de você ir pra sala. Quando a mãe está aqui ele faz pior, aí ele chora, ele baba...Então eu também vou fazendo uns combinados, para conseguir mantê-lo um certo tempo na atividade.

- À comunidade escolar:

E: *Eu tento todas as possibilidades dentro da escola e penso nos encaminhamentos junto com a comunidade escolar, sobretudo com a coordenadora pedagógica. Nós também temos contato com a SAAI no Benedito Castrucci. O L. está sendo atendido lá. E depois que ele começou, ele falou assim pra mim: “Eu quero ir para a quinta” e eu falei: “Que bom que você quer ir pra quinta série, só que tem uma coisa...” “Eu já sei!” “Como sabe?” “Você precisa que eu escreva aí a prova”. Eu falei é, alguma coisa, a prova não. Eu quero que você faça a sua lição da classe, se você fizer duas coisas na classe e mostrar pra mim, e eu ver, parabéns.” Aí ele fez, eu dei parabéns, o povo bateu palma pra ele. Também tenho discutido bastante a passagem para a quinta série, fico preocupada, pois nas condições que a quinta a oitava oferece, vai haver uma regressão, no mínimo estacionamento do que eles conseguiram até agora. Imagine o G., que é autista, o L., que é autista, com esses alunos subindo e descendo pela escola o tempo todo...*

Entrevistador: Além dessa passagem do fundamental I para o II complicada o que mais você identifica como uma dificuldade com relação à inclusão professora?

E: *É desumano com o professor e com os alunos. E a gente teria que ter não uma classe especial, eu também não concordo com ela, eu acho que a inclusão faz bem. Ele corre, ele brinca, ele se envolve, mas ao mesmo tempo acho que o agride. Inclusão faz bem desde que realmente esteja incluído. A verdade é que, bem ou mal com o que a gente pode oferecer, eles dão sorte de pegar uns professores mais prontos, mais inconformados com eles mesmos e aí ficam pegando nos pés deles. Quando eles vêm, porque geralmente as inclusões faltam. O L. é uma criatura, ele vem como ele falta. A mãe falou pra mim uma coisa: “Ele diz que só vem terça-feira”, eu falei: “minha senhora, eu não vou nem discutir com você no portão uma coisa dessas, na frente das outras mães, com ele perto”. Eu falei: “se a senhora vai mandar ele terça-feira, ele vai estourar em falta” ela: “Não tem problema que ele fique na quarta série, eu não quero que ele vá pra quinta”.*

Entrevistador: Aproveitando que estamos falando de família, quais suas estratégias com relação:

- À família da criança:

E: *Atingir a família é uma outra dificuldade. Fazer parceria com a família é difícil. Porque você tem que jogar muito, e chega uma hora que assim, essas famílias, elas facilmente se sentem abandonadas, então se de repente um terapeuta começou a não dar certo, elas se revoltam. Eles se revoltam, a escola não presta e não sei o quê.*

- Aos demais alunos da sala de aula:

E: *As outras crianças percebem que tem um colega diferente, que às vezes, ele não consegue fazer algumas atividades, e que eu preciso dar mais atenção. Quando sinto necessidade converso com a sala toda, mas não sinto preconceito por parte das outras crianças.*

Entrevistador: E com relação à educação como um todo, o que você tem a dizer?

E: *acho que as coisas estão muito difíceis no geral, eu me sinto muito desvalorizada como professora e muitas vezes somos nós professores que levamos a culpa dos problemas gerais.*

ENTREVISTA 2

Entrevistada: F.M.

- Nome: F.M
- Data da entrevista: 20/10/06
- Horário de início: 17 horas
- Horário de término: 18:15
- Local de realização: sala da coordenação pedagógica
- Número de tentativas para agendar a entrevista: 2. *Quem apresentou o trabalho aos professores foi a coordenadora pedagógica, F. aceitou participar; no dia em que havíamos marcado a primeira entrevista, houve uma falta de 2 professores e os que estavam na escola tiveram que se organizar para cobri-los, por isso, S. me telefonou antes e remarcou a data da entrevista para a próxima semana, no mesmo dia e horário.*
- Primeiras impressões sobre a entrevista: *F. é uma professora jovem e com boa formação. Contou que se formou na USP e sempre deu aula em escola particular. Desde o início achei a professora firme e convicta de suas decisões. Achei a entrevista produtiva, em relação às que tinha feito na escola A, a professora deu alguns exemplos práticos de como diversifica suas atividades em sala de aula e isso me ajudou a compreender a utilização de estratégias. Também deixou claro suas angústias em relação ao trabalho e à necessidade de ter uma rede de apoio como a SAAI. Também achei a entrevista produtiva com relação às colocações acerca da não participação dos pais e da hierarquia de escolha de salas e de certa forma de “alunos” existente dentro da escola.*

-Tempo de atuação: 10

- Número de escolas que trabalha: 1
- Número de aulas semanais: 20
- Formação: Letras, português
- Cargo: professora de português

Entrevistador: Como você se envolveu no ensino de crianças com deficiência?

F – *Eu já dei aula em escolas particulares de educação infantil e já tive na minha sala alunos com Síndrome de Down, nunca me recusei a receber essas crianças. Na prefeitura a primeira vez que eu tive contato com alunos com deficiência mental foi no ano passado com a sala do grupo projeto.*

Entrevistador – E essa sua adesão ao grupo projeto, foi voluntária?

F – *Eu já tinha vontade de trabalhar com essa população, mas eu não sou a primeira na escolha das salas, pelo contrário, eu sou a última, eu pego as aulas que sobram, mas aceitei e topei de verdade o trabalho com essa sala.*

Entrevistador - Então você não é efetiva?

F – *eu sou efetiva, só que os efetivos seguem uma ordem, quem está há mais tempo escolhe primeiro.*

Entrevistador – ahhh...

F – *quem está há mais tempo escolhe primeiro, quem está há menos tempo escolhe por último e eu sou mais nova na escola, então eu sou a última da escolha, a cadeira de português já tinha três professoras, então eu pegava o que sobrava das aulas.*

Entrevistador – uhum

F – *Nenhum dos professores efetivos quis pegar essa sala, um porque sempre trabalha à noite, trabalha com EJA... Ele sempre pega as aulas da noite mesmo, e as professoras da tarde elas não quiseram pegar essa sala. Então ela sobrou para mim, mas era uma coisa que eu tinha interesse, porque eu vi que tinha uma proposta legal estava servindo pra escola, o grupo de professores que estava sendo escolhido para trabalhar com essas aulas, isto foi muito legal da coordenação porque, eles pediram pra que fossem professores efetivos. Porque, às vezes tem esses eventuais, então fica trocando de professor e o aluno acaba não estabelecendo vínculo.*

Entrevistador – uhum, então esse foi um critério... para pessoa... acessar

F – foi um critério, ser efetivo, para justamente não ter esse rodízio. E essas aulas acabaram sobrando pra mim, então assim, foi um ano até que eu passei as férias de janeiro meio angustiada, falei: como vai ser?! Como vai ser?! E no começo do ano passado eu fiquei assim, demorou pra eu entender como é que seria o trabalho. Porque às vezes eu chegava aqui na coordenação falava assim: ah, meu Deus, mas ela não lê, ela tem 8 anos mas ela não lê! Como que eu vou fazer ela ler? Até eu perceber que ela já está a tantos anos na escola, não sou eu realmente que vai fazer ela ler. Se ela não lê. O que eu tenho que fazer é justamente proporcionar um trabalho em que ela possa participar. E aí, você vai por tentativa e erro, teve uma coisa que foi legal, então você tenta fazer de novo, uma coisa que você tenta e não deu certo, aí você fala, ah, não vou fazer mais.

Entrevistador – uhum... e isso pra cada um.

F – pra cada um... Então assim, o que eu costumo fazer, por exemplo, assim, pra trabalhar interpretação de um texto, eu dou um texto pra ele ou eu passo na lousa, porque, mesmo os que não sabem ler e escrever, eles são copistas.

Entrevistador – uhum

F – Então, ou eu passo na lousa, ou eu dou folha xerocada, leio pra eles em voz alta, e depois, se é uma interpretação, eu vou lendo as perguntas e como a sala não tem só deficientes mentais, só pessoas que não sabem escrever, eu leio as perguntas, dou um tempo pra eles responderem, assim que eles respondem, eu coloco, peço pra quem gostaria de falar, porque aí aqueles que não sabem, mas entenderam, também falam.

Entrevistador – uhum

F – eu escrevo na lousa uma resposta que todos possam copiar.

Entrevistador – uhum

F – e aí percebi que isso é uma coisa que funciona, não vou esperar, que eu vou caminhando...

Entrevistador – que funcionou que deu certo

F – ...essa parte de interpretação de texto eu vou por aí. Se é leitura, de um livro, normalmente a gente faz um registro por meio de desenho, também, às vezes desenho, escrita, às vezes só desenho, às vezes faz escrita com ajuda de alguém, se tem dúvidas.

Entrevistador – uhum

F – e eu acho que é uma coisa que vai funcionando

Entrevistador – Você vai buscando os caminhos, então. Tirando essa sala, que você está no projeto, as outras que você dá aula, tem crianças com necessidades educacionais especiais?

F – não, eu tenho essa sala e tenho 4 quintas séries.

Entrevistador – e em nenhuma dessas 5^{as} séries têm crianças com deficiência?

F – olha, tem uma que eu acho que têm vários, mas ele não tem laudo [risos]... eu acho que tem vários ali, porque tem uma sala que veio de um projeto de abertura que chama PIC,... que é assim, a prefeitura tem prova na quarta e na oitava série, no final dos ciclos, então, o ano passado eles fizeram um projeto com esses alunos que chegaram até à 4^a série sem saber ler e escrever. E muitos são problemas emocionais, têm uns ali que eu não sei, eu tenho minhas dúvidas se é só emocional, porque às vezes eu acho que tem coisa a mais, e aí eles foram alfabetizados, recém-alfabetizados, muitos estão mal alfabetizados, e eles passaram para quinta-série. Eu tenho essa sala também, que é uma sala que tem que ser feito todo um trabalho diferenciado.

Entrevistador – mas com laudo, com deficiência...?

F – nesta sala não tem nenhum.

Entrevistador: Relate um dia típico de aula

F – a aula tem 45 minutos, quando é dobradinha é de uma hora e meia. Quando tem dobradinha, tenho mais tempo para conversar um pouco com eles, antes de iniciar mesmo a atividade, senão é mais corrido, já parto do planejado a não ser que surja algum imprevisto.

Entrevistador – De que maneira você foi estruturando sua atividade docente para receber uma criança especial na sua sala, com relação:

- À criança com deficiência:

F – *Tento colher o máximo de informações sobre as crianças ou jovens, tento conversar com outros professores, saber o que eles usaram que deu certo, converso com os pais e com eles uso muitas tentativas para ver o que vai dando certo, no que devo insistir. Também quando percebo que é um dia que a criança não está bem, não insisto, deixo sair um pouco tomar uma água, fazer só uma parte da atividade.*

Entrevistador – para você poder fazer com que eles permaneçam na atividade, para poder dar conta disso...

F – *É e hoje pela primeira vez eu passei um filme pra eles, um desenho: “Deu a louca na chapeuzinho”, quando você pega uma história que é clássica e que existe uma versão, você muda essa versão porque eu tenho a esperança de poder fazer isso com eles. E eles ficaram muito quietos no filme, isso que me surpreendeu, porque normalmente é uma sala muito agitada. E eles ficaram quietinhos, sentadinhos, assistindo o filme, falei opa! Descobri uma estratégia [risos]*

Entrevistador – Descobriu, oba! Deu certo...!

F – *eles gostam disso, vou preparar no power point, sei lá, vou inventar mil coisas...*

Entrevistador – aham,

F – *porque eu percebi que esse recurso eles realmente gostaram, se interessaram, e aí ficou quieto, não teve nenhum estapeamento, não vi nenhuma briga, todo mundo ficou quietinho, foi super tranqüilo.*

- À família da criança:

F: *Como já coloquei, tento me aproximar ao máximo, só que às vezes, a família não aceita ou então nem liga para criança e fica muito difícil criar uma parceria. Sinto que muitos não acreditam nos filhos ou acham que a escola que tem que dar conta de tudo, que não é um problema dele. Já aconteceu numa reunião, eu vi algum professor comentando que era uma reunião que você ia falar do filho, tinha uma entrega de materiais, e no finalzinho, ele acabava, o pai ia receber o leite, e teve pai que enquanto, o professor estava falando do desempenho do filho o pai estava perguntando, mas cadê o papel do leite, eu quero o leite!, sabe? Umás coisas assim que, olha, decepcionam demais, sabe, decepcionou, sabendo que esse professor ficou tão P da vida, ele ficou tão nervoso, ele falou: pô, eu estou lá, estou falando do seu filho, e você está olhando para minha cara pedindo um leite? Tanto que assim, a escola desvinculou isso, nunca mais fez isso, porque tem escola que faz assim, faz reunião de pais com entrega do leite para o pai comparecer. E aqui na escola a gente desvinculou isso porque o pai tem que vir porque quer saber do filho, mas aí eles não vêm.*

F – *ontem, por exemplo, essa sala que eu te falei do PIC, eles são 33 alunos, eu tive meia-dúzia de pais na reunião ontem... Eu tinha tanta coisa para falar, tantos problemas para expor para eles, falar que eles têm que participar mais, porque eles lavam as mãos, você vai falar olha, seu filho faz isso, isso, eles falam assim: ah, ele faz mesmo... faz mesmo? E você deixa quieto? É assim que funciona? E têm pais que lavam as mãos, eu trabalho o dia inteiro e ponto. Na verdade eu sinto esses pais muito ausentes, muito ausentes mesmo.*

- Ao desenvolvimento dos conteúdos/ currículo:

F: *Normalmente eu preparo várias atividades. Então, por exemplo, ontem aí eu li para eles um texto, do João e Maria dos irmãos Grimm, a gente leu, aí eu comentei o texto e a partir disso, eles pintaram um desenho, relacionado a essa história, depois eles fizeram um outro desenho, também relacionado a essa história, depois eu coloquei algumas perguntas relacionadas a essa historia, assim, várias atividades relacionadas à mesma, mas várias coisas diferentes.*

- Aos demais alunos da sala de aula:

F: *Como já falei, minha maior experiência é com essa sala, que acaba tendo uma situação diferenciada, mesmo assim, tem alunos na sala que não tem nenhuma deficiência, são simplesmente, alunos que não se alfabetizaram, por exemplo, mas quando um dos adolescentes está mais agitado ou agride um desses colegas, procuro conversar, explico a situação e coloco de igual para igual, não é porque fulano tem deficiência que pode sair batendo nos outros. Quando percebo alguma dificuldade de relação maior, costumo chamar em separado para conversar, isso é uma coisa que estou sempre observando.*

- À comunidade escolar:

F: *peço muita ajuda, já cansei de correr na sala da coordenação pedagógica ou na sala dos professores para desabafar, para colocar para fora minhas angústias, pois muitas vezes fico em dúvida, não sei se estou fazendo certo. Também procuro bastante a Márcia (professora da SAAI), ela ajuda muito a gente, às vezes, vai na sala de aula, é muito bom ter esse recurso na escola.*

Entrevistador: De quantos cursos relacionados à inclusão você participou nos últimos 3 anos? Os conhecimentos foram úteis na prática?

F – *Estou fazendo um agora.*

Entrevistador – é?

F – *é que a gente teve um encontro só em março, e eu acho que semana que vem. Que é um curso sobre inclusão.*

Entrevistador – e quem está coordenando esse curso? Como é que funciona, é a coordenadoria?

F – *é na coordenadoria, a gente se reúne uma 2ª-feira por mês, eu só tenho um encontro em março, e de manhã nós fazemos, eu e a professora de artes*

Entrevistador – e a proposta do curso qual é?

F – *olha, a gente começou assim, levantando problemas, cada um foi levantando suas angústias, em relação a esse desamparo da criança deficiente, muitas vezes é um desamparo familiar... muitas vezes é um desamparo da instituição mesmo, às vezes falta de preparação, às vezes falta de apoio, enfim, foram levantados na verdade muitos problemas, a gente recebeu um texto pra ler, para próxima aula, e cada uma vai levar um relato de uma experiência que passou com uma criança deficiente em sala de aula.*

Entrevistador – e como foram selecionados os professores para participarem deste curso?

F – *não sei, acho que foi aberto.*

Entrevistador – foi aberto, quem quis...?

F – *acho que a inscrição foi aberta... quem quisesse se inscrevia..*

Entrevistador – só que era fora do horário de trabalho...?

F – *isso... fora do horário de trabalho.*

Entrevistador – tem essa outra questão, porque eu ia te perguntar um pouco sobre o que esses cursos refletiram na prática, se teve algo que você...

F – *é, não, só teve um encontro até agora,*

Entrevistador – Certo, a grande estratégia do município com relação à inclusão, está sendo os chamados CEFALs, ou seja, os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão.

F – *é, nosso curso é do CEFAL.*

Entrevistador – É... como é que você sente esta estratégia, você acha que pode ser algo, enfim, efetivo e como você sente isso dentro das propostas, dos programas do governo atual, para educação.

F – *Isso é uma coisa que a gente até levantou. Uma questão que eu levantei é, por exemplo, eu tenho o caso de uma aluna que é brilhante oralmente, ela é capaz de lembrar tudo o que eu dei, tudo o que eu falei na aula passada, mas ela não consegue escrever sozinha. E assim, a gente foi pedindo uma avaliação, a família não leva, a família se recusa a admitir que ela tem algum problema. Então eu não sei se ela é disléxica, eu não tenho formação pra avaliar isso, se o problema dela é dislexia, se o problema dela é deficiência mental, eu não sei qual é o problema dela.*

Entrevistador – uhum...

F – *se ela tem bloqueio, sei lá! Eu falei: como é que fica essa aluna na estatística? mesmo para você colocar, se eles pedem uma avaliação de quantos deficientes tem na sua escola, como é que eu classifico esse aluno? Eu acho assim, que tem que haver uma revisão disso, será que só o laudo que importa? Ou também tem tudo aquilo que você está vendo, que eu percebo que a coisa vai muito além da estatística, é muito fácil botar tudo em números, e número a gente sabe que é uma coisa mascarada às vezes você faz uma estatística real, publica uma estatística fictícia, e fica por isso mesmo porque ninguém tem acesso, ao que aconteceu na realidade, você só tem acesso quando a gente está na prática ali, que você vê o que está acontecendo.*

Entrevistador – e vocês sentem que esses programas todos criados eles têm participação efetiva do professor para construção dessas propostas, como que é?

F – olha, pelo que eu presenciei até agora, que eu peguei um tempo de prefeitura muito pequeno, mas eu só vejo assim, as coisas sendo colocadas: olha, tem tal meta, olha a prefeitura lançou tal programa, o PIC, que é esse da quarta série, olha, vai ter assim, assado, a prefeitura impôs. Pronto tem que fazer.

Entrevistador – e ponto.

F – é... até agora ninguém me pergunta, olha o que você acha, o que você propõe, o que você sugere, é sempre assim: tem que ser feita tal coisa, e essa proposta diferenciada mesmo com essa sala foi uma coisa da escola, eles tiveram que bater o pé e a escola comprou uma briga até eles perceberem que dava certo.

Entrevistador – porque na verdade, o conteúdo que vocês trabalham, apesar de vocês lançarem mão de varias estratégias, é o mesmo de uma sala comum?

F – de uma outra sexta série.

Entrevistador – de uma outra sexta série, os conteúdos...

F – o que você faz, dá mais atenção, porque ali tem alguns alunos que tem só algumas defasagens de aprendizado.

Entrevistador – não são todos com deficiência?

F – não, não são todos com deficiência. Mesmo porque com laudo deve ter uns cinco ou seis os outros não, os outros são alunos ditos normais.

Entrevistador – e pra esses ditos normais como é que fica? Você sente que eles têm alguma, algum questionamento do porquê estar ali...?

F – olha, eu acho que a sala do ano passado, a sala que a gente montou o ano passado era uma sala que era mais colaborativa. Eles falavam: pô, ele não sabe ler então vou ajudar, sentava junto, olha, eu te ajudo a escrever... Esse ano, eu não sinto tanto assim não, a gente mudou uns alunos.

Entrevistador – como foi feita essa mudança? Os que tinham deficiência permaneceram, é isso?

F – permaneceram, isso.

Entrevistador – porque aí já poderiam incluir em uma outra sala?

F – isso, a gente achou que eles poderiam estar tentando uma outra sala, com outros alunos, mesmo porque é uma mudança mesmo, pra ser vivenciada.

Entrevistador – serviria como uma ponte, entenderam que para alguns seria uma ponte.

F – ir para uma outra sala, porque no ano passado eles tiveram um atendimento mais direto, porque a sala tinha um número reduzido de alunos, essa sala tem em média entre 20, 25 alunos.

Entrevistador – uhum

F – matriculado deve ter um pouco mais, mas os que são freqüentes mesmo é uma média de uns 25 alunos, então dá para você dar uma atenção melhor e eles foram alunos que cresceram muito o ano passado, por conta disso, de poder ajudar o outro, e ajudando o outro, eles foram crescendo, então a gente deu uma trocada mas eu não sei, eu não sinto tanto essa coisa do espírito de colaboração.

Entrevistador – de solidariedade. Por exemplo, esses novos, quem os elegeram vamos dizer assim são os que eram professores, a gente tem que cumprir alguma coisa interessante...

F – os professores que fazem a arrumação das salas...

Entrevistador – que fosse para aquela sala. E vocês que estão neste projeto, tem espaço pra discutir as questões, quando vocês têm dificuldade...?

F – é, a gente cava os espaços para conversar. Cotidianamente a gente sempre está trocando figurinha, agora eu acho que nem tanto quanto ano passado, porque ano passado tinham muitas angústias, envolvidas, que era a primeira vez, era tudo um tumulto. Aí esse ano como a gente já está mais acostumado, a gente tem conversado menos, na verdade a gente tem conversado mais sobre essa sala que veio e está dando um trabalho.

Entrevistador – tem a parceria para discussão na escola, isso existe.

F – existe.

Entrevistador: Fale mais desse projeto, por exemplo, teve algum questionamento dos outros pais, esse projeto foi explicado para os pais...?

F – *no ano passado foi*

Entrevistador – foi.

F – *Esse ano não sei se foi reforçado...*

Entrevistador – e aí ano passado vocês chamaram todos...?

F – *todos os pais, da primeira reunião de pais, e foi colocada a questão.*

Entrevistador – e como é a reação?

F – *olha, tiveram alguns pais que acharam a proposta legal, teve uma mãe que ficou super preocupada, nossa, mas minha filha, nesta sala, ela foi falar com a filha, e a filha estava super feliz, falou: não, mãe, eu estou podendo ajudar as pessoas, eu estou gostando de ficar nessa sala, então foi uma coisa assim, a receptividade de alguns pais foi muito boa, no sentido de perceber que seu filho estava tendo a oportunidade.*

Entrevistador – Quais as maiores dificuldades e necessidades encontradas no sistema educacional atual?

F – *olha, em número de alunos eu acho que é uma coisa horrível, esse é um diferencial que eu consegui trabalhar na escola particular, porque tem menos alunos. E você tem a oportunidade de realmente dar atenção porque, o que a gente percebe, percebia antes de fazer esse projeto, com essa sala, é que aquele aluno que tem deficiência se tem mais 40 na sala... quem fala que consegue, toda vez, fazer o aluno participar, eu acho que é humanamente impossível! Porque não dá! Se você tem um monte de gente na sala não dá, não tem como. Então, eu acho que esse número de alunos é um problema. Em relação às políticas, para te falar a verdade eu não vejo muita coisa na prática. Às vezes informam para gente uma coisa ou outra, mas assim, acho legais algumas propostas de curso, pena que às vezes elas são oferecidas no horário de aula e não conseguimos fazer.*

Entrevistador – uhum

F – *eu acho, que falta às vezes realmente ver quando a gente pode fazer os cursos sabe, ou mesmo facilitar para o professor poder fazer no horário de aula, por que não? Afinal de contas é algo que estou fazendo pra melhorar as aulas deles mesmo.*

Entrevistador – é um atendimento também, né

F – *não deixa de ser, é uma assessoria para o professor. Então é isso que eu acho que falta. No ano passado a gente participou de um projeto muito legal, mas isso não foi vinculado à prefeitura, foi vinculado a um centro cultural aqui perto, o Centro Cultural Unibanco.*

Entrevistador – ah, tá!

F – *Instituto Cultural Unibanco.*

Entrevistador – ah, o Instituto Cultural Unibanco.

F – *e o ano passado, eles fizeram um programa muito legal de trabalhar com professores da rede pública, isso foi uma coisa que a gente fez o ano passado todo, a gente ia lá, assistia encontros uma vez por mês, uma vez por bimestre, eu não lembro, e a gente ia, era um horários que era sempre à tarde e tinha realmente essa troca, eles tinham essa preocupação de estabelecer vínculos com a escola, juntar, montar algum projeto. Eram umas propostas bem legais. E no fim do ano eles organizaram um dia todo em que as pessoas faziam oficinas, davam palestras, cursos, os próprios professores. Você escrevia uma coisa que você pensa que é legal e outros assistiam, enfim, você assistia de outros, tal. Isso foi uma coisa muito bacana, porque a gente apresentou o trabalho que a gente fez aqui com essa sala.*

Entrevistador – isso que eu ia perguntar, se vocês divulgam o trabalho...

F – *é, então, a gente apresentou esse trabalho, e teve uma moça de uma ONG que não gostou, achou que a gente estava segregando, que a gente estava separando, mas teve uma outra que veio falar também que ela trabalhava com pessoas com deficiência e falou: poxa, que legal que vocês fazem um trabalho diferenciado, isso é importante.*

Entrevistador – você acha que esse é o caminho como um todo ou você acha que se for feito um trabalho, desde a primeira série, porque essa foi uma estratégia que vocês pensaram pra uma situação X, um número de alunos, com muitas dificuldades, mas a idéia é que talvez não tivesse que chegar aí, eu imagino...

F – *eu acho...*

Entrevistador – vocês pensam em um projeto mais geral?

F – olha, na verdade, até os nossos horários de reunião são diferentes, do pessoal do Ciclo 1. E aí a gente percebe que existe uma diferença do ciclo 1 e do ciclo 2. Eu estou meio de fora, mas eu observo isso, eu acho que não dá para o aluno chegar na quarta série sem saber ler nem escrever e ninguém ter feito nada. **Q** que ele fez na escola? A maioria fez EMEI, ele está na escola desde os quatro anos, como é que ele chega com dez sem saber nada?

Entrevistador – uhum

F – O que fizeram com ele até agora? Nada? Então, eu acho que falta mesmo formar lá na base, eu não posso criticar a escola porque na verdade eu mal conheço as professoras da manhã, às vezes a gente ouve, a gente percebe que os alunos que vieram de determinados professores, saíram num certo padrão, mas não dá pra generalizar também.

F – mas eu acho que falta um trabalho na base e eu acho que o governo não está investindo nisso, está no primeiro ano, tem que investir, tem que alfabetizar todo mundo, mas eu vi isso como uma estatística, mesmo, você tem que alfabetizá-los, 90%, 95% da média, de alfabetizado pra primeira e pra segunda série. E o material necessário? E a formação do professor?

Entrevistador – e como ajudar o professor a alcançar isso?

F – é a gente fala como se a culpa fosse do professor, mas só do professor? e o resto? E a família? Como é que fica o material? Como é que fica tudo?

Entrevistador – se pudesse ter essa troca com o Ciclo 1, porque, muito do que vocês usam de estratégia que de repente eles poderiam usar desde a base.

F - são raríssimos os encontros que você põe todo mundo junto. Muito raro, eu acho também que faz muita falta mesmo, essa troca. Assim, em relação à alfabetização mesmo, à melhora da leitura e escrita só começou a dar mais frutos quando eles se juntaram realmente com os professores do Ciclo 1 e começaram a trocar informações e esses professores de 5ª à 8ª série faziam uma provinha dos professores para os alunos da 4ª série e mostravam: olha, um aluno de 5ª tem que saber isso, isso, isso, olha, isso ele não está sabendo direito, então os professores trabalhavam, era feito uma coisa em conjunto, muito legal. Uma proposta muito legal mesmo, e, fora isso, tinha também horário de recuperação paralela, que na escola passou a ter esse ano, parece, não sei se está acontecendo.

Entrevistador – ah, tem um horário, como se fosse reforço...?

F – a sala SAP, é, que chama sala SAP, Sala de Apoio...

Entrevistador – ...Pedagógico?

F – isso.

Entrevistador – aí não precisa ser só com deficiência? É diferente da SAAI?

F – não... é, na verdade os deficientes não participam da SAP. SAP são os alunos com dificuldade de aprendizado.

Entrevistador – e você sente que faz diferença ter uma SAAI na escola?

F – ah, eu acho que faz. É legal quando você fica sabendo de coisas mais individualizadas, quando é feito esse trabalho de conversa, do que eu vi do ano passado, do começo do ano, eles iniciaram o ano se espalhando de uma forma absurda, eles terminaram o ano fazendo trabalhos maravilhosos. Então eu acho que tudo isso, além do nosso trabalho, foi trabalho da SAAI. Teve essa parte de dar continuidade ao nosso trabalho.

Entrevistador – e até pra vocês terem uma ajuda com algumas questões mais pontuais...

F – ah, com certeza, quando a 6ªA dá problema a gente chama a Márcia, chega lá, todo mundo murcha [risos], é muito engraçado

Entrevistador – [risos] porque ela tem um horário mais individual...

F – é, ela pega individualmente

Entrevistador – ah, a coisa muda

F – com certeza. Ah, então ela fala: eu acho que eles pensam que eu sou a diretora, sou coordenadora [risos]

Entrevistador – se tiver que fazer um material mais concreto, para português, umas letras móveis, é vocês que tem que dar conta disso?

F – ano passado eu fiz um alfabeto grande e uma figura representando cada letra

Entrevistador – aham

F – *fiz tudo sozinha, fui eu que fiz*

Entrevistador – seria tão legal poder dividir isso com a família e com outros agentes da comunidade escolar

F – *a gente tem nessa sala um aluno de baixa visão... e ela não vem com óculos, e eu estou desde o começo do ano, todo o dia, encho o saco dela, pego no pé, cadê seu óculos. Na reunião de pais o professor apontou pra ela e olha, mãe, sua filha não pode vir na escola sem óculos. Não, mas se ela usar óculos vai quebrar. A mãe não deixa ela usar! A menina não enxerga nada, gente!*

Entrevistador – É difícil mesmo. Tem mais alguma coisa, que você gostaria de falar relacionada à inclusão? Algo...?

F – *não, na verdade, eu sinto mais falta de troca de experiência, como nesse curso do CEFAl acho que vai ser legal por conta disso, porque eu ouvi alguns professores expondo algumas angústias, são angústias que eu já senti, e eu falei assim, poxa vida, eu já passei, e outra pessoa fala: poxa eu não passei por isso ainda.*

Entrevistador – são quantos professores frequentando o curso?

F – *acho que deve ter uns 20... vinte e poucos... então eu acho que esse momento de troca é uma coisa legal. Aquela coisa que você vivencia e que muitas vezes não sabe o que fazer e que você percebe que outra pessoa está passando por isso também e que você não está sozinho... e tenta buscar caminhos eu acho que pode ser uma solução...*

Entrevistador – pode ser uma solução, também acho interessante.

Entrevistador – legal. Então é isso, tem algo mais que você gostaria de colocar professora?

F – *Não, acho que já falei o bastante.*

ENTREVISTA 3

Entrevistada: M.L.

- Nome: M.L
- Data da entrevista: 05/04/07
- Início: 15:00
- Término: 16 horas
- Local da entrevista: sala da biblioteca
- Primeiras impressões sobre a entrevista: *M.L. é uma professora muito simpática e com bastante tempo de experiência. Durante a entrevista também falou de seu trabalho no Estado e que sua maior experiência com inclusão vem desse trabalho, sobretudo com alunos com dificuldade de aprendizagem. A entrevista poderia ser mais longa, mas a professora não pôde ficar mais tempo, aproveitou o horário de intervalo de aulas. Com relação ao tema específico da entrevista, precisei voltar algumas vezes no assunto, porém a professora acabou ilustrando com alguns exemplos, sobretudo com relação às mudanças de conteúdo e do material. Também achei interessante a visão que ela tem acerca das crianças com deficiência e o foco que ela colocou: tentar chegar até eles. Colocou também a idéia de trabalhar a partir da pedagogia de projetos que vem dando certo para alguns alunos com deficiência, dessa forma, os alunos poderiam colocar seus interesses e o professor elaboraria projetos a partir disso.*
- Tempo de atuação: magistério municipal: 18 anos
- Magistério estadual: 20 anos
- Magistério: 1981
- Número de escolas que trabalha: 2
- Número de aulas semanais: 49
- Formação: Geografia conclusão: 2001
- Cargo: professora de geografia

Entrevistador: Relate um dia típico de aula

M.L - então, minha aula tem 45 minutos, eu chego, faço chamada, organizo, retomo o que vimos na aula passada e dou continuidade ao conteúdo, é assim um dia típico de aula.

Entrevistador: Professora, fale um pouco da 5ª série que você dá aula, a coordenadora da escola me falou de um projeto que vocês fizeram para esses alunos, como foi isso?

M.L - Com relação à quinta série especificamente, além de eu trabalhar com essa turma desde o ano passado, eu já trabalhei com alguns projetos do Estado relacionados à alunos com defasagem idade/série. No caso do Estado nesses projetos a gente não tinha aluno DM, eram só alunos que estavam defasados com relação à idade escolar, com várias dificuldades de alfabetização mais especificamente, mas também tinham outros problemas extras, fora do âmbito da escola. Esse projeto da quinta série A que eu acompanho desde o ano passado é minha primeira experiência com alunos com DM.

Entrevistador: Como você se envolveu no ensino de crianças com necessidades educacionais especiais?

M.L -Faz 2 anos que estou com esse grupo projeto aqui na escola, mas já dou aula há muitos anos, e já tive muitos casos de inclusão no Estado, não era tão claro, mas tinham muitos que a gente sabia que tinha alguma coisa.. Na verdade, eu não vejo eles como deficientes para mim eles são normais, eu não vejo pela questão da deficiência mas pela questão de uma dificuldade, de procurar uma forma de chegar até eles, às vezes a gente prepara uma atividade e não dá certo, às vezes dá, então depende do dia, apesar de não ter um número grande de alunos na sala exige muito da gente.

Entrevistador: Qual o número de alunos na sala professora?

M.L -Na lista eu tenho 25, mas freqüentes não dá isso.

Entrevistador: Por que esse número menor na sala, foi uma escolha? Porque eu vejo que no geral chega a 40 alunos por sala?

M.L -Bem, como é uma sala de projeto a gente já fez pensando em trabalhar de uma forma mais eficiente com esses alunos, porque a gente pensou que se eles ficassem pulverizados nas outras salas, daí, eles ficariam deixados de lado, a gente achou melhor organizar desse jeito.

Entrevistador: Então foi uma estratégia da escola?

M.L. -Foi uma estratégia da escola para atender melhor esses alunos.

Entrevistador: E nessa sala só tem alunos com deficiência?

M.L. - Não, também têm alunos sem deficiência com dificuldades de aprendizagem, alunos que não tem laudo médico.

Entrevistador: E como vocês chegaram nesse projeto, vocês davam aulas para esses alunos em classes separadas e sentiam que essas crianças estavam espalhadas, desassistidas?

M.L. -Esses alunos vieram da quarta série, eram alunos que já vinham repetindo há um tempo e por questão de não conseguirem se alfabetizar, deixar na quarta, na quarta, aí a gente montou a quinta A e agora eles estão na sexta-série.

Entrevistador: É conteúdo de sexta série?

M.L. -É conteúdo de sexta, mas a gente trabalha de uma maneira diferentes, a gente não trabalha muito conteúdo pesado, eles não tem essa capacidade de estar absorvendo, então a gente trabalha com maquete, com escala ,uma coisa meio complicada para eles, mas então a gente parte do concreto para depois ir para o conceito. Eu pedi para eles fazerem o mapinha da casa deles e comecei a discutir como tudo aquilo cabia no papel.

Entrevistador: O que me chamou a atenção aqui foi que a própria escola se uniu para pensar numa estratégia, foi um movimento que partiu de vocês. E isso que eu gostaria de conhecer melhor.

M.L. - Inclusive esse movimento que a gente está fazendo no ensino fundamental 2, já foi feito no ensino fundamental 1 com as classes de alfabetização, as pessoas de 1º a 4º também já trabalharam assim.

Entrevistador: E como vocês conseguiram chegar nesse número de alunos e garantir esse número na sala, porque, bem eu não sou da área de educação, mas vou falar do que eu ouço de muitos professores no Laramara ou mesmo na pesquisa, eles me falam: ah, quando tem um aluno com deficiência a gente pode ter menos crianças na sala, mas aí se a gente põe menos vem a secretaria e fala de um número de alunos por sala.

M.L. -Bem, eu não estou muito por dentro dessa questão política, mas sei que em alguns casos, dá para fazer alguns acordos com a coordenadoria , a coordenadora pedagógica já foi atrás dessa história de número de alunos menor e o que a coordenadoria disse foi que por conta de existir uma demanda, quem tem aluno com deficiência na sala de aula, a gente tenta manter um limite de até 35 alunos, mas existe uma acordo interno nessa escola que os professores lidam super bem, então quem tem alunos de projeto ficam com menos alunos na sala e quem não tem fica com um número maior.

Entrevistador: Mas, por exemplo, outras crianças com deficiência que estão espalhadas pela escola e não estão nesse projeto, ficam em classes comuns dentro desse critério é isso ?

M.L. -É.

Entrevistador: E quantos professores estão envolvidos nesse projeto?

M.L. -Ah são todos, de educação física, artes, português e cada um pensa as possibilidades, estratégias, adaptações na sua área.

Entrevistador: De que maneira você foi estruturando sua atividade docente para receber uma criança especial na sua sala, com relação:

- À criança com necessidades educacionais especiais:

M.L. - é como eu já falei eu não os vejo como deficientes, mas ao mesmo tempo, acredito que a gente tem que olhar para dificuldade específica de cada um deles e tentar trabalhar a partir disso, de diferentes formas, cada um tem sua forma de aprender.

- À família da criança:

M.L. - Eu tento ao máximo fazer parceria com a família, algumas dão, outras não querem nem saber dos problemas do aluno e a gente até percebe que alguns familiares também parecem ter algum “probleminha”, tem as questões extra- escola.

- Aos demais alunos da sala de aula:

M.L. - Nesse momento eu só estou com casos de inclusão nessa sala, acho que eles se dão bem, porque o mais difícil é quando a gente percebe preconceito entre eles, aí eu acho que tem que sentar e conversar com o grupo, para evitar atitudes de discriminação com aquele que é mais devagar, porém o que mais percebo é que aquele que é mais rápido e acaba logo o dever, fica orgulhoso quando pode ajudar o outro colega da sala.

- À comunidade escolar:

M.L. - Bem, acredito que a gente foi bem unido para pensar essa proposta de projeto, de alguma forma, vários professores se envolveram além da direção e da coordenação pedagógica. Então eu sempre tento discutir minhas idéias com o grupo e ajudar a construir uma proposta que solucione nossos problemas.

- Ao desenvolvimento dos conteúdos/ currículo:

M.L -Bem, com relação à avaliação, por exemplo, eu avalio muito pelo dia-dia e também proponho uma avaliação mais lúdica, mais oral, mesmo, porque a gente não pode estar esperando muito da parte escrita, como um relatório ou uma dissertação.

Entrevistador: E isso é possível, é aceito?

M.L -É possível, mas a gente também aplica algumas provinhas para eles não se sentirem excluídos do grupo escola como um todo. A gente tem uma semana de prova e eles também têm, mas logicamente os conteúdos e a cobrança também são diferenciados. O material é normal, mas uso mais materiais concretos, muitas vezes de sucata, da prática deles.

Entrevistador: E isso pode ser legal para outros alunos também não é?

M.L -Sim, pode ser legal para qualquer outro aluno, se a gente for pensar nesses muitos que parecem ter dificuldade de aprendizagem, o concreto ajuda muito..

Entrevistador: Bem a questão da inclusão escolar está sendo muito falada, mas a gente sabe que na prática muita coisa ainda está difícil, então o que a senhora considera como grande dificuldade em relação à educação como um todo, dentro desse modelo que o governo está propondo agora? E o que teria que ser diferente para coisa andar melhor?

M.L -Bem, eles acham que a inclusão é colocar os alunos junto com os normais e isso vai resolver o problema, mas da minha parte eu acho que tem que ter essa linha de projetos, senão eles ficam jogados, esquecidos, dentro de um grupo maior que tem um nível de cobrança maior, eu acho que na verdade a solução são os projetos, essa atenção especial que é a verdadeira inclusão, procurando fazer com que eles aprendam.

Entrevistador: E eles mesmos são muito diferentes entre si, não é?

M.L -Exatamente, um tenta ajudar o outro, eles já estão bem entrosados, acostumados e tem as diferenças como qualquer grupo, alguns se bicam de vez em quando, não gostam de um e de outro, eles não se sentem excluídos apesar de estar numa sala de projeto.

Entrevistador: Bem a grande estratégia das coordenadorias são os Cefais, como a senhora vê isso na prática, isso está chegando às escolas, isso está sendo efetivo?

M.L -Olha acho que não, eu não conheço, na verdade, o que significa essa sigla, esse projeto partiu de nós, foi uma solução que a gente encontrou diante do quadro que a gente tinha.

Entrevistador: Centro de formação e acompanhamento à inclusão.

M.L -Olha, eu nem conhecia essa sigla.

Entrevistador: E a senhora teve oportunidade de fazer algum curso relacionado à inclusão nesses últimos anos?

ML -Eu fiz um estágio no Ciam (centro israelita de atendimento ao menor)

Entrevistador: Isso ajudou na prática?

M.L -Olha para falar a verdade não, bem ajudou e não ajudou, tudo é válido, quando a gente vai fazer um curso, tudo que a gente aprende não é desperdiçado. Mas foi mais observação e numa realidade muito diferente da nossa.

Entrevistador: A senhora consegue lançar mão de outros profissionais quando tem alguma dificuldade?

M.L -Olha, geralmente a gente esgota todas as possibilidades dentro da escola, o coordenador pedagógico, os colegas, alguns terapeutas que atendem ou um profissional da SAAI que tem aqui.

Entrevistador: Então as crianças podem ser encaminhadas para SAAI?

M.L - Os alunos com laudo, ela atende de uma a duas vezes por semana. Acho que esse é um diferencial, ter um profissional especializado que nos socorre.

Entrevistador: E com relação à educação como um todo, quais as maiores dificuldades?

M.L -Ah, eu acho que a falta de investimento público e esses projetos que mudam tudo de um para outro, não tem quase participação do professor para elaboração do projeto, vem de cima. Eu acho os projetos bem elaborados, com fundamento, mas na prática a gente tem muita dificuldade, a progressão continuada, por exemplo, tem uma idéia boa, mas na prática não funcionou, e também é difícil acompanhar todos os alunos com essa carga de trabalho e de alunos por sala. E também tem alguns projetos específicos da Secretaria, algumas metas para alcançar, acho que vai um pouco na contra mão, as metas podem ser interessantes, mas e os alunos com NEE, como fazer com eles? Como atingir esses números? e a culpa é sempre do professor, é sempre ele que não alcançou, por isso foi criada a progressão, as estatísticas estão ótimas, mas na prática não tem qualidade.

Entrevistador: Bem tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

M.L - Não, eu só queria falar que eu acho muito legal esse tipo de iniciativa de projeto, acho que é a única possibilidade de eles serem tratados como cidadãos, com respeito.

ENTREVISTA 4

Entrevistada: W.

- Nome: W.
- Data da entrevista: 17/05/07
- Horário de início: 12:00
- Horário de término: 13:40
- Local onde foi realizada: sala da biblioteca
- Número de tentativas para agendar a entrevista: 1
- Primeiras impressões sobre a entrevista: W. é uma pessoa muito simpática e cativante, para participar da entrevista, pediu à escola em que trabalha a tarde para chegar um pouco atrasada. A entrevista fluiu muito bem, conheço uma das crianças da sala dela, pois já atendi, portanto também já conhecia a professora. Com relação ao tema específico da entrevista achei que apareceram poucos elementos, fica claro que ela faz tentativas, mas não sei o quanto elas são sistematizadas. Apesar disso apareceram dois outros elementos muito interessantes: a questão das barreiras atitudinais, que quase não apareceu nas outras entrevistas e uma crítica com relação aos programas de educação em geral propostos pela secretaria de educação. Ficou claro o envolvimento que ela tem com o trabalho, com o ser professor, e com a comunidade em volta da escola, onde mora desde pequena.
- D.N: 24/02/62
- Formação: magistério: 1980 e pedagogia com ênfase em administração e orientação escolar. Conclusão: 1984.
- Tempo de atuação: 20 anos
- Número de aulas semanais: 40
- Número de escolas que trabalha: 2 (ensino fundamental I e educação infantil)
- Número de alunos por sala: 35 (não entra mais nenhum é o número máximo quando tem alunos com NEE)
- Na minha sala de educação infantil tem 2 alunos com necessidades educacionais especiais confirmadas com laudo, mas tem outros que a gente tem uma desconfiança

Entrevistador: Como você se envolveu no ensino de crianças com NEE?

W. -No início a inclusão dá um pouco de ansiedade, medo do diferente, mas é um olhar que você tem que ter, se você não fizer por ele, ninguém vai fazer, foi uma maneira de eu me aperfeiçoar. Essas crianças foram vindo aos poucos, mas sempre recebemos muitos sem laudo e isso sempre foi um desafio, eu sempre falei eu tenho que dar conta, chama coordenação, chama pai, saúde que retorna com um laudo e você fala: mesmo sem saber disso, ele tem muitos avanços; sempre existiu um interesse pessoal, na prefeitura não é uma escolha. Eu acho que o principal é a aceitação, se não tiver uma atitude positiva desde o começo do ano, eu falo: vou ficar com ele 1 ano, se eu não me envolver (olhar, perceber, aceitar) eu não vou conseguir que ele se desenvolva. Já peguei alunos muito graves, foram anos muito angustiantes, se você não aceita, não tem trabalho. Eu sou ciente das minhas condições e possibilidades, acho que o vínculo e o afeto são fundamentais para ver retorno, o mais importante para a inclusão de todos na sociedade é lidar com as diferenças.

Entrevistador: Relate um dia típico de aula:

W. - oração, leitura de história, calendário, contagem de todos, cardápio, crachá, leitura e depois ditado e alguma atividade de folha. A rotina também é uma estratégia, como é quase todo dia a mesma coisa as crianças já sabem o que fazer, o que vai acontecer.

Entrevistador: De quantos cursos relacionados à inclusão você participou nos últimos 2 anos?

W. -Particpei de 2 cursos um feito pelo Cefai com a Márcia Marolo lá na Unip que tinha como foco as angústias dos professores da sala regular, tinham estudos de caso.

Entrevistador: Esses cursos ajudaram na prática?

W. -A gente fica mais sensível, aprimora o olhar, busca para saber o que o aluno pode melhorar, perceber o outro, viabilizar o trabalho em sala de aula coletivamente, amarrar e articular possibilidades de agrupamento, para que o aluno seja feliz, tenha vontade de vir para escola e se sentir amado, isso é fundamental para o desenvolvimento, quem articula os olhares na sala de aula é o professor, que se tiver um olhar discriminatório as outras crianças também vão ter.

Entrevistador: De que maneira você foi estruturando sua atividade docente para receber uma criança especial na sua sala, com relação:

- À criança com necessidades educacionais especiais:

W. – Assim como meus outros alunos, eu sou o mais afetiva possível, tento conhecê-lo, passo um tempo observando e tento valorizar cada gesto como uma conquista. Para mim as palavras-chave são: olhar individualizado e aceitação, a partir daí o trabalho flui.

- À família da criança:

W. – Eu tento ao máximo fazer parceria com a família, algumas vezes damos sorte, como na família de uma das crianças desse ano, o Guilherme, a avó é maravilhosa, não falta na escola e dentro das possibilidades dela, ela faz o que eu peço e valoriza cada participação do neto nas aulas, porém no geral as famílias participam pouco e cobram muito, além de delegar um monte de funções para escola. Mas eu passo os conteúdos trabalhados para todas as mães e costumo explicar como elas podem ajudar em casa.

- Aos demais alunos da sala de aula:

W. – Eu converso bastante com eles, explico que às vezes eu tenho que ajudar mais o fulaninho porque ele está precisando, não percebo preconceito neles, pelo contrário, eles sempre querem ajudar, querem empurrar a cadeira do Guilherme, às vezes também tenho que cuidar e conversar para que o Guilherme não vire o bebê da turma. Eu trabalho no coletivo, um ajudando o outro, dou liberdade para as crianças saírem do lugar e ir ajudando os outros, sobretudo aqueles que têm mais facilidade, não costumo trabalhar em dupla porque não dá para impor quem ajudar, eles que escolhem.

- À comunidade escolar:

W. – Tento ao máximo fazer o trabalho em equipe, mas tem sempre aqueles que a gente se identifica mais, e que se identificam mais com o trabalho da inclusão e é neles que eu busco me apoiar. Aqui na escola a gente tem uma SAAI e a professora é muito legal, ela atende as crianças da minha sala e a gente troca muito é uma ajuda e um reforço muito importante, é mais individualizado.

- Ao desenvolvimento dos conteúdos/ currículo:

W. – Uma ajuda bem importante que estou recebendo é a utilização de estagiários para dar um suporte aos alunos durante as atividades, provas diferenciadas, considerando as produções da criança em sala de aula, registros no diário de classe das evoluções da criança. Além disso, ajuda mão sobre mão para ajudar a pegar no lápis ou pintar um desenho. Costumo dar a mesma atividade para todos, mas cada um faz o que consegue. Algumas vezes também uso materiais diferenciados como giz engrossado e maior contraste nos desenhos. Também tenho um caso de uma criança hiperativa na sala e costumo fazer uns “combinados”, isso tem dado certo.

Entrevistador: Quais são as maiores dificuldades como um todo na educação?

W. –A sala de aula é coisa séria, eu não venho aqui para brincar, tem que ter esse lado humano, não dá para separar o profissional da pessoa. Além disso, eu sou contra essa porcentagem do letramento, cada um é cada um, é a cobrança, o rotular os alunos, as imposições. As crianças com NEE na escola regular foram uma imposição da lei, as porcentagens estão dificultando o trabalho, porque as metas dizem respeito ao aluno como um todo. Eles lançam provas unificadas, e o indivíduo é avaliado ali e se não vão bem a culpa é do professor, é um apontar de dedos ninguém vê o trabalho em sala de aula, essa política me incomoda, a legislação não está casando com a inclusão, não dá para parear metas, às vezes o professor não aceita o aluno porque sabe que não vai atingir porcentagens, a educação não é uma firma, você está lidando com gente, com aprendizagem, cobra-se o específico mas esquece que é um ser em desenvolvimento, parece que só querem mostrar quem faz mais. Sempre chegam entrevistas do MEC do porquê que os alunos não aprendem, respondíamos: roupa, comida etc... e eles vão dando, vão colocando só o que é interessante para eles, sinto que esta política está acabando com a inclusão.

Entrevistador: Para, além disso, quais as dificuldades específicas que vc. vê com relação à Educação Inclusiva?

W. –Bem, a estrutura física da escola, falta de suporte e orientação específica com relação às possibilidades de aprendizagem, faltam especialistas, mas acho que o principal é a aceitação dessas crianças e acho que muitos colegas ainda não aceitam, não topam o trabalho.

Entrevistador: Quando você precisa tem algum outro profissional para ajudar?

W. –Primeiro a gente tenta usar tudo que tem na escola, aqui, por exemplo, tem SAAI e dá para recorrer; no primeiro ano do ciclo I tem estagiários de pedagogia da primeira série que ajudam bastante.

Entrevistador: Bem tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

W. –Não, acho que já falei tudo, mas gostaria de reforçar que eu gosto da proposta de inclusão e apesar de às vezes ficar um pouco angustiado se estou fazendo certo ou se estou fazendo tudo que posso, acho que vale a pena.

ENTREVISTA 5

Entrevistada: N.M.

- *Nome: N.M* *Data da entrevista: 16/04/07*
- *Horário de início da entrevista: 13:00* *Horário de término da entrevista: 14:00*
- *Número de tentativas de agendar a entrevista: 2*
- *Primeiras impressões sobre a entrevista: A professora parecia tranqüila, tem bastante tempo de experiência, porém, precisei direcionar um pouco para aparecer o tema das estratégias específicas utilizadas. A professora deu alguns exemplos de estratégias simples que utiliza, porém, não a senti muito segura na utilização das mesmas, ou melhor, fundamentação teórica para usá-las, ela vai um pouco pelo que sente no momento. Durante a entrevista também transpareceu alguns sentimentos relacionados à pessoa com deficiência como dó, o que segundo ela foi mudando com o tempo. Apesar disso, apareceram questões interessantes como a discussão se o aluno com deficiência é do professor ou é da escola e a professora colocou a falta de apoio por parte da comunidade escolar.*
- *Local de realização da entrevista: A entrevista foi realizada na sala de aula e não fomos interrompidas. Apesar disso, nosso tempo de entrevista foi bem limitado, pois só tínhamos disponível o horário de JEI.*
- *Data de nascimento: 18/11/58*
- *Formação escolar: Magistério, pedagogia e psicopedagogia*
- *Escola em que se formou: Não me lembro o nome, terminei o magistério em 1979*
- *Tempo de atuação: 27 anos*
- *Trabalha em quantas escolas: 2 escolas*
- *Número de aulas semanais: 10*
- *Número de alunos por sala: em média 36 alunos*
- *Número de alunos com deficiência por sala: 1*

Entrevistador: Como você se envolveu no ensino de crianças com necessidades educacionais especiais?

N.-Na escola pública a inclusão sempre existiu, tinham umas crianças que a gente sabia que tinham alguma coisa, mas nunca teve esse nome de inclusão. Na prefeitura, qualquer criança que chega a gente aceita. Já dei aula para muitas crianças com dificuldades, mas dizer com deficiência foi do ano passado para cá, tive um aluno com síndrome de Down agora tenho com autismo; eu gosto, aceito, acho um desafio.

Entrevistador: Sente dificuldades em dar aula para alunos com necessidades educacionais especiais?

N.-Sinto, às vezes não sei se estou fazendo certo, muitas vezes, tento fazer o mesmo que faço com os outros, vou testando coisas diferentes até acertar.

Entrevistador: Relate um dia típico de aula

N.-A aula da tarde começa às 14 horas, as crianças chegam, às vezes fazemos uma oração e cantamos uma música de chegada. As crianças têm educação física uma vez por semana. Depois da chegada, geralmente fazemos atividade na sala e 15:30 tem o recreio, depois voltamos para sala, as crianças copiam o dever de casa.

Entrevistador: De que maneira você foi estruturando sua atividade docente para receber uma criança especial na sua sala, com relação:

- *À criança com necessidades educacionais especiais:*
N.- Fui testando várias coisas, como o tempo de tolerância da criança, a forma de interação comigo e com os colegas. Ficava muita presa ao diagnóstico, queria saber o que ele tinha para lidar melhor, depois, esqueci um pouco disso, passei a ver mais as potencialidades da criança. No começo tinha um pouco de dó, deixava mais solto, depois fui conseguindo agir como ajo com os outros, coloco limites.
- *À família da criança:*
N.-Converso com a família o tempo todo, acho que é a base de tudo, uma criança com família estruturada é outra coisa. Eu convoco a família para me ajudar, para reforçar a atividade em casa e fazer as tarefas.

- Aos demais alunos da sala de aula:

N.- As crianças percebem. O aluno com necessidades educacionais especiais desse ano era muito agressivo, as crianças tinham medo dele, aos poucos fui conversando e explicando que aquele amigo era diferente, mas hoje, apesar de alguns ainda terem medo, a maioria fica muito feliz com as conquistas dele.

- À comunidade escolar:

N.-quando o aluno especial entra na escola, todos falam que o aluno não é do professor, mas da própria escola, mas eu não sinto esse apoio; quando dá um problema, todos vêm em cima de mim, quase não tenho apoio, nem um auxiliar para vigiar a sala enquanto um quer ir ao banheiro. Com relação a encaminhamentos geralmente me dirijo à coordenadora pedagógica, a UBS da região dá preferência às nossas crianças, mas mesmo assim tem pouca vaga.

- Ao desenvolvimento dos conteúdos/ currículo:

N.-Todos falam que trabalhar conteúdos diferentes é exclusão, mas às vezes, não tem outro jeito, a criança não se interessa, por aquilo que os outros estão fazendo. Tento dar as mesmas atividades, mas quando não dá, ofereço alguma coisa que já sei que é do interesse dele, tipo um gibi ou um lápis para fazer um desenho.

Entrevistador: Você tem ajuda de outro profissional para ajudá-lo em caso de necessidade?

N.-Muito pouco, costumo discutir com um colega mais próximo e às vezes com a coordenação pedagógica, mas falta tempo temos poucas reuniões.

Entrevistador: De quantos cursos relacionados à inclusão você participou nos últimos 3 anos? Os conhecimentos foram úteis na prática?

N.-Participei de um único curso que eu mesma paguei, a rede oferece poucos e nunca é para escola toda. Me ajudou porque eu troquei com outras colegas, tiveram vivências interessantes e não deram receita, me ajudaram a pensar em como agir em algumas situações.

Entrevistador: Quais estratégias utilizadas você considera que facilitaram o trabalho no cotidiano da sala de aula?

N.-Observação da criança por um tempo antes de agir, acionamento da CP em casos mais difíceis, parceria com a família, trabalho de sala em dupla, diminuição do tempo da criança na escola, adaptação da avaliação sem prova formal, utilizando as produções da própria criança, acionamento da escola Micael, atividade diferenciada da sala.

Entrevistador: Quais as maiores dificuldades e necessidades encontradas no sistema educacional atual?

N. -Número de alunos por sala, falta de apoio de profissionais especializados, falta de apoio das famílias, falta de um auxiliar para realização de algumas atividades. Faltam também espaços de troca dentro da própria escola, muitas vezes o professor, tem que se virar com o aluno.

Entrevistador: Você gostaria de falar mais alguma coisa que eu não perguntei sobre o assunto que conversamos?
N. -Não, acho que falei tudo que queria.

ENTREVISTA 6

Entrevistada: I.P.

- *Nome: I.P* *Data da entrevista: 17/04/07*
- *Horário de início da entrevista: 13:00*
- *Horário de término da entrevista: 14:00*
- *Número de tentativas para agendar a entrevista: 2. Na primeira entrevista a professora teve um problema pessoal e faltou. Fui até à escola; quando falei com I. para remarcar, ela disse ter pedido para CP me avisar.*
- *Primeiras impressões sobre a entrevista: Quando apresentei a proposta do trabalho na reunião inicial, essa professora foi uma das mais desconfiadas, referiu vários problemas com pesquisadores da USP, senti que ela foi meio convencida pelas outras, mas não queria efetivamente participar. Apesar disso, durante a entrevista foi uma das professoras que mais pareceu valorizar o trabalho e parceria com a família, também referiu pouca ajuda da comunidade escolar. Com relação às estratégias em sala de aula, I. colocou que as utiliza e que a ajudam na prática, não apareceram discussões aprofundadas, porém ela ilustrou com alguns exemplos.*
- *Local de realização da entrevista: sala de aula*
- *Data de nascimento: 01/08/63*
- *Formação escolar: Magistério, pedagogia.*
- *Escola em que se formou: não lembro o nome, terminei o magistério em 1988*
- *Tempo de atuação: 18 anos*
- *Trabalha em quantas escolas: 2 escolas*
- *Número de aulas semanais: 10*
- *Número de alunos por sala: em média 40 alunos*
- *Número de alunos com deficiência por sala: 2*

Entrevistador: Como você se envolveu no ensino de crianças com necessidades educacionais especiais?

Eu nunca recusei nenhum aluno com necessidade educacional especial na minha sala, pelo contrário, eu sempre quis, para mim, é um desafio. Trabalho com este tipo de criança quase desde que me formei, atualmente tenho dois com deficiência, mas vários com dificuldades. Logo que me formei dei aula para uma criança com síndrome de Down, agora também tenho caso de saúde mental na sala.

Entrevistador: Relate um dia típico de aula:

A aula da tarde começa às 14 horas, as crianças chegam, sempre fazemos uma oração e cantamos uma música de chegada. Eu geralmente começo contando uma história curta para motivar os alunos. Depois trabalhamos com alguma atividade na lousa, geralmente cada um faz o seu, mas às vezes proponho atividades em pequenos grupos. Depois disso, tem um recreio, as crianças saem super eufóricas e na volta tenho que dar uma atividade para acalmá-los.

Entrevistador: De que maneira você foi estruturando sua atividade docente para receber uma criança especial na sua sala, com relação:

- à criança com necessidades educacionais especiais:

N. - Bem, primeiro eu vou conhecendo a criança, converso bastante com a família, procuro saber o diagnóstico, os tratamentos que a criança faz e vou tentando perceber coisas que ela gosta. Depois vou experimentando algumas situações, coloco a criança em lugares diferentes, observo as reações e assim vai indo.

- À família da criança:

N. - Para mim a família é a chave, procuro dar atenção e sempre dar um retorno acerca das conquistas e produções da criança, inclusive nas reuniões de pais, monto uma pasta da criança e discuto com os pais., mas muitas vezes, é difícil, a própria família não aceita.

- Aos demais alunos da sala de aula:

N. - Não preparo nada, vou conversando com as crianças no decorrer dos acontecimentos, às vezes os adultos vêem problemas que a criança não vê. Muitas vezes, quando vejo que dá certo, utilizo as próprias crianças para ajudar os que têm mais dificuldades.

- À comunidade escolar:

N. - tenho muito pouca ajuda da comunidade escolar, uma vez um aluno especial pediu para ir ao banheiro e eu deixei depois ele fugiu, porque deixaram a porta aberta, todo mundo brigou comigo, ninguém se oferece para me ajudar. Quando percebo alguma necessidade de encaminhamento vou até a coordenação pedagógica, mas temos pouco tempo.

- Ao desenvolvimento dos conteúdos/ currículo:

N. - Tento trabalhar os mesmo conteúdos, mesmo porque é difícil trabalhar temas diferentes dentro de uma mesma sala, mas às vezes, tenho que dar uma atividade diferente, aproveito os interesses da criança e vou utilizando suas produções como forma de avaliação.

Entrevistador: Você tem ajuda de outro profissional em caso de necessidade?

N. - Tenho pouca ajuda, na maior parte das vezes recorro aos meus próprios colegas de trabalho, trocamos experiência, montamos os materiais juntas e isso ajuda.

Entrevistador: De quantos cursos relacionados à inclusão você participou nos últimos 3 anos? Os conhecimentos foram úteis na prática?

N. - Particpei de dois cursos que ocorreram em fins de semana, já que não sou liberada para fazer isso, ambos os cursos, foram pagos. Esses cursos me ajudaram a ver as potencialidades da criança, entender a função da escola e sair um pouco daquela história de que para o aluno com NEE só a socialização é importante, eu não me contento com isso, tem que ter o pedagógico.

Entrevistador: Quais estratégias utilizadas você considera que facilitaram o trabalho no cotidiano da sala de aula?

N. - Observação da criança por um tempo antes de agir, acionamento da CP em casos mais difíceis, parceria com a família, trabalhos em grupo, adaptação da avaliação sem prova formal, às vezes uso as produções da própria criança em sala de aula, como desenhos e pinturas. Também uso alguns materiais diferenciados, mais concretos, e costumo designar pequenos cargos para criança com NEE. Além disso, têm umas crianças que não conseguem ficar o mesmo tempo na sala, não adianta, a gente insiste, mas eles acabam ficando agitados; então eu já aprendi a deixar dar umas voltas.

Entrevistador: Quais as maiores dificuldades e necessidades encontradas no sistema educacional atual?

Acredito que, sobretudo, o número de alunos por sala e a falta de apoio de profissionais especializados além da falta de apoio das famílias, falta de um auxiliar para realização de algumas atividades. Faltam também espaços de troca dentro da própria escola, muitas vezes o professor, tem que se virar com o aluno e ninguém ajuda a resolver os problemas cotidianos. As famílias quando são encaminhadas para serviços de apoio têm muita dificuldade de levar a criança, falta tempo, dinheiro para o transporte e geralmente são distâncias longas.

NTREVISTA 7

Entrevistada: S.R.

- *Data da entrevista: 25/05/07*
- *Horário de início da entrevista: 13:00*
- *Horário de término da entrevista: 14:30*
- *Número de tentativas de agendar a entrevista: 3. Apresentei o trabalho à coordenação pedagógica acompanhada de um representante do Cefai. A CP expôs o projeto na reunião e o professor S. se interessou. A dificuldade em marcar a entrevista é que o professor acumula trabalho em 3 escolas, manhã, tarde e noite. Na primeira tentativa o professor faltou, por problemas na outra escola, na segunda teve uma reunião de última hora na Secretaria de Educação e na terceira me recebeu em horário de Jeí, mas a entrevista acabou estendendo-se um pouco. Na entrevista ficou claro a falta e o desconhecimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, pareceu que a presença das crianças com deficiência na sala está mais ligada à socialização. Apesar disso, o professor mostrou ter essa consciência e reconheceu essa dificuldade no desenvolvimento do trabalho. Com relação ao tema específico da pesquisa achei a entrevista pobre. Porém apareceram outras questões interessantes acerca do cotidiano do professor da escola pública, como a necessidade de acumular empregos. S. também levantou questões e críticas gerais ao sistema educacional como um todo como o desrespeito em relação ao número de alunos na sala mesmo quando uma das crianças tem deficiência, a falta de contato entre prefeitura e Estado para garantir uma continuidade do trabalho. Dentre os professores que entrevistei, acho que S. pareceu ser o mais “politizado” e ligado nas questões educacionais como um todo.*
- *Local de realização da entrevista: sala de informática*
- *Data de nascimento: 23/01/68*
- *Formação escolar: Biologia com bacharelado e licenciatura. Fim: 1990*
- *Escola em que se formou: não me lembro*
- *Tempo de atuação: 16anos*
- *Trabalha em quantas escolas: 3 escolas*
- *Número de aulas semanais: 10*
- *Número de alunos por sala: em média 40 alunos*
- *Número de alunos com deficiência: 2*

Entrevistador: Como você se envolveu no trabalho com crianças com NEE?

S. -Eu sempre defendi a questão da inclusão, sempre fui favorável, porque eu penso no pai, quem é pai não quer que o filho seja tratado diferenciado, num lugar onde todos são iguais, ou seja, você pega seu filho, tira de um lugar que é comum a todos e coloca numa instituição especial, onde todos são iguais, mas na sociedade são diferentes, então eu sempre fui favorável, o que a gente questiona é como ela é feita, porque, por exemplo, a gente tem aqui dois alunos que são casos típicos de inclusão, um é surdo, não consegue falar, isso dificulta aprendizagem dele e tem a Bianca que é uma menina com síndrome de Down.

Entrevistador: A Bianca é sua aluna?

S. - Os dois são meus alunos. A Bianca também tem um problema de fono, que dificulta seu relacionamento com as pessoas de uma forma eficaz e não temos nenhum apoio, nenhum suporte para que possamos trabalhar, a prefeitura não dá nenhum apoio, é assim você recebe o aluno com a história que ele tem do primário, então, ele tem o laudo disso, daquilo, então vamos incluir, mas quem inclui na verdade esse aluno são os próprios colegas, porque eles não fazem diferenciação nenhuma entre os que têm deficiência e os que não têm, eles ajudam muito nessa questão do relacionamento dos alunos, mas suporte para o professor desenvolver o aluno não tem. Agora está chegando os Cefais, que estão fazendo umas parcerias, esse vai ser o suporte que a gente tem.

Entrevistador: Você tem muitos alunos na sala, mas não tem uma regra, uma lei que limita esse número no caso de alunos com NEE?

S. - Isso não acontece, nessa escola não temos espaço para diminuir a demanda, então você tem 2 classes de cada série e tem que ficar abarrotadas porque você não tem onde pôr alunos, você não tem como deslocar alunos para uma outra sala para

diminuir a quantidade, a escola não tem essa estrutura, ao passo que a prefeitura dá um monte de coisas para o aluno e atrai pessoas para rede, uniforme, leite e aí você tem demanda grande e sala pequena e não te possibilita uma sala diferenciada.

Entrevistador: Auxiliar também não tem?

S. - Imagina, falta professor regular.

Entrevistador: Então como é o cotidiano em sala de aula?

S. - É muito difícil, porque para começar você não entende o que eles querem falar e ainda tem um que tem problema de audição, então o retorno fica difícil e muitas vezes eles se isolam.

Entrevistador: Com relação à Bianca, ela consegue acompanhar as mesmas atividades da sala?

S. - Não, ontem eu discuti isso com o Cefai, que ela não consegue acompanhar porque o desenvolvimento motor dela e cognitivo é bem mais lento e aí a gente tem um problema na escola que a gente colocou ontem para ela, que é um problema da organização da escola, porque a gente tem muita falta de professor, não tem estrutura para fazer trabalho diferenciado, não tem laboratório, então tem algumas coisas esse ano que estão dificultando o trabalho diferenciado e aí o que a gente consegue fazer e às vezes eu acho que é o máximo que dá, é você tratá-la de uma forma igual. Ela leva as mesmas broncas que os outros, então o tratamento que ela tem é igual, ela não tem privilégios, que eu acho que para ela é importante. Agora na questão pedagógica a gente está com problemas mesmo, alguns professores tentam melhorar a questão da fono, porque a moça do CIAM, onde atendem ela, disse que é a única coisa que a gente pode ajudar, a gente pode repetir as palavras de uma forma mais lenta, para que ela entenda e que ela repita mais pausadamente para que a gente possa entender e isso tem melhorado um pouco, mas com relação à alfabetização, está complicado.

Entrevistador: Vocês têm algum respaldo para adaptação curricular? Para repensar as formas de apresentar os conteúdos?

S. - O que é uma adaptação curricular?

Entrevistador: Existem diferentes tipos de adaptação curricular previstas pelo MEC. A gente pode adaptar o espaço da sala para alunos com dificuldade de locomoção, o material oferecido...

S. - Não, porque ela está muito abaixo do normal, só rabisca, não escreve nem o nome, o nível dela não é nem de pré-escola. Se ela escrevesse, mas ela não tem nada da parte motora nem da parte de alfabetização.

Entrevistador: E ela está na quarta série? Isso acontece por conta de que o aluno não pode ser retido?

S. - Também, mas ela vem vindo assim desde que entrou aqui, para não perder o contato com as crianças da mesma turma, ela está seguindo porque é a inclusão realmente, o que está facilitando para ela é o social, a socialização. Esse ano a turma dela foi dividida, ela às vezes sai da sala dela para procurar os colegas na outra sala. Na verdade, falando o português claro, não tem nenhum trabalho da parte pedagógica específico.

Entrevistador: Mas você sente essa necessidade?

S. - Sim, porque ela vai ter passado anos na escola e a única coisa que ela vai ter ganhado é a socialização, o respeito com o próximo, mas a parte pedagógica.

Entrevistador: E o que você acha que ajudaria para desenvolver esse trabalho?

S. - Precitaria de material pedagógico específico, suporte técnico, entender em que fase ela está, uma pessoa que falasse do estágio dela e nos ajudasse a pensar uma atividade, ajudante na sala, reforço paralelo à escola. Não adianta colocar ela numa sala de 40 alunos que também não sabem nada.

Entrevistador: Existe sala de recurso, SAAI na escola ou na região?

S. - O que é sala de recurso?

Entrevistador: É uma sala que a criança pode freqüentar em um horário oposto à aula comum, com professor especializado.

S. - Nesta escola não tem espaço.

Entrevistador: Mas, vocês não podem usar de outra escola?

S. - Ontem eu falei disso na reunião com o Cefai. Tem uma escola aqui perto que criou salas menores para atender casos de inclusão e do lado dessa escola tem a Sapine no Maria Alice, essa professora vai vir aqui ajudar a gente.

Entrevistador: Então essa é uma estratégia que você acha válida?

S. - Eu acho fundamental, estão tratando os alunos com NEE como normais, não estão considerando suas necessidades.

Entrevistador: Você fez algum curso relacionado à inclusão nesses últimos dois anos?

S. - Não, mas foi por falta de tempo mesmo, a prefeitura disponibilizou alguns.

Entrevistador: E essa falta de tempo está relacionada com a jornada dupla, que é a realidade de muitos professores, não é?

S. - A maioria desses cursos são oferecidos fora do horário de aula, mas eu não posso faltar no Estado para fazer um curso da prefeitura e vice-versa, deveria haver um convênio Estado-prefeitura, porque o que você aprende num curso pode aplicar no outro espaço de trabalho; no Estado eu tenho um aluno com PC, mas ele tem o intelecto preservado, ele se manifesta na classe, responde perguntas, aí você consegue trabalhar. Assim estratégias diferenciadas de avaliação a gente faz na boa, mas estratégias de aprendizagem com crianças com maiores dificuldades é mais difícil.

Entrevistador: E como são essas estratégias?

S.-Ah, você cria avaliações diferentes para as necessidades que a pessoa tem, por exemplo, ele não sabe consegue falar, então você faz uma prova oral, atribui de acordo com que ele responde na sala, você dá atividades para ele fazer no computador em casa. Agora quando você não consegue nem saber o lugar de aprendizagem da criança aí fica difícil.

Entrevistador: Então como vocês fazem para avaliar a Bianca?

Ah, a gente não avalia, a gente acaba considerando as mudanças de atitudes, de comportamento dela, acaba sendo uma avaliação atitudinal e não de aprendizagem, mas isso não é ideal, deveria ser mais do que isso.

Entrevistador: Mas isso também é uma avaliação diferenciada?

S. - Sim, você pega os PCNs (parâmetros curriculares nacionais) e têm lá as diferentes formas de aprendizagem, você tem procedimentos, a atitude deveria se tornar um procedimento, mas a gente não consegue fazer isso com a Bianca.

Entrevistador: E quando vocês percebem que tem uma criança que precisa de algum acompanhamento psicológico ou outro tipo de acompanhamento, vocês conseguem acionar a rede?

S.-Sim, na verdade, a gente leva para coordenação da escola que é quem corre atrás, tem uma UBS aqui, a vila da praia, que é a que a gente aciona.

Entrevistador: E vocês têm um retorno desses encaminhamentos?

S. - Poucos, a maioria quando vem chega só na coordenação, mas na maioria as famílias desistem rápido, então fica difícil.

Entrevistador: E a família, como é a participação?

S. - Elas até vem, a gente conversa, encaminha, mas depois elas abandonam.

Entrevistador: E as crianças como é esse trabalho, dá para acioná-los?

S. - Às vezes, no caso da Bianca a gente faz algumas coisas em dupla, mas isso sobrecarrega a outra criança, existe solidariedade entre elas, mas ele acaba deixando de fazer as coisas dele.

Entrevistador: Ela fica o tempo todo na sala?

S. - Ela não tem reclamado, às vezes tem aula vaga, e ela fica um pouco deslocada no espaço, então ela desce para o pátio e fica um pouco perdida.

Entrevistador: Agora que está sendo iniciado esse trabalho com o Cefai, vão ter coisas feitas no horário de trabalho de vocês?

S. - Sim, já temos duas atividades agendadas, nos horários da JEIs, uma delas, vai vir uma professora especializada de outra escola para dar umas orientações para gente.

Entrevistador: Vocês que escolhem os temas das reuniões?

S. - Alguns sim, no caso da Bianca, como era um tema comum foi natural, mas nós colocamos uma demanda de ter uma aula com fono, por exemplo.

Entrevistador: E capacitações, formação, qual seria o melhor horário?

S. - Seria interessante nos horários de trabalho porque quem tem jornada dupla tem dificuldade de participar mesmo à noite e no fim de semana fica inviável. Eu acho que incluir por incluir não existe, tem que incluir com qualidade, numa sala com menos alunos, atividades diferenciadas, senão ela continua passando e vai chegar um momento que ela deixa de ser problema da prefeitura e passa a ser problema do Estado.

Entrevistador: Vocês têm a passagem de uma escola para outra?

S. - Não, eu acho que deveria ter um convênio Estado-Prefeitura e quando a criança mudasse de escola ela já teria contato, não ficaria uma coisa perdida. Eu acho que inclusão é uma coisa mais ampla do que ficar 4 ou 5 horas por dia na escola.

Entrevistador: Ah, uma coisa que eu esqueci de perguntar, o MEC tem uma série de materiais prontos relacionados à inclusão divulgados no site, eles ajudam?

S. - São pouco acessíveis e geralmente a escola só recebe um e este quase não circula, cada professor deveria receber um e esses manuais deveriam ser mais práticas, com dicas de como diagnosticar e discussões de como lidar com essas dificuldades. Esses materiais devem ser funcionais e não só cumprir tabelas.

Entrevistador: Você gostaria de colocar mais alguma coisa professor?

Não acho que é tudo.

ENTREVISTA 8

Entrevistada: N.

- Nome: N.
- Data da entrevista: 23/04/07
- Início: 18:00
- Término: 19:20
- Número de tentativas para agendar a entrevista: 1. Agendamos a data pessoalmente no dia em que apresentei o trabalho, foi a primeira professora a aceitar participar e incentivar as outras a fazer o mesmo.
- Primeiras impressões sobre a entrevista: A professora chegou no horário, estava tranqüila, ofereceu café. Apesar do tempo de atuação colocou o trabalho com inclusão como uma coisa nova e desafiante para ela, porém já teve muitos casos de dificuldade de aprendizagem na sua sala. Apareceu uma questão interessante logo no começo da entrevista relacionada à falta de escolha dos professores adjuntos, como ela, que muitas vezes ficam com aqueles que nenhum professor quer. Em relação ao tema específico, ela relatou e ilustrou o uso de algumas estratégias, porém, não percebi uma real noção do que estava fazendo nem um apoio para realizá-las, além disso, as estratégias citadas não pareceram específicas, usa recursos como alfabeto móvel ou jogos pedagógicos concretos, porém para crianças com Síndrome de Down, como ela citou parecem realmente facilitar o acesso. Mas apareceram os sentimentos dela com relação à deficiência, os conceitos: “são mais lentos, não achei que eles iam conseguir”. Também apareceu uma outra questão importante relacionada à necessidade de ajuda e ao acionamento de uma SAAI, iniciativa tomada por ela.
- Local da entrevista: sala da coordenação pedagógica
- Formação escolar: Magistério, pedagogia e psicopedagogia
- Escola em que se formou: Magistério: 1979
- Tempo de atuação: 15 anos
- Trabalha em quantas escolas: 1
- Número de aulas semanais: 20
- Número de alunos por sala: em média 33 alunos
- Número de alunos com deficiência: 2

Entrevistador: A sua experiência de aula para crianças com NEE é de quanto tempo? Como você se envolveu no ensino de crianças com NEE?

N. – Já tive muitos alunos que desconfiava que tivessem alguma coisa, mas com deficiência mesmo, desde o ano passado. É muito difícil, eu fico me questionando se eu vou conseguir. Nos outros anos nunca tive nenhuma que estava caracterizada como inclusão, mas já tive muitos alunos com dificuldade de aprendizagem, aqueles que nenhum professor conseguia alfabetizar, davam sempre para mim, como eu sou adjunta sobrava sempre para mim, aqueles alunos repetentes de vários anos.

Entrevistador: Eu entendi que eles “sobram” para você, mas você gosta desse trabalho?

N.-Eu gosto, mas às vezes fico muito insegura e não sei até onde posso chegar entendeu?

Entrevistador: Relate um dia típico de aula.

N.-Bem, geralmente a gente faz uma oração, depois eu faço a chamada e começamos alguma atividade que estava planejada. Trabalho muito com histórias, às vezes eu conto, às vezes a gente vai na sala de vídeo. Depois eu sempre dou alguma forma de registro antes do recreio que é às 15:30.

Entrevistador: De que maneira você foi estruturando sua atividade docente para receber uma criança com necessidades educacionais especiais na sua sala, com relação:

- À criança com necessidades educacionais especiais

N.- Olha, eu tento tratar da mesma forma, porque às vezes dá vontade de ser menos rígido. Eu acho que ainda tenho dificuldade de entender o que essas crianças conseguem aprender, sobretudo, numa sala com mais 40, para mim fica quase inviável, mas eu vou tentando. Eu estou com uma aluna no momento e a gente tem sempre que ficar pensando de urgência o que fazer para prender a atenção dela. Todas as crianças querem ficar em volta dela e isso atrapalha um pouco a aula, eu tenho que designar sempre alguém para ficar ao lado dela aqui na frente para sala fazer as atividades. Eu costumo separar alguns jogos pedagógicos e dou para algum colega que já acabou a lição fazer com ela, às vezes, eu mesma chamo aqui na mesa e a gente fica fazendo alguma coisa.

- **Entrevistador:** Ao desenvolvimento dos conteúdos/ currículo

N. – Tento distribuir a mesma atividade para todo mundo e ela imediatamente pega a folha que eu dei e rabisca e faz um monte de coisas do jeito dela que não tem nada a ver com o que eu pedi. Ela faz como os outros, vem me mostrar como os outros, eu recebo, guardo, colo no caderno, só que às vezes as outras crianças terminam primeiro e pedem para ajudar a Cibele, aí eu deixo, eles ajudam, pegam na mão, mas na maioria das vezes não dá.

Entrevistador: Então o que a senhora faz é quando é uma atividade que ela não consegue acompanhar a senhora oferece uma outra atividade também pedagógica para ela fazer na carteira dela?

N. - sim e muitas vezes eu vou fazer com ela.

Entrevistador: E ela está conseguindo aprender a ler?

N. - Não, eu acho que o problema é o começo, eu acho que eles já são mais lentos, então eu nunca ia pensar que ela ia sair daqui lendo ou escrevendo, ela melhorou bastante, interage com os colegas, antes ela estava lá no fundo, em outra, não estava nem aí. Agora muitas vezes ela presta atenção, até senta para ouvir, nas atividades de educação física, ela brinca, obedece, ela dançou na festa junina, antes ela fugia dos ensaios, arranjei alguém para me ajudar com a sala e dei mais atenção para ela, ensaiei junto. Agora, ela está o tempo todo no grupo, esse é meu objetivo, mas agora ela já faz a letra A, consegue achar o nome dela, as letras eu mostro o tempo todo, associo com desenhos, as crianças fazem com ela e ela acompanha, associa certinho a letra com o desenho.

Entrevistador: Então a senhora também usa materiais diferenciados como uma estratégia?

N. - Sim, a criançada adora, eu uso muito, fiz alfabeto móvel.

Entrevistador: Para alguns esses materiais diferenciados são importantes não é mesmo?

N. - Sim, não adianta ficar só aqui na frente falando, o negócio é pegar, colocar na mão deles e fazer junto.

Entrevistador: E com relação à família?

N. - Algumas coisas que eu vejo que são produtivas eu mando para casa, para ela pesquisar o bicho com a letra tal e isso ela faz, mas atividades que tem que ler no livro aí eu nem mando. Porém, no geral, não dá para contar com as famílias, tem mãe que faz cara feia, fala que não tem tempo, que não é papel dela, é difícil viu?

Entrevistador: Essa aluna faz algum reforço?

N. - Ela começou agora, eu até mandei um relatório.

Entrevistador: É uma SAAI?

N. - é tipo uma Sapine, uma atividade mais individualizada.

Entrevistador: Quem sentiu essa necessidade?

N. - A escola. Conversei com a coordenação que fez o encaminhamento.

Entrevistador: Então essas salas ajudam?

N. - Sim, é um trabalho mais individualizado, vai ser só ela. As escolas encaminham, mas tem pai que não vai atrás, não se interessam e o processo fica parado, mas no caso da Cibele é uma mãe super dedicada.

Entrevistador: Tem algum espaço regular para a troca com esses profissionais das salas especializadas?

N. - Não, por enquanto não. De certa forma, fica fragmentado, infelizmente as coisas públicas são assim, então se a família não corre atrás não rende nada.

Entrevistador: Nos últimos dois anos a senhora teve alguma oportunidade de participar de cursos relacionados à inclusão?

N. - Não, não tive oportunidade, quando você é adjunto você quase não tem oportunidade, as poucas vagas que aparecem são para os titulares e mesmo assim é sorteio. Quando oferecem para todos é num horário que fica inviável, ou durante as aulas ou

muito tarde e longe e quem não tem carro não tem como ir. Eu já li muito sobre a inclusão, no curso de psicopedagogia, mas curso específico não, o que me ajudou foi a psicopedagogia.

Entrevistador: Quais são as maiores dificuldades com relação à educação como um todo?

N. - Eu sinto falta de uma auxiliar, porque, por exemplo, a turma é muito heterogênea, você tem que puxar ritmos diferentes e então eles perdem o interesse, começam a brigar, chutar, bagunçar. A auxiliar ficaria para ajudar os quem têm maior dificuldade, poderia circular, aí eu conseguiria concluir melhor as atividades.

Entrevistador: E com relação à inclusão, quais seriam os maiores impeditivos?

N. - O número de alunos e a falta de apoio da própria escola, se eu estou com um aluno de inclusão e ele pede para ir ao banheiro não tem ninguém para acompanhar, se eu mando um colega junto, ela não volta, ela foge no meio do caminho e aí me chamam para falar que ela está em outra sala e se acontecer alguma coisa vem todo mundo em cima de mim.

Entrevistador: Agora na prefeitura tem os Cefais, vc. já teve esse apoio?

N. - Por enquanto não, não tive nenhum tipo de ajuda, o que tem muito são cobranças, listas de crianças silábicas, pré-silábicas, etc..apoio mesmo quase não tem. É tudo mentiroso essa coisa bonita de inclusão, eu faço minha parte, mas falta suporte. Eu como professora, jamais deixaria meu filho numa escola desse tamanho para ficar jogado na hora do recreio, você encontra criança especial lá no canto, sabe lá quem está vendo, pode vir alguém até e abusar, ela não sabe se defender, não sabe falar.

Entrevistador: Alguma outra colocação?

N-Não acho que é só.

ENTREVISTA 9

Entrevistada: E.A.

- Nome: E. A.
- Data da entrevista: 09/08/07
- Horário de início: 18 horas
- Horário de término: 19:30
- Local onde se realizou: sala de aula

- Primeiras impressões sobre a entrevista: *E. é uma professora jovem e bem informada, além disso, mostrou-se animada com o trabalho e não acomodada como a maioria dos entrevistados. Quando conversei com a coordenadora pedagógica, ela foi a primeira professora a ser citada, tem fama de boa professora na escola e também fama de gostar de trabalhar com alunos problemáticos. Foi uma das melhores entrevistas com relação ao tema específico da entrevista; apresentou as estratégias que utiliza e também algo muito importante que é gostar de trabalhar com essa população. Um outro elemento interessante da entrevista foi o comentário acerca de um curso de formação que realizou há alguns anos e o motivo de ter aproveitado o mesmo, pois partiu da prática, ou melhor, de situações problemáticas do cotidiano da sala de aula. Apesar de ser professora adjunta, foi a primeira fala positiva sobre sua posição. “mas eu gosto de ficar com essas salas”. Mostro não ser acomodada e correr atrás de ajuda ou de conteúdo para realizar um bom trabalho.*
- Data de nascimento: 11/01/67
- Formação escolar: Magistério, pedagogia e psicopedagogia
- Escola em que se formou: 1990 Magistério: 1991
- Término pedagogia: 1997
- Tempo de atuação: 17 anos
- Trabalha em quantas escolas: 1
- Número de aulas semanais:
- Número de alunos por sala: em média 40
- Número de alunos com deficiência: em média 2

Entrevistador: A sua experiência de aula para crianças com NEE é de quanto tempo?

E. -7 anos, trabalhei 5 anos numa escola especial, depois eu fui para prefeitura de Barueri e apareceu uma criança cadeirante, com paralisia cerebral na primeira série e aí fica naquela: professor fulano de tal não quer porque já tem muitos alunos, então eu falei : eu quero. Eu trabalhei com essa criança na sala regular, primeira série, alfabetização, depois disso, eu trabalhei com criança PC, aqui na prefeitura de São Paulo, na EMEF Paraisópolis, uma menina cadeirante também PC, inclusive a mãe vinha para ajudar na hora do lanche, uma menina que já tinha 14 anos e para carregar para o banheiro era difícil, os coleguinhas dela também ajudavam, levavam o prato na hora do recreio, brincavam com ela no intervalo, é muito gratificante. E nessa mesma escola no ano seguinte tinham vários casos de crianças DM, vários e aí, ficava naquelas, os professores diziam que não queriam porque não sabiam trabalhar, e como eu era professora titular eu pedi para ficar com todas essas crianças na minha sala, porque eu comecei a perceber que essas crianças ficavam esquecidas no fundo da sala. Trabalhei com eles, usando diversas estratégias, o rendimento escolar deles às vezes frustra para o professor que está acostumado com outro tipo de crianças ditas normais, mas eu acho muito mais fácil trabalhar com crianças especiais, a gente começa a adaptar tudo. Nessa escola eu trabalhei com um aluno SD na primeira série e com dois SD na segunda série.

Atualmente eu estou com alguns casos na sala de PIC, que são aquelas crianças de ensino fundamental com dificuldade de aprendizagem, crianças com histórico de derrota escolar, todos colocados numa sala só. Foi difícil para mim, a gente tem que dar o sangue. Eu me coloquei no lugar de uma professora que acabou de se formar e está numa sala de PIC, se para os mais experientes é difícil, eu imagino para quem está iniciando agora, os titulares não escolhem essa sala, mas sim os adjuntos.

Entrevistador: Relate um dia típico de aula

E.- No geral é sempre a mesma coisa, eles chegam, tento dar uma acalmada e inicio alguma atividade dirigida, depois fazemos um registro, mas isso eu tento diversificar, deixo eles ajudarem a contar a história, mudarem o final. Eu acho importante essa participação. Também procuro sair um pouco da sala, vamos no pátio, no parque, para dar uma mudada.

Entrevistador: Você identifica algumas estratégias específicas que utiliza com relação aos conteúdos, ao material?

E.- Várias, material a gente faz muita adaptação, para criança PC que não consegue pegar no lápis, a gente engrossa, você que é TO deve saber, a gente engrossa com espuminha, põem fita crepe para facilitar, aprender cores, lateralidade, jogos, leitura, história. Muitos deles não alcançam a alfabetização é difícil, só que eles conseguem a socialização, ele consegue brincar com o outro, compartilhar uma história, um material, ele precisa e tem o direito de ter esse contato. É muito gratificante para as próprias crianças da sala que aprendem com o diferente, é uma proteção incrível e mútua. Também costumamos trabalhar em duplas ou em grupo. Também fazemos alguns “combinados” às vezes, a criança não dá conta de ficar na sala o tempo todo, aí ela sai dá uma volta.

Entrevistador: Você consegue professora, dar as mesmas atividades para todas as crianças?

E.- Sim, a gente adapta, por exemplo, uma história, eu contei uma história e depois eu peço para eles, agora vocês vão me contar e trabalho o oral, todos os alunos participam dessa fase, a gente faz a roda e eu vou escrevendo na lousa do jeito que eles me falaram, aí eu leio para eles e vamos fazendo de novo.

Entrevistador: E a avaliação? Por exemplo, se a criança não escreve como você costuma fazer a avaliação?

E.- Oral, ele pode não decodificar a escrita, mas oralmente ele pode me dizer, ter um entendimento, ele pode me falar e eu vou escrevendo para ele. Matemática também, eu já trabalho com todos no concreto, tipo joguinhos, eu trago tampinha de refrigerante, canudinhos e vamos sei lá trabalhar adição, então eu tenho tantos, vou pegar tantos, quantos ficam? Aí todos participam e no concreto é onde acontece a aprendizagem, a criança aprende manuseando, independente de ser da inclusão.

Entrevistador: Quando você sente necessidade de fazer algum encaminhamento para o psicólogo, a sala de recurso, você consegue acionar? Ou você fala com a família?

E.- Eu falo com a família, na prefeitura é mais complicado porque nós não temos psicólogo na escola, eu trabalhei na escola especial que tinha fono, T.O, psicopedagogo, dentro da escola para atender as crianças, lá nós tínhamos o trabalho direto, aqui muitas crianças já tem atendimento fora, muitas nem laudo tem, então a gente precisa pedir para mãe ir até o posto ou triagem da USP, mas a maior parte já tem atendimento fora.

Entrevistador: Você consegue contato com esses atendimentos?

E.- Sim, através de relatórios e também a visita dos profissionais na escola, para conversar comigo, saber como está a criança, o desenvolvimento, tal.

Entrevistador: Tem algum espaço regular para a troca com esses profissionais das salas especializadas? Nos últimos dois anos a senhora teve alguma oportunidade de participar de cursos relacionados à inclusão?

E.- Olha, nessa gestão nós ainda não tivemos cursos, mas na gestão anterior, nós tivemos eu tive sorte, fiz esse acompanhamento 2 vezes, porque estava em 2 coordenadorias. O grupo de educação especial da coordenadoria dava palestras, cursos, levavam especialistas, tinha discussão de casos, levávamos o trabalho das crianças, filmávamos, discutíamos com especialistas e lá discutia caso por caso. Em 2004 nós tivemos uma assessoria da coordenadoria do Butantã toda última sexta-feira do mês na UNIP do Jaguaré e todos os professores da região que tinham aluno de inclusão participavam.

Entrevistador: Na prática ajudava?

Sim muito, nós discutíamos casos, todos colocavam sua opinião, o pessoal conhecia muitas crianças, os profissionais que trabalhavam com a criança. Tinha esse intercâmbio, tinha uma rede. Mas nessa gestão...

Entrevistador: Iam todos os professores?

E.- Não tinha um sorteio, mas eu dei sorte de ser sorteada nas duas coordenadorias. O curso é importante, mas a prática é fundamental, o que sinto de muitas professoras é que eles não querem criança especial na sala, depende muito mais da força de vontade e da experimentação, mas experimentar de verdade, vou buscar fora, pesquisar na internet, eu quero ter esse tipo de experiência é o que mais falta.

Entrevistador: Quais são as maiores dificuldades com relação à educação como um todo? E com relação à inclusão, quais seriam os maiores impeditivos?

E.- Vários, os próprios professores que não aceitam essas crianças, as barreiras arquitetônicas, falta de força de vontade, se for esperar a perfeição, sendo que não temos tudo nem para as crianças ditas normais, nós não temos recursos necessários nem para eles. Diminuir o número de alunos por sala também ajudaria muito, até para própria criança, tem toda uma adaptação, uma série de rotinas. Também é importante uma maior participação da família, uma parceria, fica mais fácil.

Entrevistador: E as SAAs ?

E. -*Geralmente os alunos de inclusão já são dessas salas, aqui nessa região essa é uma das únicas escolas que tem SAAIs, eles chegam aqui começam nas SAAIs e depois conseguem matrícula na escola, primeiro tem essa adaptação. Nós recebemos aqui crianças que vieram de escolas particulares, os pais trouxeram na SAAI, gostaram do atendimento e as crianças continuam aqui.*

Entrevistador: Agora na prefeitura tem os Cefais, vc. já teve esse apoio?

E. - *Ainda não, porém já sei da existência dessa estrutura, na verdade acho que só mudou de nome, mas estou confiante acho que pode ser uma ajuda.*

Entrevistador: E a família das crianças, existe parcerias?

E. -*Existe tentativas, são raras as que participam, atualmente não tem nenhuma que consigo dividir tarefas, adaptação de materiais, acham que tudo é obrigação da escola e que temos que dar conta.*

Entrevistador: E os outros alunos da sala?

E. - *Costumo deixar que a demanda parta deles, eles logo percebem que tem um amigo diferente. Quando surgem as questões, aí eu converso, explico com várias linguagens, isso que é legal de criança, dá para dramatizar, usar histórias, enfim é muito rico.*

Entrevistador: Você gostaria de falar mais alguma coisa?

E. -*Na verdade, acho que o mais importante com relação à inclusão é aceitar o aluno com deficiência como outro qualquer, com os mesmo deveres e direitos, acho que às vezes o diferente assusta o professor e muitos ainda tem preconceito e preferem não dar aula para essas crianças, ou então aceitam na sala, mas não dão a mínima, por isso acredito que o mais importante é aceitar e realmente apostar no trabalho.*

ENTREVISTA 10

Entrevistada: L.

- Nome: L.
- Data da entrevista: 16/09/07
- Horário de início: 17 horas
- Horário de término: 17:45
- Tentativas de agendar a entrevista: 2. Mas primeira fui até a escola e L. disse que não havia sido avisada pela coordenação que seria naquele dia, remarquei a entrevista para a próxima semana.
- Primeiras impressões sobre a entrevista: L. não ficou à vontade desde o início, não aceitou que eu gravasse e falou que tinha horário certo para sair, por isso a entrevista foi curta. Não consegui anotar tudo.
- Aos poucos ela se soltou, mas pareceu o tempo todo meio desconfiada, como se eu estivesse analisando o trabalho dela, talvez por ser uma professora especializada. Sinto que foi uma perda, pois a professora tem muita experiência com essa população e por ser professora de SAAI, pode ter poucos alunos por sala.
- Formação escolar: Magistério, pedagogia e psicopedagogia com habilitação em deficiência mental.
- Escola em que se formou: não lembra
- Magistério: 1990 com especialização em educação infantil
- Término pedagogia: 1994
- Tempo de atuação: 17 anos
- Trabalha em quantas escolas: 1 (período integral)
- Número de aulas semanais: não são aulas formais
- Número de alunos por sala: em média 3
- Número de alunos com deficiência: SAP (sala de apoio pedagógico)

Entrevistador: A sua experiência de aula para crianças com NEE é de quanto tempo?

L. - Trabalho com a população com deficiência desde minha formação em pedagogia.

Entrevistador: Você identifica algumas estratégias específicas que utiliza para no processo de inclusão?

L. - Sim, às vezes minha sala é a porta de entrada para crianças com necessidades educacionais especiais e depois eles entram no ensino regular, muitas vezes o Cefai encaminha para cá, ou as mães ficam sabendo por outras e procuram o serviço. Como estratégias eu identifico algumas: ir até a sala regular e observar a dinâmica, discutir com os alunos da sala acerca da realidade dos alunos de inclusão, discussão de caso com a equipe que fará a ponte para o próximo ano, orientação ao professor da sala regular com relação à adaptação curricular, sobretudo com relação à avaliação. Também costumo fazer reuniões individuais com os pais.

Entrevistador: Como funcionam essas aulas? Quantas crianças? Qual faixa etária?

L. - Os grupos de crianças são divididos por faixa etária, mas também dependem das características individuais e da disponibilidade dos pais, quando eles ainda não estão na sala regular eu costumo recebê-los 2 vezes por semana, depois que entrarem costumo acompanhar semanalmente. A demanda também pode partir do professor da sala regular.

Entrevistador: Quando você sente necessidade de fazer algum encaminhamento para o psicólogo, a sala de recurso, você consegue acionar? Ou você fala com a família?

L. - *Quando percebo a necessidade de encaminhamento para o setor da saúde eu aciono a CP ou o Cefai que encaminha para a rede de apoio como a USP.*

Entrevistador: Você consegue contato com esses atendimentos?

L. - *Geralmente através de relatório, antes a gente era liberado para visitar o serviço, agora não somos mais, mas tem alguns professores que vem aqui.*

Entrevistador: Tem algum espaço regular para a troca com esses profissionais das salas especializadas? Nos últimos dois anos a senhora teve alguma oportunidade de participar de cursos relacionados à inclusão?

L. - *Sim, fiz o curso de libras, mas não utilizo na prática.*

Entrevistador: Na prática ajudou?

L. - *Não porque não tenho demanda dessa população.*

Entrevistador: *Quais estratégias você utiliza com as crianças e com as famílias?*

L. - *Acredito que uma das melhores coisas do trabalho com as crianças é a possibilidade de vê-las em um grupo pequeno e mais de uma vez por semana. Costumo oferecer diversos brinquedos e jogos e observar como a criança explora como ela aprende, aí fica mais fácil de trabalhar o específico. Costumo passar todos os avanços para família é como um incentivo para que trabalhem com os filhos em casa, mas no geral colaboram pouco, acham que só o fato de trazer já cumpre com a obrigação.*

Entrevistador: E o professor da sala regular?

L. - *Vejo meu trabalho como uma ponte, troco muito com os professores da sala regular, coloco o que deu certo, sento com eles e vamos pensando alternativas. Além disso, é legal porque às vezes dá para trabalhar alguns conteúdos de forma paralela.*

Entrevistador: E com relação à inclusão, quais seriam os maiores impeditivos?

L. - *Na minha opinião um dos maiores impeditivos é a não liberação de carga horária para fazer cursos, visitar instituições e trocar com outros profissionais, mas acho que o grande número de alunos por sala também dificulta.*

Entrevistador: Agora na prefeitura tem os Cefais, você já teve esse apoio?

L. - *O serviço está começando agora, mas conheço o pessoal, eles já vieram aqui discutir um caso e encaminham muitas crianças da região para cá.*

ENTREVISTA 11

Entrevistada: MAG

Entrevistador: Oi professora, pode se apresentar

MAG – *meu nome é M.A.G, sou professora de Matemática, aqui no E.G, eu tenho de quinta até oitava série, desde quinta série, desde os pequenos, até EJA, dos adultos à noite. E no Estado eu trabalho com Ensino Médio.*

Entrevistador – e a sua formação...?

MAG – *é Matemática, inclusive eu fiz licenciatura em matemática.*

Entrevistador – Que ano que a senhora concluiu?

MAG – *Concluí... Agora deixa eu me lembrar... foi em 92... 92.*

Entrevistador – Fez Magistério também?

MAG – *não.*

Entrevistador – E... há quantos anos a senhora já dá aula aqui, na Prefeitura?

MAG – *na Prefeitura, esse é meu oitavo ano.*

Entrevistador – Qual é a média de alunos por sala?

MAG – *numa escola estadual, a média é entre, de 40 a 45 alunos. Em algumas situações ultrapassa, mas assim, tipo, na escola toda, tem duas salas que tem 53 alunos, aí, no dia-a-dia tem por volta de 47, que sempre falta um, mas, superlotação.*

Entrevistador – superlotação, nossa... e qual que é número de aulas semanais que a senhora dá?

MAG – *Aqui no E.G são 25 aulas semanais, e no Estado também, 25 aulas.*

Entrevistador – ou seja, 50 horas semanais.

MAG – *semanais.*

Entrevistador: Como você se envolveu no ensino de crianças com necessidades educacionais especiais?

MAG: *Ah, já faz um tempo. Na verdade a gente ainda nem falava em inclusão, sempre tive algumas crianças que eu percebia que tinham algum problema, mas isso não era falado, então foi natural, eles foram chegando e eu nunca me recusei a fazer esse trabalho. Às vezes eu fico meio angustiada, mas quando dá certo é gratificante.*

Entrevistador – Relate para mim um dia típico de aula.

MAG – *No Estado são 50 minutos e na Prefeitura 45.*

Entrevistador – Certo e como é um dia típico de aula?

MAG – *Hã... um dia que eu tenho manhã, tarde e noite.*

Entrevistador – uhum...

MAG – *então, às sete da manhã, aula no Estado, seis aulas, e 50 minutos, não, digo, cinco, porque eu não dou a última aula lá pra poder chegar aqui na primeira aula. Aí venho pra cá, direto, faço um lanche rápido, pra pegar as turmas da tarde, aí aquela correria, a gente diz que está indo pro front, porque é uma roda viva, né, você sai daqui, corre ali... Na sala de aula é quase sempre parecido, não dá muito tempo para mudar. Eu chego falo com eles e já vou passando a matéria, mas no grupo projeto tento diversificar ao máximo as atividades.*

Entrevistador – e é longe professora?

MAG – *não,... é em Cotia. Então eu venho de ônibus, de ônibus, de ponto a ponto, vinte minutos, talvez até menos, nesse horário não tem trânsito porque é horário do almoço. E tenho uma sala à noite...*

Entrevistador – aqui, também?

MAG – *tem uma sala à noite de EJA.*

Entrevistador – a senhora começa a dar aula às sete da manhã e termina que horas?

MAG – *oito e meia... por volta de oito e meia, estou encerrando o expediente.*

Entrevistador – Nessas três situações a senhora tem alunos com deficiência na sala?

MAG – *tenho aqui no E.G, na 6ªA.*

Entrevistador – e na, no Estado não tem?

MAG – *na do Estado não tenho...*

Entrevistador – olha...!

MAG – *não tenho...*

Entrevistador – e nem à noite, no EJA?

MAG – *não... no Estado não tem, eu não tenho, né? Mas na escola tem. Aqui no EG, a proposta era a gente fazer um trabalho diferenciado, com um número menor de alunos, porque aí você tem mais tempo pra dar atendimento individual na sala. E a gente começou assim sem saber como fazer, aprendendo com eles, então, eu vou falar da minha disciplina. Tem alunos ali que eles só pegam o básico. Assim, por exemplo, multiplicação. Então, se tem um desenho pra eles visualizarem quantas vezes aquela quantidade apareceu, ele faz com contagem, aí na hora de formalizar, a multiplicação, aí ele já tem um pouco de dificuldade. Mas ele consegue entender o oral, na hora de registrar, fica difícil. E alguns não passam disso, mas outros alunos que também tem laudo, inclusive, eles conseguem avançar.*

Entrevistador-Então, aproveitando o assunto, fale um pouco de como estruturou seu trabalho com relação aos conteúdos, materiais...

MAG – Por exemplo, primeiro, foi potenciação, aí, como é que você vai trabalhar com a operação inversa da potência? Naquela sala, é complicado. Eu tinha introduzido o assunto antes de ontem, e o aluno falou assim: “raiz quadrada professora? Que raiz? Raiz não é de planta, não é de árvore?!”

Entrevistador – Ele tem razão não é mesmo?

MAG – aí, com o desenho, hoje foi muito bacana, porque eles entenderam o conceito, de você fazer um quadrado, então, raiz da árvore, a base, aquilo que sustenta. O que me sustenta? Meu pé e estou aqui, é a base. Aí eu tenho um quadrado, aí eu tenho uma fileira de quadrados, que está aqui sustentando, segurando.

Entrevistador – uhum.

MAG – isso é a base. Eu tava associando com a raiz da árvore, que sustenta a árvore, é a base do quadrado. Com o desenho todo mundo conseguiu entender.

Entrevistador – olha, que legal.

MAG – aí, então, alguns ficam nessa fase, aí outros vão além. E aí a gente vai contornando, fazendo atividades com desenho, com cores, pra associar,

Entrevistador – materiais concretos,

MAG – é... mas a gente está aprendendo assim, eu não sei se o que eu faço é certo, a gente troca muito entre os colegas de sala, o que um fez, deu certo, então, olha, eu fiz assim, deu certo, ah, então vou por aí, vou tentar fazer alguma coisa seguindo essa linha...

MAG – e a gente tem a Márcia, né, você conhece a Márcia da SAAI?

Entrevistador – conheço.

MAG – ela dá total apoio pra gente nesse sentido, com sugestões, chamando os alunos pra conversar...

Entrevistador – e esse projeto surgiu como? Vocês viram que tinha um pouco de alunos com dificuldade, aí vocês...?

MAG – é assim, ou esses alunos iam ficar soltos numa sala, dois no outro, espalhados, eles iam ficar perdidos, na sala, ou eles ficavam numa sala e a gente ia poder dar mais atenção pra eles, foi isso, é pra que eles não ficassem perdidos, que imagine, uma sala, com 40 alunos, todo mundo chamando ao mesmo tempo, quinta série é assim, até você chegar naquele aluno, você não ia conseguir.

Entrevistador – uhum...

MAG – porque eles te puxam, 5ª série te puxa pela roupa, e eu chamei: e agora? Todo mundo falando ao mesmo tempo, eles iam ficar perdidos lá, estou aqui fazendo o que? Ia ser o que, uma carteira a mais na sala? E nessa turminha, os outros compreendem, ajudam,

Entrevistador – e isso partiu dos professores?

MAG – dos professores, direção, coordenação...

Entrevistador – direção... vocês juntos pensaram?

MAG – é, direção principalmente

Entrevistador – E assim, professora, além dessa sala, é, porque nessa sala, como é que é, são só crianças com deficiência?

MAG – não, tem alunos que não são deficientes, mas que tem dificuldade de aprendizado.

Entrevistador – qual que é a média, assim?

MAG – a média de alunos nessa turma? 29, 30...

Entrevistador – e desses, quantos têm deficiência?

MAG – olha, exatamente eu não sei te dizer,

Entrevistador – é, uma média,

MAG – mas acho que cinco ou seis, que tem laudo mesmo, mas tem outros que têm deficiência, mas ainda não tem laudo, que a professora Márcia está conversando com os pais pra ver se providencia.

Entrevistador – e não é, é uma sala homogênea, uma sala, como é que é? Ou as dificuldades são diversas...?

MAG – São diversas, nós temos ali desde uma aluna que ela não... Ela identifica o alfabeto, mas ela não fala nem sílaba, não consegue ler, nem escrever.

Entrevistador – não consegue juntar?

MAG – não, ela vai mais pelos desenhos; até aluno que não tem deficiência nenhuma e ele só estava defasado no aprendizado e está lá, esse avança.

Entrevistador – Uhum...

MAG – que às vezes você passa uma atividade mais avançada, pra aquele grupo e ele vai, enquanto ele vai fazendo, você vai vendo os outros

Entrevistador – ... então é uma classe heterogênea

MAG-heterogênea. E até quando a gente faz... tem um período que a gente faz o Provão, avaliação pra todo mundo. Nessa sala, a gente faz em vários níveis, pra que todos possam...

Entrevistador – ter alguma coisa ali, registrado...

MAG – é, é... isso...

Entrevistador – Tem uma semana de prova na escola, e nesta semana essa sala também faz.

MAG – Isso... Então, o interessante é que eu não sabia que funcionava assim, pra alguns alunos, tal aluno ele não sabe ler, nem escrever, ele reconhece algumas palavras, mas completar o raciocínio, assim, que, de um texto, não consegue, mas se alguém ler o problema pra ele, ele relaciona as variáveis, os dados e consegue resolver. Então, pra matemática, eles conseguem registrar. Então, se... o problema envolve, vamos supor, uma compra, comprou, ele faz uma multiplicação, pra ver quanto gastou, e depois uma subtração pra ver o troco.

Entrevistador – uhum

MAG – tem alunos que conseguem até registrar isso. Mas eles não conseguem ler o problema, se alguém ler, ele entendeu o registro, a parte matemática, que eu achava que era impossível.

Entrevistador – uhum

MAG – Estou descobrindo que é possível.

Entrevistador – Isso é uma coisa legal mesmo.

MAG – é, a gente consegue perceber que o aprendizado é possível.

Entrevistador – De quantos cursos relacionados à inclusão a senhora teve a oportunidade de participar?

MAG – olha,

Entrevistador – nos últimos dois anos?

MAG – eu não participei de nenhum, relacionado à inclusão, palestras, sim, mas curso mesmo, não.

Entrevistador – tá.

MAG – não fiz nenhum.

Entrevistador – E por que não foram oferecidos ou por conta de estar em dois empregos...?

MA – por conta do tempo, de..., é fora do horário de trabalho;mas palestra, eu assisti várias.

Entrevistador – E isso ajudou na prática?

MAG – ajudou a sensibilizar com o assunto, mas em termos de recursos não...

Entrevistador – e o que a senhora sente professora, com relação à educação como um todo? Do momento atual?

MAG – olha,para mim a maior dificuldade é conseguir envolver o aluno nas nossas aulas. Eles são muito dispersos, a gente sente que não tem uma cobrança da família, a sensação de que, pra família, é que não é tão importante. Tem algumas exceções, mas a grande maioria não... Os pais não comparecem pras reuniões, pra conversar com a gente, é... a gente manda

bilhete em caderno, não tem retorno, a criança pequena mesmo, de quinta série, quando o pai vem, fala assim: olha, mas, eu não vi o caderno porque ele não mostrou o caderno pra mim, você fala: mas você tem que ir lá e pegar o caderninho dele, conversar com ele, ver o que está acontecendo, mas isso não é feito. Então a gente fica sozinho, parece que caiu tudo em nossas mãos. A educação... a educação mesmo, de bons modos, a aprendizagem escolar. Tudo junto, e a gente não está conseguindo dar conta.

Entrevistador – vocês são responsabilizados demais...

MAG – *demais! E o excesso de alunos na sala, né? Muitos alunos. Os professores têm boa vontade, mas parece que na hora não acontece, então vem material diferenciado, vem quando? As aulas já começaram faz tempo. Cadê material diferenciado? Não chegou ainda, e a gente que tem que está improvisando, correndo atrás, gastando dinheiro do bolso, pra montar a xerox, montar material pra trabalhar com eles. A gente não ganha esse tipo de apoio. Só parece que os projetos são mais de gabinete. Eu acho que tem muita maquiagem ali em cima de estatística, o número de alunos aprovados nas escolas não garante que aquele aluno aprendeu. Ele foi promovido, agora só Deus sabe como. Então na estatística, ele obteve sucesso, mas na realidade.*

Entrevistador – E com relação ao apoio para o desenvolvimento do trabalho na escola, quais você identifica?

MAG – *Aqui nessa escola a gente tem sorte, porque além da CP, a gente tem a Márcia que ajuda muito. O grupo de professores também é muito bom e um ajuda o outro, a gente desabafa, pensa em soluções em conjunto.*

Entrevistador – E outra coisa que eu ia perguntar pra senhora é com relação aos CEFAIS, que são os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão...

MAG – *.olha... aí eu acho que é mais a Sabrina (CP) que pode responder, eu vejo apoio entre nós. Entre os professores, essa troca, bem presente.*

Entrevistador – e antes desta sala, teve alguma outra sala aqui que tinha uma criança, a senhora já chegou a pegar algum caso, alguma outra vez...?

MAG-Não, *não...eu não, mas a escola tinha, mas aí não era deficiência mental, acho que era deficiência motora. Inclusive a menina teve sucesso, ela tinha ajuda dos colegas, ela tinha dificuldade pra escrever, pra falar, mas pelo relato dos colegas ela acompanhava, era uma aluna dedicada.*

Entrevistador – Ter uma SAAI na escola, a senhora sente que faz diferença?

MAG – *faz. Faz diferença, total. É um apoio que sinto muita falta no Estado, dá uma outra segurança, sabe, quando a gente tem para onde correr.*

Entrevistador – E, bem, assim, pra terminar, que eu sei também que a senhora tem horário, com relação à inclusão como um todo, tem mais alguma coisa que a senhora gostaria de dizer, alguma dificuldade, alguma demanda, algo que a senhora acha que poderia ser diferente...?

MAG – *hã... a gente podia ter mais material, de apoio pedagógico, não é mesmo?*

Entrevistador – e essa coisa de discussão da prática, mesmo, em sala de aula...

MAG – *isso, então, essa discussão, aqui ocorre entre nós, mas talvez se isso fosse ampliado, encontros pra torças de experiências, cursos mesmo, eu sinto falta de fazer um curso* **Entrevistador** – que pudesse ser oferecido no horário de trabalho.

MAG – *isso, no horário de trabalho. No fim de semana a gente tem que preparar aula, corrigir atividades e é bacana ver a alegria deles, e ter o trabalhinho corrigido lá, aula de caderno. Eles esperam... olha, um visto no caderno faz a maior diferença, um visto, se você chegar ali, dar um certinho, dar um visto, escrever alguma coisinha, você ganhou esse aluno. Tudo que você propor ele vai fazer com vontade.*

Entrevistador – lógico...

MAG – *agora nós pegamos o carimbo, carimbar é outra coisa que... [riso]*

Entrevistador – é o máximo...

MAG – *é, você tem que ir buscando meios pra trazer ele pra você...*

Entrevistador-No seu caso, fazer parte desse grupo projeto foi uma escolha?

MAG –*Foi. A diretora colocou a situação da sala, e perguntou quem gostaria de trabalhar, sugeriu alguns nomes, e o pessoal aderiu mesmo com essa proposta, de trabalhar de uma forma diferenciada e aprender com uma situação nova.*

Entrevistador – Então, acho que é isso, tem mais alguma coisa que a senhora quer falar? Eu sei que já deu o sinal e agradeço pena que foi curto.

MAG – *Tudo bem, acho que é tudo.*

ANEXO G: ENTREVISTA COM COORDENADOR PEDAGÓGICO

Entrevistada: S.

Entrevistador-Fale um pouco de sua formação e como você chegou no E.G como coordenadora pedagógica?

S – Eu me formei em noventa e poucos, 94, mais ou menos. Fiz pedagogia, e fiz primeiro orientação educacional, depois é que eu voltei para fazer administração e supervisão. Entrei na Prefeitura em 89, como professora comissionada de 1ª à 4ª série e depois fui fazendo os concursos e fiquei com dois cargos, de professora de 1ª à 4ª e coordenadora pedagógica. Quando eu assumi, eu assumi lá no Solano, como coordenadora, fiquei dois anos, e depois eu fui para o E.G. E quando eu cheguei lá, eu sempre cuidei mais dessa parte da inclusão, e sempre combinei com um pessoal que a gente podia combinar algumas ações. Na época não era muito frequente ainda a criança de inclusão na escola, começaram a ir recente para as escolas, mas a gente tinha os casos dos alunos que não aprendiam na sala de aula, então, por mais que a gente usasse estratégias de atividades diferenciadas e todos os caminhos que a gente podia conhecer, as crianças continuavam não alfabetizadas. Então eu pedi para coordenadora de educação, pra que essas crianças fizessem uma avaliação psicológica pra ver o que tinha, porque, pedagogicamente não tinha mais nada para fazer. E aí a gente foi recebendo esses encaminhamentos, a gente foi recebendo depois os laudos das avaliações e foi descobrindo que tinha uma parcela grande de crianças lá que apresentavam uma deficiência mental leve. E à medida do possível a gente foi trabalhando com essas crianças. Crianças hoje que estão numa sexta série em uma sala de projeto que a gente fez e é um ponto para os professores, porque não ia adiantar elas ficarem reprovadas na quarta série, elas já eram crianças grandes e já eram crianças que estavam sendo reprovadas há dois, três anos na quarta série, então a gente optou por colocar estes alunos numa sala de ciclo 2, de 5ª à 8ª, que fosse uma sala que tivesse um projeto. O principal desta sala era que, primeiro, os professores fossem efetivos, e sabendo que eles não poderiam cobrar em leitura escrita convencional dessas crianças, porque alguns tinham, outros não. Então, estas crianças foram trabalhadas num outro sentido, com filme, com desenhos, com gravuras, com produções coletivas, com muita interferência do professor em relação à leitura e escrita, principalmente na escrita.

Entrevistador – Foi uma estratégia que vocês arrumaram para aquele problema que estava ali, então, o que vocês conseguiram pensar foi de poder criar esta sala, até porque, se eles ficassem espalhados talvez não fossem acompanhados tão de perto?

S – a gente pensou que se colocássemos os alunos espalhados nas outras salas, os professores não iam dar conta de acompanhar essas crianças, do jeito que eles merecem ser acompanhados, então, se eles estivessem numa mesma sala, o professor ia preparar sua aula diferente, como eles fazem isso até hoje, eles preparam aula diferente para aquela classe, o tratamento é diferente, e as outras classes seguem um ensino convencional, seguem um ensino normal, com cobrança dos conteúdos mesmo. Mas o conteúdo nessa sala de projeto hoje, ele é um conteúdo cobrado de uma forma mais artística do que em relação à leitura e a escrita, e esta classe formou uma característica muito diferente das outras, porque eles são extremamente amigos, eles têm uma solidariedade com eles, eles têm uma boa vontade de estar um ajudando ao outro ali, um respeito, um coleguismo, que nas outras classes não existe. Então, se acontece qualquer coisa com um dos alunos lá, todos eles ficam penalizados, todos eles ajudam, todos eles são solidários, então, esta característica não se formou nas outras classes.

Entrevistador – e como é que você vê esta questão da inclusão escolar na Secretaria Municipal de ensino hoje? O que você pensa do que está sendo feito? Como é que você está vendo, como que está sendo tratada esta questão da inclusão hoje?

S – Olha lá no E.G a gente sempre conseguiu tratar de uma forma muito tranquila, a gente já recebeu casos lá, então a gente tem essa turma que é de DM leve, a gente já teve PC, e agora a gente está tentando fazer a inclusão de duas alunas com microcefalia. Nós temos casos de alunos com deficiência motora, e a gente também tem três alunos que são surdos. Então, quando os casos chegam na escola eu faço uma conversa com os pais e a gente procura colocar a criança junto com o professor que mais tem acesso, que a gente mais tem acesso, que vai aceitar melhor esta criança, porque não são todos os professores que querem trabalhar com crianças de inclusão. E assim, em relação à administração, a Secretaria Municipal da Educação, hoje nós temos o CEFAl, que é um grupo da coordenadoria que cuida do apoio à inclusão nas escolas. É um grupo que eu acho que está crescendo, tem algumas pessoas que constituem esse grupo na coordenadoria que já são antigas, e agora está entrando muita gente nova, muita gente sem experiência para lidar com os assuntos. O trâmite é sempre esse: quando tem uma criança de inclusão, aparece na demanda da coordenadoria, geralmente são crianças que vêm da EMEI, porque tem uma demanda maior da EMEI mesmo, e aí, o CEFAl entra em contato com a gente, a gente analisa o caso, vê como é esta criança, e aí procura colocar esta criança com o professor que mais pode dar a assistência para ela.

Entrevistador - E aqui na região do E.G, o que você consegue pensar de avanços, enfim, de apoio com relação à inclusão, como é que está esta região, o que você acha?

S – Olha, eu acho que nós temos escolas aqui próximas que fazem atendimento desta área também, que é a Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão. Essa sala atende crianças com deficiências, uma ou duas vezes por semana, no período de uma hora, uma hora e meia dependendo do caso, e em relação a essa área, eu acho que a gente está bem servido, porque nós temos uma SAAI que cuida de DM, aqui numa escola próxima, tem uma SAAI que cuida de deficientes físicos, e nós temos uma SAAI ali no João XXIII que cuida dos deficientes visuais. E... agora, está surgindo uma demanda de deficientes auditivos mas a gente não tem escolas próximas. Como a gente não tem esse atendimento específico para os alunos com D.A., eles estão vindo para o E.G e a gente está pensando em criar em 2008 uma sala de deficientes auditivos aqui no E.G. Mesmo porque nós temos duas professoras habilitadas e uma terceira está se formando, e a gente já tem uma demanda, a gente tem professores que conseguem trabalhar com estas crianças. Esses três D.A.s que nós temos aqui, dois vieram já desde a primeira série.

Entrevistador – Eles usam LIBRAS?

S – não, não usam linguagem de sinais, nós temos formação de LIBRAS, eu tenho e mais alguns professores da escola também têm, mas, as famílias não usam linguagem de sinais, então a gente se comunica com as crianças através da leitura labial e por gestos, como se fosse mímica mesmo, mas as famílias não usam LIBRAS com as crianças. Tenho que parabenizar a prefeitura, porque eles mandaram todo um material em LIBRAS para as escolas, então a gente tem dicionários, tem material de DVD, temos material de CD ROM, que contam histórias pras crianças em LIBRAS, contam histórias de contos infantis. E têm alguns clássicos da literatura também. Mas a gente optou por não ensinar a estas crianças a linguagem de sinais porque a família não usa. E a gente tem até um caso interessante de uma das famílias, da família desses dois irmãos, a mãe chegou a fazer curso de LIBRAS comigo, inclusive, mas no final do curso ela falou pra mim: esse curso é lindo, mas eu não vou ensinar isso para os meus filhos.

Entrevistador – que loucura

S – uma loucura. Uma loucura. A gente até pensou mesmo em ensinar pras crianças LIBRAS e tudo, até tem uma idéia porque como a fanfarra do E.G. tem se sobressaído muito nas apresentações, e a gente tem essa demanda de alunos deficientes auditivos, a minha idéia, se eu continuasse em 2008, era de estar ensaiando um grupo de alunos que tocassem o hino nacional em LIBRAS para, no concurso de bandas a gente fazer o Hino nacional em LIBRAS junto com a fanfarra. Mas, por enquanto, a gente não sabe ainda como é que vai organizar isso.

Entrevistador – então você acha que a questão das SAAs nesta região é uma coisa que está fortalecendo o trabalho, que se sobressai aqui, porque eu acho que é a região que mais tem SAAI..

S – É, eu acho que tem, acho que nós temos uma região privilegiada em relação à SAAI, e abrindo a possibilidade de formar essa SAAI de deficientes auditivos vai estar completo. O Dayse é uma escola que é bem próxima, é uma escola que foi construída recentemente, uma escola nova, tem cinco anos, e ela já foi construída pensando na acessibilidade dos deficientes físicos. Então tem elevador, tem rampa, têm os banheiros que são todos adaptados, então, tudo o que você pensar para acessibilidade do deficiente físico, a escola favorece. Porém, a escola fica localizada num quarteirão impossível de chegar um cadeirante. Porque para você entrar dentro da escola, você tem que descer um escadão de quase cem degraus [riso] ou você tem que dar uma volta imensa no quarteirão numa rua toda esburacada. Nós temos aqui a SAAI, ela funcionou muito tempo num espaço adaptado, hoje não, hoje a gente conseguiu ter uma sala de aula mesmo, uma sala ampla, tem espelho, tem os jogos, os brinquedos específicos, tem um computador, que as professoras usam com as crianças, a gente tem uma mesa alfabética, também para trabalhar, muitos jogos a gente recebeu pela prefeitura, aqueles jogos pedagógicos que são caros, a gente recebeu, muita coisa a escola comprou, e outros materiais as professoras mesmo confeccionaram.

Entrevistador – E para além das SAAs tem algum trabalho que você conhece aqui nessa região na tentativa de formação de redes com a saúde, alguma outra coisa...? Você falou da SAMEP, que é uma clínica, você tem acompanhado um pouco essas tentativas de formação de redes na região, por exemplo?

S – Olha, eu mesma já tentei várias vezes fazer rede ali, ou pelo menos me aproximar um pouco mais dos psicólogos dos postos de saúde que tem na região, mas nós temos alguns postos de saúde lá, a gente tem uns quatro postos de saúde na região, mas apenas um tem uma psicóloga e uma TO.

Entrevistador – é o posto do peri-peri?

S – não, é o do Vila Borges, do Peri-peri, que é um ambulatório de especialidades, é um pouco longe. Lá, eles têm uma psicóloga, uma psiquiatra, que é a Dra. Josiane, e tem uma fono só que atende os D.A.s, que é a Débora. Então, o atendimento em relação à saúde a gente até tentou fazer uma rede, fazer uma parceria, o pessoal do CEFAP também já tentou fazer essa parceria, entrar junto das escolas, mas é um acesso muito restrito, porque é muita demanda para pouco atendimento. Então é uma rotatividade muito grande de psicólogas, que atendem, toda hora está trocando de psicóloga no posto, então não tem um trabalho de continuidade com as crianças e ultimamente, neste ano, eles só conseguiram fazer atendimento a adolescentes e atendimento em grupo. E a gente até foi informada que tinham duas TOs, duas estagiárias de TO que estavam à disposição para o atendimento de crianças, mas era só para eles frequentarem o posto e brincar, né, numa sala específica que eles tem lá e a TO iria acompanhar. Não tinha uma finalidade de atendimento terapêutico, era só o espaço para criança ir lá e brincar um pouco, com o auxílio destas duas estagiárias, então, em relação à saúde eu acho que a gente está bem defasado de atendimento porque a gente não consegue marcar consulta, não consegue que as psicólogas façam um atendimento mais longo, porque a rotatividade é muito grande e a gente também não consegue uma variação das crianças que a gente acha que tem alguma deficiência, porque elas não conseguem atender por conta das agendas, da demanda ser muito grande, e aí a gente acaba encaminhando para prefeitura e a prefeitura tem o convênio com essa clínica do SAMEP, que aí as crianças são avaliadas, lá e se, precisarem de um atendimento, se for constatado que eles têm deficiência, o SAMEP oferece um atendimento terapêutico, mas ele é cobrado da família.

Entrevistador – é um valor simbólico?

S – é um valor simbólico, é um valor pequeno, mas aí já é desvinculado da prefeitura.

Entrevistador – E esse SAMEP é só para região Butantã ou qualquer região?

S – A prefeitura tem convênio com várias clínicas então depende da deficiência da criança, da possível deficiência, eles encaminham para um órgão de uma das clínicas conveniadas. Então eu acredito que não seja por região, mas sim, por deficiência, então se é uma coisa de deficiência mental, é no SAMEP, ou então vai para AACD, entendeu? Então depende da deficiência da criança.

Entrevistador – entendi. E com relação à proposta de inclusão como um todo, para além desta sala projeto, eu sei que vocês têm recebido outras crianças como você mesma já falou, em outras faixas etárias. Como que é pensada esta questão da inclusão, da política da escola com relação à inclusão, teve um espaço efetivo de discussão sobre isso?

S – Nós temos feito muitas conversas. Então eu acho que a gente iniciou grande parte da discussão de inclusão com o pessoal de 1ª à 4ª série, essas crianças elas chegam para nós de 1ª à 4ª série. Agora é que elas estão começando a passar para quinta série. E a gente tem feito sim, nos horários de JEI, a gente lê os textos, a gente conversa sobre a questão da inclusão, conversa como está sendo a criança, faz um acompanhamento. Nós já tivemos um pessoal da coordenadoria que veio dar palestras para gente saber como é que lida com essa questão da inclusão, se cobra, se não cobra, se cobra escrita, se não cobra escrita, se cobra leitura, se não cobra, como é que é, se é só o social, em que momento fazer, a gente já percorreu um caminho pequeno em relação a isso. Claro que é um assunto que não se esgota, a gente tem sempre que estar buscando alternativas, meios de estar conversando sobre isso, de estar lidando com essas crianças para elas se desenvolverem. A nossa maior agonia é não ter o prazer de ver muitas destas crianças adquirirem leitura e escrita. Que, como nós trabalhamos com isso, é o nosso principal foco de trabalho, às vezes a gente fica muito agoniada de ver algumas crianças não conseguirem adquirir leitura e escrita. Mas assim, eu acompanho bastante as crianças, até mesmo em sala. Converso muito com as professoras, mensalmente a gente senta, faz relatórios, conversa sobre o trabalho que foi feito, o que pode melhorar, o que não pode, e com a vinda da Márcia, que é a professora da SAAI, faz uns três anos, ela também tem ajudado muito, ela acompanha, ela faz as anamneses, ela conversa com as mães, senta comigo, a gente toma providências, ela organiza os horários de atendimentos com as crianças, e mais, em relação à classe da sexta série do projeto, ela vai na sala fazer o atendimento com as crianças, então quando tem uma aula vaga, ela sobe, ela faz dinâmica de grupo com eles, ela conversa, ela orienta e a gente tem agora a Márcia como uma espécie de referência mesmo, na escola.

Entrevistador - faz diferença ter uma SAAI na escola?

S – faz! Porque a gente tem ela como se fosse uma referência, se de repente deu um problema de disciplina na sala da 6ª A, porque a gente tem alguns alunos que são um pouco mais agressivos, a gente vai direto para Márcia, entendeu? E ela resolve super bem com eles, e tal, faz pedir desculpa, faz enxergar que está errado, então faz diferença sim ter uma SAAI, ainda acho que se toda escola que tem essa demanda de crianças de inclusão devia ter uma SAAI para poder dar uma assessoria. Tanto para os professores quanto para as próprias crianças. E para comunidade.

Entrevistador – e este trabalho seu, por exemplo, de sentar com o professor e discutir o caso é uma atribuição do coordenador pedagógico?

S – é uma atribuição do coordenador pedagógico, a gente senta, freqüentemente para poder conversar com os professores, ver como é que está a sala e ir tomando as providências. Então, em relação à inclusão, a gente vai buscando alternativas para melhor desenvolver essas crianças agora. Em relação a outros assuntos a gente toma outras providências, se é disciplinar, faz os combinados, chama a mãe, se é de conteúdo, a gente busca alternativas e assim vai caminhando.

Entrevistador: Quais são os apoios que vocês têm para realizar o trabalho de vocês, tem o CEFAl, como você mesma já falou, tem alguma outra instituição mais direta que, enfim, esteja dando apoio...?

S – não, por enquanto a gente tem mesmo o CIAM, que a gente ainda tem uma parceria...

Entrevistador – ainda tem?

S – nós temos um aluno que já está na sexta série que é do CIAM, e a gente tem uma parceria e agora para o ano de 2008 nós receberemos duas alunas de lá. E então a gente mantém essa parceria e uma vez por mês nós temos reunião lá no CIAM com toda a equipe deles, eu vou, a mãe das crianças também vai e o pessoal do CEFAl também acompanha. E nós temos a Márcia da SAAI, que dá um apoio bem legal para gente, e às vezes, quando aparece aí um caso muito extremo no posto de saúde, a psicóloga vem na escola. Nós tivemos um aluno que ela veio assim, nesse ano, apareceu lá um aluno, fazendo terapia com ela de grupo e ela achou por bem tirar umas informações na escola. Aí ela sentou com a gente, a gente conversou, mostrou a realidade do aluno na escola e tudo bem. Demos os encaminhamentos. Agora, a gente recebeu curso de formação no CEFAl, que foi um curso optativo, muitas pessoas não puderam fazer até por conta dos horários.

Entrevistador – você fez?

S – eu fiz o curso parcialmente, freqüentei uns três dias só do curso, que era um curso esporádico, uma vez por mês só. Eu achei que o curso estava oferecendo pouco. Algumas coisas do que eu tinha visto lá eu já sabia, e aí eu achei que não ia acrescentar muita coisa, era um curso que era mais voltado para as crianças que entram na creche e aí eu acabei não indo mais no curso.

Entrevistador – Eu até eu ia te perguntar, porque a gente ouve muito falar, eu até estava lendo em uma tese de uma psicóloga, inclusive, que ela estava falando sobre os multiplicadores na escola, que esses cursos muitas vezes trabalham com essa lógica. A minha dúvida é: a pessoa vai lá, faz a formação X, mas tem um espaço legal na escola pra fazer que essas discussões ocorram, por exemplo, vai um professor seu lá fazer um curso sobre tecnologia assistiva. Que espaço que ele vai usar para multiplicar esse conhecimento?

S – *a gente sempre tem os espaços, a gente tem os espaços dos horários de JEI, e nas reuniões pedagógicas, então, uma vez por semana no horário de JEI o professor pode passar essas coisas.*

Entrevistador - ou o coordenador

S - *...ou o coordenador e nas reuniões pedagógicas também, a gente pode usar estes espaços para trabalhar, para eles passarem o que viram nos cursos. Mas existe uma coisa dentro das escolas que é bem interessante porque às vezes não é para todo mundo que interessa, então, aí, às vezes o grupo fica um pouco resistente, se não é de interesse do grupo o assunto não dá continuidade, entendeu? Então às vezes assim, o espaço existe, muitas vezes, a gente até consegue passar, mas às vezes o grupo também boicota.*

Entrevistador – se perde...

S – *se perde, aí o que acontece: a gente acaba fazendo as pequenas parcerias, então, se eu fui fazer um curso que eu acho legal, e eu sei que você se interessa, então eu passo para você, entendeu? Mas geralmente é assim que acontece, porque às vezes não atinge o interesse em todos os professores e aí fica difícil de você passar.*

S – *A JeI é um momento que os professores ficam na escola, eles ficam quatro horas com o aluno, e uma hora e meia eles ficam fazendo trabalho interno, eles ficam preparando aula, a gente fica discutindo projeto, fica vendo as questões de urgência, eles ficam corrigindo prova, então eles usam essa uma hora e meia, todos os dias, que é o horário de JEI pra poder fazer as atividades paralelas em relação à sala de aula.*

Entrevistador – E agora eu queria que você falasse se você percebe mudanças na proposta de inclusão nos últimos anos, se tem algum marco-mudança que você poderia relatar e quais são os maiores impactos?

S – *olha, eu acho que na prefeitura já ficou um pouco amena essa história da inclusão. Eu acho que no começo, há uns 5, 6 anos atrás a coisa era novidade, a gente estava recebendo os alunos de inclusão, todo mundo só falava de inclusão, na época nós tivemos que fazer cursos ótimos, a gente fez um curso no Sedes, em parceria com a PUC, maravilhoso o curso.*

Entrevistador - já ouvi falar desse curso...

S - *Esse curso foi legal porque a gente tinha o pessoal da saúde junto com o pessoal da educação, então deu para gente trocar um monte de figurinha. Acho que a gente dava uma importância maior, olhava mais, tinha um olhar mais atento, hoje, acho que essa questão da inclusão já está meio incorporada nas escolas.*

Entrevistador – a criação do CEFAL, por exemplo, você acha que pode ser um...?

S – *não porque o CEFAL já existia antes com outro nome, era o GEAI, então, na época desse curso no Sedes, há 5, 6 anos atrás, foi criado o GEAI que era um grupo que atendia a inclusão e hoje ele mudou de nome que é o CEFAL. Então eu acho que não tem assim grandes novidades.*

Entrevistador - Quais são as maiores dificuldades ainda?

S – *ah, eu acho que falta parceria com a saúde, eu acho que o maior entrave em relação à inclusão ainda é a parceria com a saúde. Porque não basta pegar a criança e colocar na sala de aula. Essa criança precisa ser assistida, pedagogicamente e através de um atendimento terapêutico. Na escola, ela não vai receber um atendimento terapêutico, ela vai receber um atendimento terapêutico no posto de saúde, com psicólogo, com TO, com a Fono. Com o próprio pediatra. Mas assim, pedagogicamente, ela está incluída, mas eu acho que falta uma parceria, falta um psicólogo que atende essa criança, entrar em contato com a escola e ver quais são as providências, quais as maneiras que a gente pode lidar com essas crianças, porque a gente na escola a gente vai fazendo por acerto e erro, e vai conversando: olha, com esse deu certo fazer isso, vamos tentar com aquele como é que é, e a gente vai combinando, mas, falta uma parceria com a saúde sim.*

Entrevistador – e, por exemplo, qual o número de alunos por sala, você acha que isso não é uma coisa que dificulta?

S – *olha, seria bom que tivesse um pouco menos de alunos nas salas que tenham estes alunos de inclusão. Mas aqui no E.G a gente sempre tem uma demanda muito grande de alunos, a gente sempre tem salas muito cheias.*

Entrevistador – que é quanto na média?

S – *média de 42 por sala, só para você ter uma idéia, essa sala que eu tenho dois alunos surdos, é uma 4ª série que tem 46 alunos, entendeu? Então o ideal seria uma sala que realmente a gente pudesse manter com 30 alunos, seria uma sala que a gente pudesse ter uma estagiária junto, pra poder ajudar.*

Entrevistador – tem um máximo quantos?

S – não, tendo a demanda a gente tem que atender.

Entrevistador – tem que atender

S – tem uma média, na portaria de humanização saiu em média 35 alunos por sala, então, assim, se a gente pode funcionar com menos, desde que a supervisora autorize, mas não tem limite.

Entrevistador – e por exemplo, aquela história de que quando tem um aluno com deficiência, pode ter menos alunos na sala...?

S – é, isso... está no papel, porque na prática isso não acontece, haja visto essa quarta série que a gente tem 46 alunos e eu tenho dois deficientes auditivos lá, entendeu? O que a gente conseguiu a muito custo, foi fazer a sala do projeto com 30 alunos e a supervisora autorizar. A sala da 6ªA do projeto ela tem 30 alunos e a supervisora autorizou. Mas assim, são 30 alunos que, nesses 30, 12 realmente tem problemas mesmo e os outros são alunos que ainda não se alfabetizaram direito, nem nada, e que acabaram constituindo esse grupo.

Entrevistador – se você conversar com o coordenador, isso não diz respeito à coordenadoria? Por exemplo, cobrar isso...

S – não, muito pelo contrário, é a coordenadoria que deveria, nesse sentido assistir melhor a escola, entendeu? Mas a justificativa é: vocês têm demanda, vocês têm que atender, porque rege uma lei maior que diz que as crianças de 7 a 14 não podem ficar fora da escola, entendeu, então lá a gente tenta.

Entrevistador – Eu não conheço muito os projetos a fundo, por exemplo, o TOF (toda força no primeiro ano). Você acha que às vezes é muito cobrada a questão do número, então, Prova Brasil, sobre quantos estão alfabetizados, você acha que esse tipo de política, enfim, pode ser algo contraditório à mesma política da inclusão, quer dizer, você fala, de equiparar oportunidades, de você poder, enfim, e você cobra do professor um número, como é que os professores tem que lidar com isso?

S – é assim, em relação aos projetos da administração, esta administração tem cobrado realmente muitos números. A gente tem passado momentos de muitas cobranças, não só em relação à Prova São Paulo e à Prova Brasil, mas mensalmente a gente tem que mandar relatório das classes de primeira série, de 2ª série e do 4º ano do PIC, que é uma classe formada por alunos não alfabetizados na quarta série, a gente tem que mandar relatórios de alfabetização para administração todo mês. Isso é um pouco cansativo para escola porque é uma coisa que às vezes a gente perde o fôlego, porque a escola não se move só em cima disso, tem os projetos das escolas, as outras coisas, que a gente tem que dar conta. Então, principalmente nesse último ano, a gente praticamente só ficou atendendo sondagem de português e de matemática da administração, e isso é uma coisa que o pessoal da coordenadoria também sabe, porque é uma reclamação freqüente nossa, dos coordenadores pedagógicos que tem que estar coordenando e fazendo todas essas tarefas. A gente tem reivindicado que isso seja um pouco mais ameno mesmo, porque está muito excessivo. Agora, em relação à inclusão no ano passado saiu nas portarias que as classes de TOF, que são as de 1ª série, de segundo ano, e o de PIC, que é 4ª série, de alfabetização, não poderiam ter alunos de inclusão então, é uma opção da escola colocar o aluno de inclusão ou não nessas salas de projeto.

Entrevistador – PIC significa o que?

S – PIC é Projeto Intensivo... Projeto Intensivo do Ciclo 1. Que é um projeto que a professora da quarta série faz com os alunos, ela usa estratégias específicas para estes alunos se alfabetizarem na quarta série. Que por conta do ciclo, eles vão passando de ano a ano, e alunos às vezes demoram três, quatro anos, cinco, pra poder se alfabetizar. Então o PIC traz estratégias e o material de apoio para o professor e para o aluno específico para trabalhar estratégias de alfabetização. Então, nós optamos por não colocar alunos de inclusão nestas classes, porque principalmente na do PIC tem uma característica, que são alunos grandes, eles são alunos com problemas disciplinares, por não terem essa leitura convencional, e essa escrita convencional que é cobrada na sociedade, para eles que já têm 12, 13 anos e então a gente opta por não ter, apesar de que este ano, nós tivemos o Caíque, na sala, e, um menino que depois ao longo do ano a gente descobriu que ele era um aluno de inclusão, que ele era um aluno DM com algumas características inclusive genéticas, que ainda estão fazendo um estudo genético com o menino.

Entrevistador – Os alunos com necessidades educacionais especiais fazem parte das estatísticas?

S – sai do fechamento, das porcentagens de crescimento da sala, de alfabetização e de leitura de texto, isso é excluído.

Entrevistador – Isso era uma coisa que eu não sabia

Entrevistador – eu queria que você falasse um pouquinho de quais são as estratégias que você tem desenvolvido de forma geral como coordenadora pedagógica na escola, estratégias de atuação, quais que tem dado resultado positivo e porque, quais que não deram resultado legal, que foram negativos que você consegue identificar o porquê disso.

S – em relação à inclusão?

Entrevistador – é, em relação à inclusão, e você pode falar em relação ao todo, como coordenação pedagógica mesmo.

S – eu acho que é muito importante a constituição do grupo de professores. Se é um grupo que a gente consegue seduzir, e o trabalho fluir, tudo o que você propõe vai embora. Agora, elas atualmente resistem muito à questão de leitura teórica, de pegar textos para estudar, textos para gente ler, está muito forte, essa resistência é com quase todas as professoras, o que às vezes eu consigo fazer é por conta do projeto, a gente tem que fazer as leituras de uns textos, mas também não consigo sentar com todas

elas pra poder fazer essa leitura, então cada uma fica com uma parte e depois a gente resume, elas resumem e a gente conversa, mas fazer uma leitura mais sistematizada, isso elas não...

Entrevistador - elas resistem...

S – *elas resistem. Hoje elas resistem. Mas de modo geral tem mais aspectos bons, aspectos positivos do que os que não são positivos. O trabalho está sendo encaminhado acho que de uma forma a contento, claro que sempre tem uma coisa ou outra que acaba fugindo mesmo, nesse ano eu fui muito requisitada na coordenadoria, para o curso, eu me ausentei um pouco na escola, mas eu acho que são coisas da rotina mesmo, que você acaba tendo que atender.*

Entrevistador – E por exemplo, com relação à Inclusão agora, elas costumam acionar você, por exemplo: ah, eu estou com tal caso, não consigo pensar em como atingir ele... e aí você...

S – *toda hora, toda hora. Não só em relação à inclusão, mas em relação a tudo. Então, assim, se surgiu um problema na sala de aula que elas não conseguem resolver, elas chegam diretamente para mim e a gente senta e conversa. Claro que não sou a dona do saber, mas às vezes a gente encontra caminhos, às vezes a gente vai buscar. Então eu tenho professoras que no começo do ano pegaram classes de 2ª série de alunos não alfabetizados e que ficaram desesperadas, “Sabrina o que eu faço?!”*

Entrevistador – buscar junto estratégias diferenciadas...?

S – *busca, busca, esse aluno que nós temos na quarta série que a gente tem uma suspeita dele ser psicopata, a gente conversa cotidianamente dele. Em alguns momentos ele nos surpreende trazendo alguns objetos inadequados para a escola, então a gente conversa cotidianamente. E é assim, qualquer alteração dele, a professora já desce, a gente já conversa e já resolve, entendeu? A gente tem sim, tem uma conversa freqüente em relação a isso, e aí eu faço uma rede mesmo, em relação a essas crianças. Então surgiu um problema, ou um elogio, e a professora vem e traz para mim, eu levo para família, ou a professora leva para família, a família vem contar, entendeu, então a gente vai fazendo essas trocas mesmo para fazermos o acompanhamento.*

Entrevistador – E estas estratégias que você usa, no que você se baseia? Você busca na teoria, você busca sua experiência, você, enfim, faz uma mistura das duas coisas?

S – *eu acho que tem de tudo um pouco. Na verdade, eu sou uma pessoa muito acessível, não sou uma pessoa que faz restrições, que não atende, entendeu? Quando chega um problema para mim e se eu sei resolver, eu ajudo. Se eu não sei, a gente conversa para poder tentar achar uma solução. Ou, se não achamos nenhuma solução, aí a gente parte para quem pode ajudar, muitas vezes algum livro, o pessoal do CEFAL, a própria Márcia na escola, mas eu já tive sim, este curso do Sedes deu um embasamento legal muito grande pra nós*

Entrevistador – qual que era o tema do curso?

S – *era a questão da inclusão. Então a gente tinha uma parte teórica em relação à inclusão, de toda a legislação, e lia alguns textos mesmo de inclusão, que a gente tinha no curso, que a gente chegava a estudar, e também tinha toda uma parte de dinâmicas de grupo, que ajudavam a lidar com estas questões da inclusão dentro da escola. Agora, nós tivemos um pessoal que cuidava da inclusão anterior ao CEFAL, nós tínhamos uma pessoa lá, Márcia Marolo, uma pessoa muito legal, ela é ótima, hoje ela está no SME.*

Entrevistador – e com relação à família, que estratégias você costuma usar ?

S – *olha, a comunidade é um pouco resistente, a gente não consegue fazer uma parceria com as famílias, são raros os casos que a gente consegue uma parceria. Hoje eu tenho três alunos que a gente consegue fazer uma parceria com as mães, que são mães que vão lá, que batalham, que essas crianças fazem acompanhamento fora e que elas trazem a devolutiva pra escola e a gente consegue ter uma parceria de acordo. Então, a gente tem que usar de muita conversa, de muita sedução, que o filho dela tem uma deficiência, que ele precisa de um acompanhamento terapêutico e nem avaliação eu não consigo que essa mãe vá fazer, para identificar o que o menino tem, entendeu. Então assim, tem famílias que aceitam, tem famílias que não aceitam em hipótese alguma. E é a maioria. E eu também já tive casos de famílias que falaram assim: ah, eu sei que meu filho tem um problema, eu sei que ela deve ser deficiente, mas eu não quero mexer, entendeu? Então, quer dizer, a gente tem todo tipo, mas em sua maioria, as famílias não aceitam que as crianças possam ter uma deficiência, que as crianças precisam de um acompanhamento, é uma conversa constante que a gente tem com as mães dessas crianças, que quando eu sei que os professores vão fazer o perfil da sala, eles me trazem as coisas boas e me trazem os problemas. Aí eu vou escarafunchar aquele problema.*

Entrevistador – senta de um por um para fazer isso?

S – *sento, de um por um, e aí eu vou escarafunchar esse problema, vou ver o que está acontecendo com aquela criança. Se a gente chega, não há suspeita de ser uma criança que é deficiente, a gente chama a mãe, conversa, tenta saber como é que é em casa, como é que não é, se já foi no médico, se já levou no psicólogo, se já levou não sei aonde, entendeu? E aí a gente vai trabalhando com essa família, mas é muito difícil eles aceitarem, muito difícil eles aceitarem, eles irem levar para fazer um acompanhamento, de dez famílias que a gente encaminha, a gente tem resposta de duas, é muito difícil.*

Entrevistador – E com relação aos professores, esse perfil que eu acho que é super legal, com relação aos alunos, você tem uma atuação direta ou é mais viável através do professor?

S – *depende do caso. Eu costumo conversar com eles, vou na sala... O Leonardo todo dia que chega (é um menino de inclusão que eu tenho), ele já está com a gente há 7 anos, ele todo dia que chega na escola ele está na minha sala, me abraça e me beija. O Caique, que a gente está suspeitando que é X Frágil, todo dia ele entra na minha sala no horário do intervalo e pergunta: hoje tem a Márcia? Então, quer dizer, a gente tem um contato sim, eu costumo ir na sala, ver como é que eles estão, costumo passear pelo corredor para saber se eles estão por aí, horário de entrada a gente se vê, na saída, claro que não dá para fazer isso todos os dias, mas a gente tem um contato sim. Quando eles têm um problema eles vêm conversar comigo, quando eles se acham injustiçados eles vêm correndo na minha sala, querendo que eu resolva o problema. E aí, é engraçado que, a gente vai pegando uns vínculos principalmente as meninas, acabam virando mocinhas.*

Entrevistador – Você falou em outro momento do trabalho boicotado pelos próprios professores...

S – *é eu tive uma professora que assistiu 15 minutos do filme “Do luto a luta” e o resto da reunião ela ficou na sala dos professores. Aí eu fui conversar com ela: “Aí não, você me desculpa porque eu vou cumprir o meu horário aqui porque eu não consigo lidar com essa questão... porque eu não consigo, não consigo”*

Entrevistador – e ponto.

S – *...e não vou lidar, e ponto. Aí você respeita, o desejo da pessoa, respeita o processo, o momento. Eu acho que isso às vezes emperra um pouco o trabalho na escola. A gente deveria receber formação teórica mais específica. Eu tenho uma professora que lida com um aluno que é autista e ela não tem formação para lidar com ele. Não que ela vá fazer um atendimento terapêutico na sala de aula, mas algumas coisas básicas a gente tem que saber. Não uma especialização, porque eu acho que especialização a pessoa tem que procurar. Mas uma formação, uma orientação mesmo.*

S – *Está faltando alguma coisa Emília, porque agora eu tenho que ir?*

Entrevistador – não, se faltar depois a gente conversa ok?

ANEXO H: ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DO CEFAl

Entrevistada: V.

V – Então vou me apresentar, eu estou a dez anos, no ensino municipal, e no CEFAl desde 2005 como CEFAl, antes disso eu trabalhei quando era Setor de Educação Especial.

Entrevistador – E o que é o CEFAl?

V – O CEFAl é Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, tem diversas atribuições, entre elas, formação pros professores da rede, da região, atender alunos, eu sou PAAI, professora itinerante, Professor de Atendimento e Apoio à Inclusão, que atende diretamente o aluno. Como somos poucos, ainda não conseguimos fazer com que isso funcione mesmo, que a gente atenda, consiga atender os alunos, então muitas vezes a gente atende mais ao grupo escola, procura recursos para o grupo escola, material, entre as atribuições do CEFAl também posso colocar: confeccionar material, adquirir material, ir atrás de material e atendimento...

Entrevistador – mais específico...?

V – mais específico para área da deficiência.

Entrevistador – E o CEFAl existe desde que ano?

V – dois mil..., ele foi criado em 2004, por decreto, e o CEFAl Butantã existe desde 2005.

Entrevistador - E como é que os profissionais são designados para estar no CEFAl, como é que é feita essa escolha?

V – tem que ter uma formação de no mínimo 360 horas, acho que 360 ou 320 horas, 360, em uma das áreas de deficiência. No momento é assim, mas vai mudar alguma coisa, mas em uma das áreas, ou deficiência auditiva, ou mental ou física, ou visual. E tem que ter um perfil, porque como geralmente não se forma um professor itinerante, é um trabalho diferente, diferenciado, então tem que ter um perfil, porque é uma construção, junto à escola. Nem sempre o profissional vai e é bem recebido. Muitas vezes, a escola recebe a gente como se fossemos tirar a criança de lá, e muitas vezes também acha que a gente vai atender todo mundo, se tem bronquite crônica...

Entrevistador – Bem, então como é a estrutura do trabalho de vocês, quantos profissionais estão aqui, agora, qual que é o ideal, existe um número mínimo de pessoas que é exigido?

V – pela legislação, o CEFAl deveria contar com o coordenador, e quatro PAAIS que é o professor itinerante, um em cada área, no mínimo. Só que a gente não tem conseguido cumprir, formar esse grupo, por conta das pessoas sem formação, por falta de pessoas com perfil, e por falta de clareza do papel do CEFAl mesmo. Uma coisa é ele existir como projeto de lei, e outra coisa é existir de fato, então algumas coisas eu acho que a Secretaria vai ter que readequar, porque no próprio decreto na portaria tem umas contradições. E nas escolas tem crianças com todos os tipos de deficiência, e por que separar por diferentes áreas é uma das coisas que são questionadas também.

Entrevistador – Tem uma área específica que é mais difícil de ter formação, existe formação pra todas essas áreas? É dada por quem?

V – a prefeitura deu, o ano passado e esse ano, então um grupo está fazendo, um grupo já terminou, uma pós-graduação pela UNESP.

Entrevistador – pela UNESP, já ouvi falar

V – é, pela UNESP, nas quatro áreas. Então faz um grupo comum, depois separa por área e são essas pessoas que estão vindo compor o CEFAl. Em termos de compromisso, para quem faz esse curso, é um mínimo de oito anos, de trabalho para prefeitura, que é uma maneira de pagar o curso, que é um curso caro, é um curso de pós-graduação. A Kátia fez esse curso, ela vai sair do Cefai, mas ela vai trabalhar numa SAAI, uma sala de Apoio e Acompanhamento da Inclusão, com deficiência física.

Entrevistador - com deficiência física.

V – é, a gente está querendo que ela fique na região, mas não sei se a gente consegue.

Entrevistador – O que eu percebo é que desde que eu comecei a pesquisa, é que a equipe do Cefai muda muito, então, isso acontece por uma escolha pessoal, a pessoa vem, tem um perfil, só que aí, de repente escolhe fazer uma outra coisa, como fica isso na prática?

V-Tem a ver com os espinhos, porque quando a gente vem, vem com muita vontade de salvar o mundo, de consertar tudo, e daí a gente percebe que nós trabalhamos num alvo intermediário, que o CEFAI não tem o status de centro ainda, ele funciona como um setor de coordenadoria, e, não tem uma estrutura. Então muitas vezes a pessoa se decepciona de alguma forma, e se vê de mãos atadas.

Entrevistador – Mas alguém que está aqui se não for por vontade própria pode ser tirado, por exemplo, pode ser designado pra alguma outra coisa?

V – pode ser tirado daqui se não tiver o perfil, se não tiver correspondendo. Porque uma das coisas que o PAAI, o professor itinerante, precisa ter claro é que quando ele entra na escola, ele é um par avançado, sim, mas ele vai lá para somar, ele não é aquele que sabe e você não sabe e a escola não sabe. Tem que ter como, tirar, assim, ver o que a escola tem e partir daquilo pra construir mais.

Entrevistador – E atualmente vocês estão com quantas pessoas na equipe?

V – nós estamos em 3. Nós estamos em 4, na verdade, a Marli, que ela não tem formação, mas ela está coordenando o grupo, mas...

Entrevistador – ela é a coordenadora

V – ela é a coordenadora, tenho eu, como PAAI.

Entrevistador – em DM?

V – DM e DV, mas só que eu atuei em DM, mas não atuei em DV. Eu nunca atuei em DV. Eu tenho a formação teórica, mas não tenho a prática. A Kátia em deficiência física, que fica só até 30 de dezembro, e a Neide com a formação em deficiência auditiva.

Entrevistador – E com esse número de integrantes, quantas escolas vocês tem que cobrir?

V – 78 escolas, da rede, fora as conveniadas que a gente dá aula no apoio, tenta dar um apoio em termos de formação, porque nós temos as creches que são conveniadas, muitas das creches são conveniadas, essas escolas a gente não consegue atender diretamente, mas a gente atende indiretamente o aluno, assim, em algum encaminhamentos, e às vezes participa de alguns momentos de formação.

Entrevistador - E como vocês estruturam o trabalho de vocês com esse número de pessoas e esse número de escolas?

V – nós dividimos, em princípio, nós havíamos dividido em quatro grupos, e também uma pessoa ficou responsável pela formação, que sou eu.

Entrevistador – você com a formação para os professores

V – E cada um ficou com um grupo de mais ou menos 23 escolas e tal. Eu fiquei com um pouco menos de escolas por conta da minha atribuição. Mas no fim, são quatro, a gente acaba atendendo as que estão em descoberto. Alguns CEFAIs, priorizaram o atendimento à EMEF.

Entrevistador – EMEF?

V –Priorizam EMEF porque o projeto da Secretaria é ler e escrever, mas a gente não fez essa opção. O Butantã não fez essa opção. Realmente, a gente vai mais na EMEF porque é onde pega mais, mas a gente tem procurado dar bastante atenção pras creche e EMEI, justamente por ele...

Entrevistador – por entender que a educação infantil é importante...

V – e você consegue encaminhamentos na educação infantil. Eu falo que a grande diferença de falar em inclusão aqui no Brasil e em inclusão em alguns outros países, é que no Brasil as crianças estão vindo dos quatinhos, as crianças não iam para lugar algum, elas ficavam escondidas e elas estão saindo, estão chegando mesmo, veja, as nossas escolas, com 8 crianças em algumas EMEIs. Acho que é uma ida sem volta, não dá mais para voltar para trás, então a gente tem que reformular o CEFAI, mas tem que trabalhar no sentido de ampliar esse atendimento, ou constituir outros tipos de atendimento também.

Entrevistador – E aí, por exemplo, vocês têm vinte e poucas escolas, vocês fazem visitas a estas escolas, e aí vocês levantam o número de alunos com necessidades educacionais especiais?

V - Geralmente a gente vai para escola, e nós fazemos um levantamento. Então a gente tem mais ou menos idéia das crianças que estão lá. Quando a escola chama, geralmente não é por causa da criança com deficiência, é geralmente pela criança que dá problema de comportamento.

Entrevistador – eu vi isso muito na lista de crianças que vocês me deram.

V – Então quando a escola chama, e a gente tem dificuldade de chegar na criança que tem deficiência, porque se ela fica quieta lá, não dá trabalho, ela acaba ficando realmente de lado, e o nosso papel é fazer com que o pedagógico seja alcançado. E às vezes são coisas simples como: engrossar um lápis, às vezes se a gente não fica sabendo que a criança está lá, a gente não consegue permitir isso. Mas aos poucos isso está mudando, a gente está mudando isso nas escolas.

Entrevistador – você enquanto CEFAl, vocês tem que esperar a escola chamar ou vocês podem ir...?

V – Nós podemos ir. A Secretaria estava apontando que vai ser previsto num projeto pedagógico da escola, como a escola vai atender a diversidade, com ela vai atender o deficiente.

Entrevistador – Interessante isso.

V – então a escola vai ter que solicitar. Até porque o que a gente vive, enquanto CEFAl Butantã, essa dificuldade de estruturação e tudo mais, e de repente você vai até a escola e você não é acolhido como um parceiro, nem nada aí fica difícil. Muitas vezes a gente não é visto como professor, então, nós somos vistos como se fôssemos um supervisor, ou alguém que vai lá para ver o que está errado. E a idéia não é essa, a gente vai lá para somar, para trabalhar junto. E é algo que está em construção, eu acho que é assim, do ano passado para esse ano, a gente está a anos-luz, a gente deu uma arrancada em termos de telefonemas, de reconhecimento de algumas escolas, mas ainda é muito pouco.

Entrevistador – Vocês tinham a idéia de atender as escolas quinzenalmente pelo menos?

V – é no mínimo isso, e manter essa regularidade, mas muitas vezes a gente não consegue, você vai uma vez, você faz toda uma orientação, e daí você demora um tempo para retornar a essa escola.

Entrevistador – Outra coisa que eu ia te perguntar, como é feito o acolhimento das famílias que procuram o serviço?

V - Geralmente as famílias ligam ou vem até aqui. A gente tem um conversa, a gente não faz uma anamnese no sentido clínico, a gente conversa para ver se ela já foi à escola, se não foi. A gente tem até um roteirinho, que é uma ficha de saúde, pra ser preenchida para criança que tem deficiência, e nós usamos aquilo como um roteiro para conversar. Depois pensamos em uma escola próxima à casa da criança ou em alguns casos usamos a SAAI como uma porta de entrada.

Entrevistador – Uma vez na escola, como é feito o acompanhamento a essas crianças?

V – Primeiro tentamos ir até a escola. Também teríamos as nossas reuniões de discussões de caso, que estão no papel, no cronograma, mas a gente não tem conseguido fazer isso cumprir em termos de discussão de casos entre nós, porque a demanda está muito grande então a gente agenda alguém da comunidade para atender, para fazer os relatórios, para discutir, seria para discutir casos também, e para atender por exemplo, na escola, que é alguma orientação.

Entrevistador - e que apoio vocês recebem da Secretaria Municipal da Educação enquanto CEFAl?

V – então, a gente tem uma equipe lá, que está batalhando, eu acredito, que para garantir a criação do quadro de funcionários, o grupo de recursos humanos, que está batalhando para conseguir os estagiários, que tem batalhado por espaço. A gente também teria que ter um espaço para ministrar a formação, para confeccionar materiais, então essas coisas, a equipe do SME está lutando junto.

Entrevistador – nessa região do Butantã, tem SAAI para qual população, além de deficiência mental?

V – nós temos duas de DF, uma de DV, mas tem umas contradições. Tem duas de DF, que as duas são em EMEI, na EMEI D'Alma e na EMEI Benedito Castrucci. As duas EMEIs que tem SAAI para deficiente físico não tem acessibilidade. Então, quer dizer, têm todas essas lutas também que a gente tem que travar junto, que quem trabalha na área tem que travar junto.

V – Agora nós temos alunos com deficiência mental. É outra coisa que eu falo do serviço público, o serviço público é criado de acordo com a demanda. Se você não comprovar demanda, você não consegue abrir. Para gente abrir uma SAAI de DM, a gente tem que comprovar que nós temos alunos DM naquela região e que nós vamos fazer aquele serviço.

Entrevistador-você falou um pouco do trabalho com a escola, eu queria saber um pouco mais, sobre as estratégias com relação ao professor e à família.

V-Com relação ao trabalho no geral, mas de uma maneira mais específica ao trabalho com os pais, nós acreditamos que a rede é a maneira melhor de trabalhar. O meu sonho de consumo é ter um grupo de pais, em que a gente possa discutir, porque a mesma solidão que o profissional sente o pai mais ainda, porque ele ainda sente aquela vivência do luto e tudo mais. Tem um

grupo que estamos formando com outros profissionais da rede, para trabalhar a saúde mental dos pais, já é um embriãozinho, mas nós gostaríamos de ter isso com relação à escola, nós não temos isso forte ainda.

Entrevistador – E com relação à criança, sei que vocês pensam adaptações, por exemplo, e vocês chegam à escola e têm a demanda de tal caso, a conversa, é com quem? Com o CP? com a professora?

V – às vezes nós queremos ter contato direto com o professor, porque ele que vive o cotidiano. Nós não temos o poder de chegar diretamente ao professor, nós temos que passar pela equipe técnica para depois acessar o professor e muitas vezes a gente sente na equipe técnica, ainda, um muro.

Entrevistador – e isso é legal falar, porque é isso que eu estou sentindo

V – é você não consegue nem chegar na criança e muito menos na professora. A gente teve a denúncia de um caso de um menino autista que ficava num corredor, com uma das estagiárias. Nós já tínhamos ido nessa escola algumas vezes, mas não sabíamos, não conseguimos chegar a esse caso. Então sabendo por outros meios é que a gente marcou com a família lá e levantamos o que estava acontecendo para poder atuar. Essas coisas são internas, é um gasto de energia enorme, por isso que a pessoa desiste [risos], desiste, porque, gratificação salarial não tem nenhuma, nosso salário é de professor 40 horas. Não temos garantia de transporte, às vezes a gente vai pra escola na visita, é com o nosso transporte, com o nosso carro e o nosso custo...

Entrevistador – com a sua gasolina

V – com a gasolina e com nosso risco, tudo mais. Então, eu já estou numa idade [riso] em que eu posso fazer isso, eu posso, tenho meus filhos grandes e tem uma situação estável financeira, mais ou menos estável. Mas você vem pra cá, você trabalha 8 horas, você tem que visitar duas, três escolas, uma é lá no Brooklin, a outra é lá no fundo da Raposo Tavares, e daí você se desloca com o seu carro? O que é gratificante é que tem lugares que você chega e é bem recebido, eu encontrei uma professora ontem e falei: ah, eu estou em falta com você, porque eu não vim ver o Michael e ela falou assim: imagina, você não está em falta com ninguém, você está fazendo o que você pode fazer.

Entrevistador – e quando vocês conseguem chegar no professor a discussão é em cima do pedagógico?

V – é, mas também estamos trabalhando essa maneira dos professores verem a gente, quebrar a postura de que somos supervisores, que sabemos mais e construir uma outra postura de que estamos ali para fazer junto com eles.

Entrevistador - que avaliação você faz desse trabalho desenvolvido no CEFAL, que resultados que vocês observam na escola, com as famílias, com as crianças, com os professores e na região?

V – O que eu vejo de possibilidades é que a gente consiga apontar para Secretaria que há necessidade de trabalho em rede, que esse trabalho em rede não parta apenas de iniciativas de profissionais individualmente, que os profissionais da saúde também não são remunerados pra visitarem a escola, não conta como produção, então, sabe, esse intercâmbio precisa ser algo mais institucionalizado, porque isso vai acionar no trabalho tanto da saúde, da assistência social, com as famílias e com os alunos na escola. Uma outra coisa que eu acredito que acho que precisa ser revista é a legislação mesmo no que diz respeito ao CEFAL, às SAAIs de forma a dar para os profissionais que atuam, uma certa abertura, que não feche tanto, que garanta algumas coisas, para poder garantir recursos humanos no CEFAL, garantir algumas coisas básicas como o transporte.

V – Se não vem um diferencial de salário, tudo bem, mesmo exigindo uma especialização, todos cargos que exigem uma especialização, geralmente tem um diferencial na área, mas que a gente tenha pelo menos o básico, a ajuda de custo para condução, é uma das coisas que eu acho que faz falta. Outra coisa que faz falta também, é que muitas vezes a gente consegue um encaminhamento para SAAI, por exemplo, a família não vai levar, porque a distância é enorme, a mãe não sabe andar de ônibus, não tem condições de ter esse transporte também pro aluno.

Entrevistador – E os transportes especiais?

V – então, só garantem para quem tem deficiência física, mas, não é só a deficiência física que impede muitas vezes. Ah, da Juliana e da Jéssica, são duas, a mãe tem duas filhas, as duas com deficiência grave, múltipla, elas andam, tal, mas elas batem, saem correndo, ela tem que ir de ônibus faz o atendimento com as duas, ela não consegue...

V – então, é por isso que eu falo que tem que ter um trabalho em rede que considere todas essas variáveis. Agora a grande diferença, o grande avanço que eu percebi é que as famílias estão chegando. E que vai uma propaganda meio boca-a-boca, então, e as próprias mães falam: vai lá conversa com o pessoal do Cefai.

Entrevistador – criaram uma referência mesmo com o CEFAL?

V – é... e isso acho que é um avanço. E aquela coisa o ministério público que muitas vezes entrava para cobrar a vaga, na escola, agora entra para cobrar trabalho pedagógico. Então acho que isso já são avanços. Eu trabalhei em escola de educação especial, eu sei justamente porque o objetivo era muito assistencialista, nenhuma pessoa é coitadinha. Ninguém precisa de nenhuma esmola, a gente só precisa se valorizar e dar uma condição digna de vida, então eu acho que esse atendimento em rede é uma ambição.

Entrevistador – que outras perspectivas você tem para o próximo ano?

V – *que venha mais SAAIs, que venha equipe, se não vai ficar só o dinossauro aqui, [risos]. Espero que a equipe consiga se firmar, se constituir, tem o referencial de avaliação em que a gente vai trabalhar em todas as unidades, e eu acho que vai ser uma oportunidade de discussão, a gente vai discutir isso também com os supervisores, porque, os supervisores de ensino também não têm uma formação e a gente vai ter que também trabalhar isso, e eu acho que o referencial vai ser uma oportunidade.*

Entrevistador – Fale um pouco desse referencial.

V – *A Rosângela Pietro que orientou na construção desse referencial, vai apontar para o que precisa ser olhado, pra ampliar o olhar sobre o que você está avaliando.*

Entrevistador – como um todo, para as crianças como um todo?

V – *como um todo, não vai ser, vão ter estudos de casos, vão aparecer no final, um apêndice do referencial, deficiência física, visual e tal, mais pra ilustrar, exemplificar trabalhos, mas a avaliação, o foco da avaliação é como um todo, é como você está avaliando aquele aluno, e pega algumas ações por meio de algumas posturas, Prova São Paulo, Prova Brasil.*

Entrevistador – ótimo

V – *que são coisas que vêm para tirar números, quando você faz uma planilha para avaliar um sistemas de ensino, e coloca lá alfabéticos, não-alfabéticos, você está excluindo um outro trabalho, que é um trabalho que a gente luta tanto, então é aquele menino, que chegava lá, se arrastava pelo chão, comia lixo, derrubava a lata, tudo, como se fosse um bichinho, hoje ele se senta na sala de aula, hoje ele come um lanche sentado com um amigo na mesa, isso foi trabalho que não aparece, não é quantificado em nenhum lugar, mas foi um trabalho, e foi trabalho pedagógico sim, não pode negar que só ensinar a ler, escrever é pedagógico. Então esse trabalho não aparece para as famílias, então esse referencial de avaliação vai colocar em cheque um pouco esse tipo de medição, só qualitativa, aliás, só quantitativa, não qualitativa.*

Entrevistador – eu vi no site da prefeitura de vocês têm uma publicação específica com relação a aluno surdo, tem alguma outra publicação da Secretaria Municipal de Educação?

V – *Vai ter o referencial. Tem também um material, por exemplo, usei na formação com os grupos de estudos, com professores, mas são materiais assim, bem superficiais, e para dar noções básicas de como agir com alunos de surdez, mas não são materiais do município, são materiais também do MEC, de outras coisas que eu juntei pra fazer minha idéia. Tem umas aulas de cursos de formação promovidos pelo Cefai que estão no site da SME, você pode dar uma olhada.*

Entrevistador: mais alguma contribuição professora?

V – Não. Acho que já falei bastante.

ANEXO I: ENTREVISTAS EM GRUPO

Nome dos professores entrevistados: W. , M. L., F., M.A.G., A. (estagiário)

Data da entrevista: 02/10/07

Horário de início da entrevista: 13:15

Horário de término da entrevista: 15:00

Número de tentativas de agendar a entrevista: 2

Primeiras impressões sobre a entrevista: O grupo estava solto, a presença da professora W. e o caso do Guilherme foram disparadores para o grupo se entrosar. O grupo foi colaborativo desde o início, até na arrumação da mesa do café, um respeitou o outro e as opiniões acerca do tema foram muito parecidas.

Local de realização da entrevista: biblioteca da escola E.G.

Entrevistador: Vocês conhecem a W.? Não? Então se apresenta professora.

W. -: *Meu nome é W., trabalho no Eda Terezinha. É trabalho no Eda já faz dezesseis anos, sou da rede municipal há dezesseis anos, dou aula no ensino fundamental I e sou professora da EMEI também.*

Entrevistador: E você tem alunos com deficiência nessas salas?

W- *Eu tenho dois alunos atualmente, tem o Guilherme e tem o Luis Henrique que são dois alunos que têm laudo, e hoje eu também trouxe o André, meu estagiário atual.*

MG- *Eles têm laudo do quê?*

W- *O Guilherme tem uma síndrome, Chama Síndrome de Lowe.*

W. -*Que são múltiplas síndromes, múltiplas necessidades. Visual, ele tem um problema renal também, motor, mental, são múltiplas. E o Luis Henrique tem um problema psiquiátrico. Ele fala bastante, mas geralmente é uma palavra só, repetindo. Ele não consegue organizar o pensamento dele e falar, responder a uma pergunta sua usando o próprio raciocínio, ele só reproduz aquilo que você fala. Por exemplo: “Você quer beber água?” “Quer água?” ele volta a pergunta para mim.*

F: *E o relacionamento dos outros todos? Você só tem dois?*

W. -*Dois*

W. -*Eles acolhem muito bem, tanto o Guilherme como o Luis Henrique, eu tenho uma grande acolhida ali na sala, eles são uns amores, têm um carinho muito grande pelos dois, de querer estar junto, de querer ensinar também, é como se tivesse uma criança menor, eles entendem que eles precisam de mais atenção, então eles acolhem como se fosse um bebê que tivesse ali e precisasse de ajuda deles.*

Entrevistador: Quantos alunos você tem na sala agora?

W: *Atualmente, como a minha sala tem esses dois casos de inclusão eu estou com trinta e três alunos, a coordenadoria fechou pra eu poder fazer um trabalho.*

MG: *Que série que é? Quarta?*

W: *Primeiro ano. Mas é uma sala muito boa, muito gostosa de trabalhar. Então, aí a gente tem que cuidar para fazer um trabalho diversificado tanto com o Luis Henrique como com o Guilherme e nós fechamos com a coordenadoria, com CEFAI, tanto o Luis Henrique como o Guilherme serem atendidos duas vezes na SAAI, sendo que o Luis Henrique, ele é de segunda a sexta, ele é atendido por mim e o Guilherme não, é segunda e terça, duas horas, das nove às onze, e quarta quinta e sexta ele é atendido no SAAI, lá com a professora Sônia .*

Entrevistador: Esse trabalho na SAAI é importante?

W. -*é um privilégio, a professora, atende ele individualmente, uma hora e meia, quarta, quinta e sexta. Então nós conseguimos perua pra ele também, agora ele vai de perua. A Maria Emilia me passou algumas orientações de como lidar com o*

Guilherme, a gente fez a prancha, aquela de escrita, ele trabalhou bastante, tesoura eu ainda não cheguei a fazer, mas algumas orientações da Maria Emília têm sido fundamentais, a gente tem percebido que o Guilherme tem avançado muito, até na comunicação, na expressão dele. No esforço que ele faz, em atender sempre ao que a gente pede para ele fazer, ao reconhecer o próprio corpo, sabe? Tem sido muito legal assim, foi um ano de muito aprendizado para mim, muito rico.

Entrevistador: E você tem um estagiário para te ajudar, é isso?

W-É, no início do ano eu tinha a Letícia, que era do CIEE, como o André é do TOF (toda força no primeiro ano). O André chegou em Abril e aí eu fui passando para ele, e ele pegou um jeito tão legal de lidar, tanto com o Luis Henrique como com o Guilherme, porque primeiro, ele ficou duas semanas observando, ele disse: "Não W., eu prefiro observar, quero ver onde que eu vou, o que eles fazem, o que conseguem e daí você vai me passando aos poucos" e foi muito legal porque ele observou do jeito dele, sem eu falar nada e justamente aquilo que agente percebia que era necessário para olhar, ele aos poucos foi trabalhando, espontaneamente, porque ele mesmo percebeu. Eu acho que vai do interesse da pessoa também quando quer, quer mesmo, não tem como não dar certo.

Entrevistador: Essa possibilidade do estagiário, só a primeira série que tem esse recurso?

W-Então, quando a gente fala em CIEE, tem um estagiário que vem para atender a escola, o período, ele escolhe e ele atende tanto o primeiro como a quarto ano. Então quem determina, geralmente é a coordenadora, você vai atender tal professora, porque talvez tenha um caso de inclusão ou talvez para auxiliar lá numa atividade, de dificuldade de aprendizagem.

Entrevistador: É aquela promessa que o Serra fez de colocar dois professores na mesma sala?

W: É eu acredito que o TOF seria esse.

Entrevistador: Aqui no E.G também é assim professoras?

MG: Não sei, eu nunca ouvi falar.

ML: Eu também nunca ouvi falar.

W: Parece que aqui na região do Butantã, mais de sessenta por cento das escolas estavam com algum estagiário de classe, é uma ajuda fundamental, né gente? Uma estratégia para entrar no trabalho. E outra coisa, por mais que você tenha a idéia, tenha a boa vontade, você tem trinta que te solicita trinta e dois ali a todo instante.

ML: E o primeiro ano que ele são tão novinhos ainda, não é mesmo?

W. -É eu tenho aluno que chupa dedo, que quer saber de brincar, que você tem que trabalhar toda uma rotina ali, e dar um dia a dia, com essa turma você fala muito, você não pára um minuto, você tem que estar ali atendendo, é toda hora quer mostrar o caderno.

Entrevistador: O que vocês acharam dessa proposta de seis anos primeira série?

F: Eu acho complicado. Eu acho que se você colocar o primeiro ano como o antigo pré como primeiro ano, mas simplesmente para ser uma série obrigatória, e você continuar considerando que uma criança de seis anos precisa brincar, precisa assim, ter uma dinâmica diferente da primeira série, sete anos, eu acho que tudo bem, mas eu acho que a maior parte das escolas vai tentar alfabetizar essas crianças do primeiro ano.

W:- É a gente não tem como fugir disso, porque ele está ali e você tem, por obrigação, no primeiro ano que trabalhar com o sistema de leitura escrita e alfabetização.

ML- Eu acho assim, na questão de seis anos na primeira série, não que a criança não tenha capacidade de aprender, mas também tem outras necessidades como a F. está falando, de brincar, ela não pode ficar cinco horas sentada. É até questão de maturação, uma questão biológica da criança. É a atividade da criança, do próprio físico mesmo. A gente mesmo não fica o tempo todo sentado?

MG-Dá uma diferença imensa. Você amadurece em todos os sentidos, independente da idade.

MG -Eu acho que não cabe ao aluno, não desmerecendo o aluno de escola pública, eu estudei sempre, minha vida em escola pública, mas assim, a gente vê que hoje em dia o meio social, a família, as condições sociais, econômicas; as famílias estão cada vez mais, deixando a criança por conta da escola. Agente vê casos de mãe, que gente, não cuida da roupa da criança, que é o básico, que não cuida da higiene da criança que também é o básico.

F-E continua assim até o ensino fundamental. Não cuida da alimentação da criança, que ela é dependente do adulto, e chega para gente sem cuidado nenhum, entendeu? E a sociedade por sua vez ela não tem como cobrir também, ela faz a parte dela e dentro do limite dela, a imposição vem lá de cima, e cai na escola. Não, e no professor, né? Porque o que a gente ouve do lado de fora aí, é que o professor que não se empenha que não sei o quê.

ML- *Porque tudo foi delegado, toda a educação da criança agora foi delegada para escola, a escola tem que dar roupa, dar material, dar comida, o professor tem que educar essa criança, porque a educação não recebeu de casa, vai ser educada na escola, gente! E assim a escola está simplesmente pegando funções que não são dela!E não adianta chamar o pai para responsabilidade porque o pai vincula o leite à frequência do aluno, ele pode até mandar o filho dele pra escola, mas manda pelo leite. Ele não está interessado em saber se o filho dele está aprendendo. Você vai em reunião de pais, é aquilo, é dez a quinze pais que comparecem, e dos bons alunos.E dos bons, daqueles alunos que realmente você precisa que tenha uma atenção, conversar, saber o que está acontecendo, os pais não comparecem.E quando eles aparecem eles vêm com pressa: “Ah, porque eu tenho que ir na outra reunião, porque eu tenho que ir na outra”, “Pai, vamos conversar um pouquinho, me conta como é essa criança em casa, como que é o relacionamento, o que acontece?”*

E quando ele te conta: “Ah, ele é assim mesmo!”

Um conformismo.

“Não consigo fazer nada com ele, ele é assim, mesmo.”

Ou então: “Em casa é pior.”

Eles tentam confortar a gente dizendo isso, que em casa é pior.

Ou: “É assim mesmo, já tentei de tudo não dá para fazer nada.”

W: *Então, olha você vê duas dificuldades, a criança que está chegando para escola de ensino fundamental com uma idade inferior, essa criança está sendo forçada a amadurecer na marra mesmo, porque a vida está sendo praticamente perversa com ela. Está quebrando um ano da infância dela, porque quebra gente, EMEF, a rotina de EMEF é totalmente diferente de uma educação infantil, totalmente. Agora lá na nossa escola nós montamos um parquinho, tem um parque, mas tem lá o horário que a gente vai, que nem, na EMEI a gente tem parque todo dia, são quarenta e cinco minutos de parque todo dia, na linha, na rotina. Na EMEF duas vezes por semana. Até as mesinhas são diferentes.*

Não estou desmerecendo porque eu acho que é que nem você falou, eles têm condições de aprender sim, eles têm. Meus alunos graças a Deus estão evoluindo no processo de aprendizagem, mas é que nem eu falo para coordenadora, que não adianta eu querer fazer o que eu fiz o ano passado com a minha turma, fazer com essa turma, tem algumas coisas que eles não desenvolveram ainda, tem que ir devagar, se não você queima uma etapa e daí? Como é que vai ser o processo dessa criança ao longo da vida dela? Você tem que parar, analisar, não está dando certo isso, vamos parar, vou retomar, não é por aí, escolher um caminho que essa criança, que ela seja adequada àquilo que eu pretendo fazer, e a gente está aí assim, aos trancos e barrancos, se adaptando também, então é adaptação deles e nossa também.

Entrevistador: *E como é ser professor de escola pública e viver essa imposição como vocês mesmas falaram. Falem um pouco disso.*

F: *Ah, pela própria fala dela, como as coisas chegam impostas, isso é valorizar você? Não é. Ninguém te consulta para saber se você é a favor, se você é contra, o que você pensa a respeito, se você acha adequado, se você acha inadequado, ninguém liga. Isso não vem explicado direito também. Colocaram uma pré-primeira série digamos assim. Mas quando essas crianças vão chegar lá na oitava série e já vão para o ensino médio, vai ter uma outra série? Então isso aí, pelo menos para mim não está bem claro ainda. Então são coisas que vão chegando e a gente ainda não conseguiu digerir. Porque criticam muito o trabalho de EMEI, falam que a criança de EMEI brinca muito e faz pouco, mas se ela não brincar na infância ela vai brincar quando? (Risos) E aprende brincando. É lógico!*

F: *No geral, a gente é muito cobrada. Eu fico quarenta e cinco minutos na sala, não fico lá o tempo todo com eles, então na minha matéria eu procuro incentivar leitura, incentivar escrita. É uma coisa que eu não vejo resultado rapidamente e a gente fica angustiada, quer ver logo o aluno ler. Sabendo, produzindo texto, tudo. E você tem cobrança sobre isso.*

Então assim, eu sou professora de português, ela é de matemática, ela é de geografia. Tudo sobra para professora de português, quando não sobra até para professora de matemática, mas assim, quer dizer, eles vêm com uma série de dificuldades, eu não posso trabalhar o meu conteúdo porque o buraco está mais embaixo, mas eu sou cobrada pelo meu conteúdo, não sou cobrada pelo fato dele não saber ler e escrever. Eu sou cobrada depois, quando vem prova não sei do que, eu sou cobrada pelo meu conteúdo, que é trabalhar na quinta série. Você é cobrada pelos dois, por ele não saber ler e escrever e pelo conteúdo. O problema então estaria no professor, no colega, ou talvez no conteúdo inadequado? No sistema, o problema está no sistema. No conteúdo que talvez ele é demais para os alunos de hoje em dia, ele não serve mais, assim não é mais adequado para os alunos? A gente quer passar determinado conteúdo porque acha adequado, para aquele ano, para aquela idade, que ele é adequado, mas quem falou isso? Foram os professores? É a gente recebe uma série de parâmetros curriculares nacionais, a gente recebe um monte de material. A gente recebe esse tipo de cobrança porque nós recebemos lá de cima. Tem avaliação externa, a prova Brasil está aí.

Entrevistador: *O que é essa prova Brasil? Eu não sei.*

MG: *No Estado é conhecida como prova SARESP. É uma avaliação externa da escola. É feita lá e aplicada em todas as escolas em determinado dia. Eles contratam uma empresa, a empresa prepara a prova e a gente aplica nas salas. Se não for bem...*

Entrevistador: *É baseado no conteúdo da escola, é isso?*

W: A escola é avaliada, né?

ML: É avaliada, sai até no jornal e sai na mídia. "O ensino público de São Paulo, tantos por cento dos alunos não sabem ler e escrever". O ano passado eu acho que não chegou a cinquenta por cento. Ridicularizam o aluno, quer dizer, subentende-se o quê? Que o aluno foi trabalhado e que quem não ensinou ali, a culpa é do professor.

F: É do professor que não ensina, é escola pública que não ensina direito. Porque aí os defensores de que a escola é boa estão todos lá em cima. "Não, mas eu estou dando recurso para o professor...eu estou ensinando, eu dou formação, se o professor não está aplicando é porque ele não quer aplicar. Se ele não participa da formação é problema dele".

Mesmo porque esse que está lá em cima, que é o que faz os parâmetros curriculares, ele nunca esteve em sala de aula na minha opinião. Se ele esteve, olha, foi num tempo muito diferente, porque eles têm umas noções assim, de algumas coisas que eu falo, gente totalmente fora da realidade. Eles não sabem o que eles estão dizendo.

W: E essa prova Brasil, prova São Paulo que está para vir também, é tudo conteudista, gente, não tem como fugir do conteúdo, e o conteúdo quem dá é o professor, e quem tem que assimilar é o aluno, por exemplo, o Guilherme e o Luis Henrique são meus especiais, ele entra no índice de porcentagem ali.

Entrevistador: Ele entra sem uma forma discriminada?

F: Ele entra e não entra discriminado, ele entra como uma porcentagem. Exatamente. E é muito contraditório, né? Porque falam tanto que apóiam a inclusão e na hora de você mandar o número fica tudo junto. Exatamente, fica tudo junto, não é discriminado.

MG: É super contraditório. Então é essa a angústia do professor hoje, eu acredito que de toda a rede. É essa angústia, ninguém olha para o professor, ninguém dá um elogio, uma palavra de incentivo. Sabe? Valorizar o nosso trabalho, ninguém, então é muita cobrança, o aluno chega para gente, a gente tem que dar conta desse aluno. Gente, eu acho que nenhum professor chega em sala de aula e ele larga o aluno num trabalho, porque todo mundo quer trabalhar o aluno e quer que ele aprenda. Agora, fragmentado e individualizado o trabalho é impossível. Não é?

Estagiário: Isso que você tinha falado que você tinha perguntado relacionado à inclusão. Com a inclusão a mesma coisa, os alunos vieram para escola, não houve uma sensibilização da comunidade escolar em relação a esses alunos, de como tratá-los, de como não tratá-los, então, a gente percebe que ou é oito ou oitenta, ou o cara é um zero à esquerda ou ele é um coitado, então, as pessoas não receberam orientação de como receber essa criança, entendeu? Como trabalhar com ele? Como interagir com o grupo? Os professores também ficam assim: "Eu não quero pegar essa sala, porque eu não sei como trabalhar essa pessoa". E quem tem escolha? Por exemplo, porque eu não entendo. Você pode chegar e falar eu não quero?

MG: No fundamental I, eu não sei direito como é no fundamental II, normalmente os mais antigos vão escolhendo primeiro, quem tem mais pontuação vai escolhendo primeiro. Então eles vão escolhendo as salas que eles querem e as outras vão ficando ou para quem chegou depois, ou acabam ficando para adjuntos. Porque não são todos que vão ter uma criança com deficiência, é isso? Então de repente eu posso escolher uma que não tenha, é mais ou menos isso, não?

F: É pode ser isso ou quando a gente vai lá para escolha da sala a gente não sabe, algumas classes a gente sabe. Mas durante o ano pode chegar alguém de fora também na sala, entendeu? Então a gente não, não é uma coisa que, pode ser surpresa na verdade. A gente tinha a Aline que era uma menina, mas era deficiência motora que ela tinha, entendeu? Ela se formou na oitava série e ela era a única da sala, ela tinha toda a colaboração dos alunos para escrever alguma coisa para ela. Uma dificuldade mesmo de escrever, para levar ao banheiro.

Entrevistador: E com todos esses problemas, como vocês sentem a participação da família no processo de escolarização das crianças?

MG: Muitas vezes, a escola pede ajuda e a família não leva. A escola não pode levar essa criança para uma avaliação, a família tem que levar. Às vezes a escola solicita, solicita e a família não vai. Mas muitas vezes a família não percebe que a criança tem deficiência, como a gente não é especialista... Eu tenho uma sala nossa que eles garantem que não tem nenhuma pessoa com deficiência mental, mas eu não acho. E aí você fala, por exemplo, você pede uma avaliação desse aluno por excesso de alguma coisa que você percebe na sala de aula, e não tem o olhar para esse aluno para ser atendido ali, de uma maneira mais humanizada. Quanta coisa a gente poderia estar evitando hoje na sociedade se esses alunos, entre aspas, que a escola detecta são violentos, agressivos ao extremo, além do normal, que se a gente encaminhar, porque a gente detecta lá, escreve lá um relatório sobre ele, encaminha. Se fosse feito um acompanhamento ali, o desenrolar seria diferente.

F: Nossa com certeza.

MG: De um especialista da saúde, alguém que tivesse um olhar mais individualizado para esse aluno, esse adolescente, esse jovem, não estaria hoje na situação que está hoje. Usando drogas, usuário de droga, roubando, matando friamente, estuprando. Eu penso assim, que o estuprador, ele não é estuprador de uma noite para o dia, ele tem uma história desde a sua infância. Eu tenho certeza que na pré-escola, na educação, o professor detectou e ele foi, ele tomou as providências devidas. Ou chamou o pai, ou passou para coordenação, ou acionou a saúde, mas só que pára por ali, pára.

Entrevistador: Porque aí chega na saúde e também é um entrave. Assim como vocês ficam angustiados, a gente também fica. Eu estava até em uma disciplina da psicologia discutindo os laudos que às vezes são realizados fora do contexto, vai lá e acaba rotulando.

F: *Mas tem uns laudos que são absurdos.*

W: *Tem.*

Entrevistador: Então a gente também tem crise. Tudo é uma dificuldade.

ML: *Agora uma coisa que tem me ajudada é a Márcia (professora da SAAI)*

Entrevistador: Vocês acham que faz alguma diferença ter uma SAAI? Vocês acham que na prática pode ser uma estratégia válida? Vocês sentem diferença?

ML: *Muita diferença a Márcia ajuda muito a gente, acho que todas as escolas deveriam ter. Ela nos ajudou muito com a nossa sala de projeto. Não sei se os outros professores sabem do nosso projeto?*

Entrevistador: Não, ela não sabe, pode contar.

ML: *Até o final de dois mil e cinco chegaram até a quarta série muitos alunos multirepetentes. Alguns desses eram deficientes mentais com laudo, né? E alguns não tinham laudo, mas a suspeita era muito grande, e aí no começo de dois mil e seis foi montada a nossa SAAI, então a escola decidiu montar uma sala que eles chamaram de sala de projeto. Todos esses alunos iriam para mesma sala, junto com outros alunos sem deficiência e todos os professores que fossem assumir essa sala teriam ciência antecipada de que teriam deficientes mentais nessa sala, que o trabalho teria que ser diferenciado. E foi até assim, uma briga com a coordenadoria porque a coordenadoria achava que seria uma sala especial, mas não era uma sala especial. Você tem que diminuir o número de alunos e tem que fazer com que o trabalho realmente aconteça. A gente conseguiu montar essa sala com vinte e cinco alunos. Não passa dos trinta e já fica mais fácil. E aí quando a gente começou o ano passado, quando eles vieram para gente, eles vieram extremamente agressivos, lembra disso? Nossa e era pancadaria todo dia, era um sofrimento e era um xingando o outro, um batendo no outro e eu acho que nesse ponto foi o trabalho da SAAI que também ajudou bastante. A gente conseguiu fazer um trabalho, nossa o ano passado principalmente, a gente conseguiu fazer um trabalho muito legal com essa sala, a gente fez vários projetos nessa sala que caminharam super bem, então assim, foi um trabalho que deu muito certo. E os outros alunos aprenderam a respeitar esses outros com deficiência também, tanto que o ano passado tinha até um ou outro aluno que falava assim: “Aquele sala dos louquinhos” e pelos trabalhos depois, que foram mostrados dessa sala, eles perceberam que não é assim.*

Entrevistador: Mas vocês se uniram, toda equipe de professores?

MG: *Sim. Então, foi uma estratégia muito legal da escola. Foi o que nós encontramos como possibilidade para dar conta da demanda que nós tínhamos. Se não eles iam continuar sempre na quarta, na quarta.*

F: *A primeira coisa que a escola pediu foi que todos os professores que assumissem essa sala estivessem realmente a fim de fazer o trabalho e que fossem todos efetivos, justamente pra evitar essa troca. Se fosse levar em conta o nível de aprendizagem, eles não iam mesmo sair da quarta. E hoje eles estão na sexta série. Eu sou totalmente a favor da inclusão, eu sempre acreditei na inclusão, mas é que nem o André falou, o que falta às vezes é aliviar um pouco o pulso do professor, ter alguém por trás que fala: “Calma, vamos seguir por esse caminho, vamos nos unir, vamos traçar metas, vamos fazer assim, tenta desse jeito.” Ajudar a pensar estratégias. Principalmente o aluno com laudo, você já sabe que ele já tem uma coisa ali, um diagnóstico, tipo médico, que você tem por obrigação ajudar aquele aluno, bem ou mal você não é especialista da saúde para tentar ver qual o caminho, você é da educação, e você, como educadora, você também não quer falhar, para não atrapalhar o processo daquele aluno na saúde também. Tem essa preocupação também do professor.*

Entrevistador: E quem que é essa figura que, por exemplo, que ajudou vocês, foi a coordenação pedagógica, é isso?

ML: *É, o que tomou mais a dianteira da questão foi a direção e a coordenação pedagógica. E o ano passado a gente fazia reuniões, cavava um espaço para fazer reuniões entre os professores mesmo, onde cada um colocava a sua angústia. Aí um contava o que estava dando certo e o que não estava, porque nós somos oito. No ensino fundamental II, você deixa de ser um sofredor sozinho. Você compartilha com mais sete colegas a sua angústia, então, a gente fazia constantemente reuniões onde a gente trocava: “Olha eu estou fazendo isso, está dando certo, sabe? Porque no começo eu fiquei muito angustiada também, eu nunca tinha trabalhado com deficientes mentais, quando eu vi que, muitos só sabiam escrever o nome, eu falei: “Como eu vou alfabetizar esse cara? O que eu vou fazer?” Eu fiquei desesperada achando que eu teria que alfabetizar, eu demorei um tempo para me conscientizar de que se ele não foi alfabetizado até aquele momento não sou eu que vou alfabetizar, não é essa a intenção, o trabalho tem que ter outro enfoque.*

MG: *acho que foi principalmente trocando as idéias com os colegas, eu acho que foi quando a gente, foi tendo alguns insights e falando “Pô, então esse é o caminho!” Teve uma certa ajuda da coordenação, teve ajuda da SAAI também, mas eu acho que quando você divide com o seu colega que está com você na sala de aula, é quando você realmente vai aliviando a sua angústia, porque a demanda de alunos com deficiência está aumentando.*

F: *Só que assim, a nossa demanda vai cada vez mais aumentar. Ontem eu ouvi uma coisa que eu fiquei a princípio, meio assustada de como é que isso vai se dar, mas parece que a AACD vai fechar o ensino de primeira a quarta série que eles têm. Porque a AACD faz esse trabalho de primeira a quarta série, depois eles vão sendo incluídos a partir da quinta, mas parece que a AACD vai fechar essa primeira a quarta série. E a tendência é essa gente! Então a gente vai receber essas crianças saindo da pré-escola, a partir da primeira série.*

Entrevistador: Gostaria de perguntar sobre o CEFAl porque o que o município fala como grande estratégia para a inclusão seria o CEFAl, certo? Ter um especialista, a gente sabe que são poucos, que é muita demanda, mas vocês estão conseguindo perceber algo nesse sentido?

W: *É que tudo esbarra no burocrático. Eu acho assim, que existe a intenção de se fazer uma série de coisas. O problema é que acaba esbarrando no burocrático e a coisa caminha devagarinho, vai caminhando, mas caminha devagarinho. Eu acho também que o aluno ele vai pra escola todo dia, você tem contato com ele diário. A orientação do CEFAl, ou outro órgão é uma vez a cada três meses ou a cada quatro meses...*

ML: *Eu acho super saudável, tem que criar mesmo, se não a gente não avança. Então, aí você vai, o que às vezes a angústia do professor é quando ele cria uma expectativa muito além. Muito além daquilo que ele está produzindo, não é? É, é isso que angustia. E aí você passa a dizer: “E agora, o que eu faço?” e você fica assim, para quem eu vou pedir ajuda? Para onde que eu vou? Então você às vezes vai por erros e acertos mesmo. Você vai reinventando todo dia. Você vai re-adaptando, re-organizando o trabalho.*

Eu estou em uma angústia danada na sexta série. A gente está trabalhando números inteiros, então no primeiro dia para introduzir o assunto todo mundo participou, o básico todo mundo entendeu, deu palpites, sobre o que é ganhar, perder, do prejuízo, do lucro e todo mundo achava um exemplo para dar, mas aí você vai avançando com o conteúdo e você precisa avançar com os outros, aí o que eu estou fazendo, não sei se é certo, mas é uma estratégia porque, você distribui atividades diferentes, é assim com você também Flávia.

MG: *Eu estou dividindo, eu pego uma ficha de atividades e coloco uma mais aprofundada e outra mais light, até com desenhos, para aqueles como o Renan que não sabe escrever nem o nome dele.*

Entrevistador: Você dá a mesma atividade é isso? Eu não entendi, numa mesma ficha você dá um mais fácil e um mais difícil?

ML: *Isso, eu divido uma ficha de atividades, uma parte pode ser cruzadinha, pode ser de associação, pode ser de colorir. Mais concreto assim.*

Entrevistador: Quer dizer, você deu oportunidade?

F: *É de certa forma você está sendo dado. Eu percebi que ele (Renan) pesca as coisas, então assim, você lê, “O que você está perguntando aqui?” se eu dou uma atividade de qualquer coisa, ontem eu dei, era uma atividade com o quadrinho do Snoopy, eram quatro quadrinhos que contavam uma historinha do Snoopy e ele, tinha as perguntas lá, “Professora, o que está perguntando nessa primeira pergunta?” aí eu leio para ele a primeira pergunta, ele vai lá, aí eu leio para ele os quadrinhos, às vezes ele está lendo os primeiros quadrinhos, mas eu dou uma lida para ajudar, aí ele dá a resposta oralmente. “Isso Ailton, está certo Ailton”, “Então me ajuda a escrever.” Aí eu tenho que soletrar para ele, ou eu soletro ou eu escrevo num papel. Se eu soletrar letra por letra ele escreve, se eu soletrar sílaba, ele às vezes tira letra, às vezes ele troca, é, por exemplo, ontem eu falei “acha”, ele ao invés do ch ele colocou um J? Ele vai fazendo as trocas dos pares fonéticos, então aí escreveu aja, mas aí às vezes ele omite a vogal, então se eu soletrar letra por letra ele escreve direitinho, às vezes ele percebe: “Agora separa?”, “Separa.”, às vezes eu escrevo e ele copia.*

Ele tem uma grande ansiedade em relação a querer escrever “Como que é professora, assim?” “É feijão”, “Mas como que eu escrevo? Como que é o Jão?” Tem interesse, ele tem uma compreensão boa, eu acho assim, que tem casos ali de alunos que você mesmo lendo, explicando, já não pegam a resposta assim, entendeu?

Entrevistador: Como que você se divide? Por exemplo, você dá para todo mundo e aí você fica em cima daqueles que têm mais dificuldade?

F: *É, normalmente, como é uma sala pequena dá para você circular e esses alunos de certa forma, criaram uma liberdade de perguntar, eles não são alunos que ficam retraídos a “Ah, não vou fazer a atividade.”, não, eles perguntam, eles solicitam mesmo, “Professora, professora, professora...” O tempo todo é professora vem aqui”... “Não estou conseguindo, não estou conseguindo, me explica. Ah, eu não entendi o que você disse.”, então eles têm essa liberdade e eu acho isso, que é um ponto que é excelente, porque eles não ficam retraídos, “Ah estou com dúvida e não vou perguntar.”, não, pergunta mesmo, mas “Não sei escrever isso.” Você ajuda a escrever?*

Entrevistador: E nas provas como é que vocês fazem?

F: *Esse ano eu tentei fazer a prova oral, mas também como não me deixaram ficar na sala aplicando, eu também desconsidereei a prova. Mas o ano passado para avaliar eu dava um texto, eu sempre trabalho muito com interpretação de texto, que eu acho que é o que ele tem que saber para vida dele. O principal eu fiz, eu cheguei uma vez a fazer prova teste para todos, uma vez eu fiz as mesmas perguntas em forma de teste e em forma de pergunta, uma com testes com alternativas e outra não, e distribuí para aqueles que realmente não conseguiam ler e escrever fazerem o teste, aí eu ia lendo pergunta por pergunta, alternativa por alternativa, para ele ir marcando com um X a que ele achava certa.*

Entrevistador: É você adaptou, mas avaliou de alguma forma.

F: *É exatamente. Uma maneira de desenho. De alguma maneira eu consigo fazer com que alguns ali, por exemplo, o Ailton, esses casos que não conseguem escrever sozinhos, eu sei que ele vai conseguir responder assinalando a letra certa. Porque ele entendeu, para conseguir me dar a resposta.*

W: *Eu acho que vocês estão totalmente certas em deixar bem claro essa relação do conhecimento com os alunos de inclusão, porque enfim, é uma escola, é uma instituição de ensino mesmo, mas pensando no Guilherme, que é o nosso aluno de inclusão, parece, pode ser, aí eu tenho uma angústia de não saber qual é realmente o objetivo inclusão, se é realmente dar uma oportunidade para esses alunos, quem sabe eles são capazes de entender alguma coisa. Mas quando a gente vê o Guilherme, um aluno que não fala, ele mal enxerga, ele tem uma deficiência mental muito crítica mesmo, os avanços que a gente fala, quando a gente fala em avanços nele, é quando a gente bate palmas parece que ele dá uma resposta, ele dá uma risada, parece que ele entendeu que a gente bateu palma e ele riu o avanço que a gente fala dele é isso. “Ah, vamos ver se ele dá tchauzinho.” Depois de uns dois meses ele faz assim com a mão, “Olha, parece que ele está dando tchauzinho, está respondendo.” Então a relação desse aluno com o conhecimento da escola vai sendo muito pequena. A gente não sabe se ele vai ter essa capacidade, então me parece que pode ser outro propósito e não conhecimento com esses alunos na escola. Se o propósito não é fazer, dar oportunidade para que esses alunos tenham capacidade de desenvolver um conhecimento, um conhecimento de conteúdo, não significa que outros tipos de conhecimento também não sejam ricos. Mas falta deixar claro que outros tipos de conhecimento que estão na escola que podem ser considerados, que não o conteúdo escolar. Se fosse só socialização, socialização eles não precisam vir para escola para socializar.*

MG: *É, e dependendo do tipo de deficiência que ele tenha, o importante é a criança ter uma autonomia com relação a ele próprio, conseguir ir ao banheiro sozinho, tomar banho sozinho, pegar um copo d’água, então quer dizer que é uma coisa diferente do que esperamos normalmente.*

Entrevistador: *É, mas eu acho que falta um pouco essa discussão mesmo, porque é isso, socialização, se fosse só socialização não precisa ir para escola, né? Se for única e exclusivamente, então tem que ir pegando essas pequenas coisas e ir fazendo disso uma forma de entender os avanços, porque no fundo são grandes avanços.*

F: *É o caso do Renan, que é o nosso aluno lá da sexta A, porque ele é um aluno totalmente disperso, ele tem um problema muito grande de relacionamento com os alunos, os colegas dentro da sala de aula. Eu acho que o que falta às vezes para gente, principalmente em salas muito grandes, é a gente conseguir descobrir qual é a habilidade que aquele aluno tem e estimular, sei lá, se ele tem habilidade de entender por meio de desenho, então vamos estimular o desenho; vamos fazer com que ele aprenda muitas coisas por meio de desenho, mas uma sala às vezes você tem mais de trinta, é tão difícil...*

ML: *Descobrir que habilidades ele tem e pensar em estratégias porque aí quantas estratégias também você vai fazer e como você vai viabilizar isso numa sala grande, numa sala numerosa, porque eu sei que não é só para socialização. Eu sei que eu tenho que descobrir as habilidades dele. Mas como que eu vou por isso na prática? Como eu vou fazer isso acontecer? Por exemplo, no atendimento individualizado dá para você tentar buscar qual habilidade ele tem para justamente estar estimular isso. Mas com mais trinta? Com mais trinta e cinco?*

W: *No caso do Gui, tem várias atividades dele, eu devia ter até trazido. O André pega a prancha que a gente montou, papelão, porque na época não tinha como comprar e nós compramos aquele giz, toquinho, mais grossinho, porque a mãozinha dele é pequenininha e tem dado certo.*

Entrevistador: *E como é que vocês estão fazendo, vocês estão dando a mesma atividade que para o resto da sala?*

W: *Não, não, agora não. Porque por exemplo o que eu dou, o meu projeto agora de primeiro ano, no final do ano é cantiga, então eu aproveito o horário que ele está, o dia que ele está e a gente canta bastante e aí tanto o André quanto a dona Maria que é a avó dele, que fica com ele lá, a gente fica cantando e canta para ele, e aí bate palma e a gente percebe que ele está entendendo. Ele balança a cabeça, ele fica feliz, ele dá risada, entendeu? E assim, é aquilo o que você tem de avanços em relação é o que você observa, nada espontâneo dele que você determina que ele está aprendendo alguma coisa, a gente percebe que ele está evoluindo. Como? Nas atitudes, na maneira como ele está se portando diante da sala, nas reações que ele demonstra.*

ML: *Não sei no caso de vocês, mas aqui na escola nós mesmos adaptamos o material, a gente não conta com nenhuma ajuda da família, por exemplo, fazemos muita coisa nos intervalos.*

Entrevistador: *Não tem um espaço específico para isso na escola? Para discutir questões relativas à inclusão, para discutir os casos, para pensar os materiais?*

W: *A gente discute esse caso na hora que a gente está disponível, às vezes na Jeí, mas não tem aquele horário específico para isso não. Um caso de inclusão é um caso de inclusão, os alunos não são iguais. É como ela falou, tem atividade que um deficiente mental faz que o outro com deficiência visual não faça, mas que o outro que não tem deficiência faz, então assim, é difícil, com pouco espaço para discutir.*

Entrevistador: *Então vamos fazer assim, para a gente fechar essa parte e ir tomar um café e ir pra oficina, eu queria retomar o que vocês falaram das estratégias, vocês falaram do contato com uma professora de sala de apoio, o fato de ter um estagiário na sala também é algo que te ajuda, materiais diferenciados, avaliação diferenciada, é isso mesmo?*

W: *Jogos também*

W: *A gente está tentando alternar, né André? Agora a gente está tentando ver se ele percebe com a mão dele. Ele é forte!*

Se você puser sua mão na dele e ele não aceitar que você ponha a mão nele, ele puxa com uma força que não há o que faça você pegar na mão dele. Então se ele aceita ele até deixa, então, perceber o corpinho dele, o olhinho, o narizinho. O André tem

horas que pega as coisas põe assim nele, enfia na roupa dele, aí ele fica assim, tentando, aí vai com a outra mãozinha e vai lá de qualquer jeito e tira. Então a gente está tentando ver se ele se percebe também.

W: E ele é uma criança feliz, você percebe no jeito dele. E uma avó que é uma guerreira, eu falo pra ela: “A senhora é uma guerreira, viu?” É uma guerreira aquela avó é uma pessoa admirável, eu queria ter a força daquela mulher, sessenta e cinco anos, tem uma clavícula quebrada, que está até aparecendo um caroço exposto assim, não, caroço não, um osso, está praticamente levantado, e é uma pessoa assim, e ama aquele neto. Ela tem a guarda do menino devido ao problema que a mãe tem, e ela abraça o menino e ela ama mesmo aquele neto.

F: E ela fica com ele no período escolar?

W: Fica. E uniformizado. A vida é em função dele. Imagina o menino, ele deve pesar o mesmo que ela, até mais, e ela troca ele três vezes, ela troca ele três vezes por dia dá banho nele. A estrutura do prédio da nossa escola tem escada. As salas são em cima, a gente tem duas salas que foram construídas o ano passado onde o Guilherme tem condições de entrar com a cadeirinha, e é no térreo. A sala de SAAI também é no andar de cima, a Sônia (professora da SAAI) lá atende ele numa sala que foi construída esse ano, num local adequado para ele.

Entrevistadora: Essas salas foram pensadas para crianças com deficiência, ou não?

W: Não, não. Não, porque o único caso que a gente tem é o Guilherme, é o caso mais grave, um cadeirante assim, nós temos suplência também que tem um idoso, né? Que é uma preocupação também, tem gente idosa que para evitar subir escada, mas com deficiência física só o Guilherme, grave assim.

ML: O ambiente, o banheiro tem alguma adaptação?

W: Não tem adaptação, não tem adaptação. É uma lei que tem, tem que estar adaptado para deficiente?

ML: É por isso que eu perguntei, pelo menos barra lateral.

É, guia rebaixada...

É no espaço físico.

Aqui tem, não?

Não, aqui não?

W: A escola foi construída, a estrutura física da escola não foi preparada para aluno com deficiência. E nem foi adaptada, reformada pra isso.

W: Aqui no E. G tem aluno com deficiência física?

MG: Tinha no ano passado. Nós temos o Jean também, ele está no quarto ano, ele tem paralisia de um lado. Tem muita dificuldade de subir escada e fica no quarto ano que é do lado da minha também, são as duas salas.

Entrevistador: E aí alguém da escola se propõe a levar no colo, é isso?

MG: Ele anda com muita dificuldade, ele consegue até subir, tem que ter alguém, tem que ter alguém junto para evitar a queda, que ele cai muito. Aí a merenda as meninas traziam para eles comerem aqui em cima, usa o banheiro dos professores pra não precisar descer, porque é aqui em cima também.

Entrevistador: Vocês fazem essas jogadas, para dar conta da demanda certo?

MG: É já teve um caso de duas meninas, agora a gente não tem mais as duas saíram. As deficiências físicas que eles têm eles conseguem descer, subir, o Leonardo, sobe e desce escada normalmente.

Entrevistador: Bem, para gente ir finalizando vou relembrar algumas questões que vocês falaram com relação às estratégias: da adaptação de material, do ambiente material diferenciado, adaptação do conteúdo, trabalho com o professor da SAAI, avaliação diferenciada, posicionamento do aluno na sala. Estou esquecendo algo?

F: A gente falou do acompanhamento da família? A dificuldade que a gente tem com essas famílias.

Entrevistador: Então está bom gente, tem mais alguma coisa que vocês querem falar? Não? Então vamos à oficina.

ANEXO J: DOCUMENTOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO E DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SOBRE O TEMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quadro 1. Documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, segundo temas e ano de publicação

Nome do documento	Tema	Ano de publicação
Projeto TOF Educação especial-Toda força no primeiro ano: contemplando as especificidades do aluno surdo.	Este material apresenta orientações para planejamento e avaliação do trabalho com ensino fundamental-ciclo I.	2007
<ul style="list-style-type: none"> • Aulas ministradas em cursos de formação dados para estagiários da rede municipal de ensino: • Orientações sobre a Deficiência Auditiva. • Orientações sobre a Deficiência Intelectual. • Orientações sobre a Deficiência Física 	As aulas englobam tipos diferentes de deficiência e suas características, além disso, oferece orientações práticas para o professor em sala de aula e algumas dicas de como apresentar a atividade em sala de aula.	2007
<ul style="list-style-type: none"> • Aula ministrada para professores da rede municipal de ensino: • “Dislexia Abordagens Clínica e Educacional” 	Discussão acerca das definições, equipe interdisciplinar de tratamento e abordagens possíveis.	2007

Obs: Os dados foram colhidos no sítio eletrônico da SMESP, 2007.

Quadro 2. Documentos do MEC segundo tema e ano de publicação

Nome do documento	Tema	Ano de publicação
Revista Inclusão n°1	Concepção de educação inclusiva	2005
Revista Inclusão n°2	Acessibilidade	2005
Revista Inclusão n°3	Prática educativa sob o enfoque da Educação para todos	2005
Ensaio pedagógicos-Programa educação inclusiva	Artigos de pesquisadores e profissionais da educação que abordam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.	2006
Ensaio pedagógicos- Construindo escolas inclusivas.	Artigos, depoimentos, relatos de experiências e pesquisas elaboradas por profissionais reconhecidos no meio acadêmico e pessoas envolvidas no movimento de inclusão educacional debatidos no II Seminário Nacional do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.	2006
Série Educação Inclusiva - Referencias para Construção dos Sistemas Educacionais Inclusivos	Os textos apresentam a gestão sob diferentes enfoques: o papel do município, o papel da escola e o papel da família, desenvolvidos a partir de uma fundamentação filosófica que afirma uma concepção da educação especial tendo como pressuposto os direitos humanos	2004

(continua)

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Esse documento coloca para os sistemas de ensino o desafio de se organizar para incluir os alunos e atender suas necessidades educacionais especiais.	2001
Documento Subsidiário à Política de Inclusão	Este documento apresenta a evolução do conceito de deficiência e das práticas escolares sobre o novo paradigma da educação inclusiva.	2005
Saberes e Práticas da Inclusão - Ensino Fundamental	Esta coleção aborda diversas temáticas a fim de subsidiar o professor em sua ação pedagógica, junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, orientando o professor quanto aos direitos educacionais e à flexibilização curricular dos alunos.	2006
Educar na Diversidade: Material de Formação Docente – 2006	Esse material é resultado do Projeto Educar na Diversidade nos Países do Mercosul, e constitui elemento chave na implementação do projeto brasileiro de formação de professores para responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem de seus alunos.	2006

Projeto Escola Viva	Esta coletânea contém cinco cartilhas e duas fitas de vídeo com temas variados como história das pessoas com deficiência até oficinas e atividades diversas para sensibilização da comunidade escolar acerca dos diferentes tipos de deficiência.	2005
Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental	Este documento traz contribuições para nortear a reflexão sobre a necessária transformação do sistema escolar afim de atender às necessidades e interesses dos alunos com Deficiência Mental.	2006
Ensino de Língua Portuguesa para Surdos - Caminhos para a prática pedagógica	Documento de formação de professores de língua portuguesa da Educação Básica com alunos surdos	2004
A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação	Conjunto de quatro volumes de livros didático-pedagógicos contendo informações que auxiliam as práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, orientações para o professor e à família.	2007
Portal de Ajudas Técnicas	Documento de orientação aos professores na confecção de materiais acessíveis para pessoas com deficiência. São quatro volumes.	2006

Obs: Os dados foram obtidos no sítio eletrônico do MEC, 2007.

ANEXO K: INSTITUIÇÕES CONVENIADAS

Instituição	População Atendida	Bairro
A ALTERNATIVA – ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO EXCEPCIONAL	Atende pessoas com deficiência mental e/ou comprometimento sério na área emocional, voltado para preparação ao trabalho, a partir dos 14 anos.	Brooklin
AACD – ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA A CRIANÇA DEFICIENTE	Deficiência física	Vila Clementino
ADEFV – ASSOCIAÇÃO PARA DEFICIENTES DA AUDIO-VISAO	Atende pessoas com surdocegueira e multideficientes	Ipiranga
ADERE – ASSOCIAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E RECUPERAÇÃO DO EXCEPCIONAL	Atende pessoas com deficiência mental, sem graves distúrbios de conduta, a partir dos 16 anos, na área da educação para o trabalho.	Vila Santa Catarina
AHIMSA – ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL PARA MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA	Atende pessoas com necessidades especiais a partir de 0 anos na área educacional e apoio educacional	Vila Mariana
AMA – ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA	Atende pessoas com autismo.	Parelheiros
APAE – ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE SÃO PAULO	Atende as pessoas com deficiência mental.	Vila Clementino
ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE GUAINUMBI	Atende pessoas com deficiência mental leve e moderada, promovendo a inclusão Social e educacional, a partir de 18 anos de idade	Chácara Bandeirantes
ASSOCIAÇÃO CASA DOS DEFICIENTES DE ERMELINO MATARAZZO	Atende pessoas com deficiência mental leve e moderada, associada ou não a deficiência física.	Ermelino Matarazzo
ASSOCIAÇÃO DE DIABETES JUVENIL – A.D.J.	Atende educandos matriculados nas Unidades Educacionais e/ou Unidades Conveniadas à Secretaria Municipal de Educação.	Sumaré
ASSOCIAÇÃO FILHAS DE SANTA MARIA DA PROVIDENCIA – AFISMAP	Atende pessoas com deficiência mental leve e moderada com leve perda motora com idade entre 02 e 45 anos.	Tremembé
ASSOCIAÇÃO NOSSA ESCOLA	Atende pessoas com deficiência mental, na área educacional, voltada para preparação ao trabalho.	Vila Prudente
ASSOCIAÇÃO NOVA PROJETO EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA PESSOA ESPECIAL	Atende pessoas com deficiência mental, sem comprometimentos emocionais e motores graves, a partir de 14 anos em meio período ou período integral na área educacional, voltada para preparação ao trabalho.	Brooklin
ASSOCIAÇÃO OBRAS SOCIAIS SANTA CRUZ	Atende pessoas com deficiência mental sensório-motora.	Pq. Modelo

Instituição	População Atendida	Bairro
ASSOCIAÇÃO PRO-HOPE – APOIO À CRIANÇA COM CÂNCER	Atendimento educacional à crianças, adolescentes e jovens com câncer enquanto estiverem em tratamento hospitalar.	Vila Mariana
CAMINHANDO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO E AÇÃO SOCIAL	Atende pessoas com deficiência mental leve e moderada com independência na vida diária, com dependência ou não no uso de transporte; e pessoas surdas.	Vila Califórnia
CASA JESUS, AMOR E CARIDADE	Atende pessoas com deficiência física e mental, simples e múltipla a partir de 3 anos.	Limão
CENHA – CENTRO SOCIAL NOSSA SENHORA DA PENHA	Atende pessoas com deficiência mental – treináveis- a partir de 5 anos.	Tatuapé
CENTRO DE AÇÃO SOCIAL ESPAÇO LIVRE	Atende pessoas com deficiência mental leve e moderada a partir de 4 anos.	Itaquera
CENTRO DE APOIO A CRIANÇA CARENTE COM CÂNCER – CACCC	Atendimento educacional à crianças, adolescentes e jovens com câncer enquanto estiverem em tratamento hospitalar.	Liberdade
CENTRO ISRAELITA DE ASSISTÊNCIA AO MENOR – CIAM	Atende pessoas com deficiência mental leve e moderada.	Jaguareé
CENTRO SUVAG DE REABILITACAO AUDITIVA E DA FALA	Atende pessoas com deficiência auditiva com perdas leve a profunda e conseqüentemente ampla defasagem lingüística que apresentam vocabulário bastante reduzido com idade entre 4 a 60 anos.	Mirandópolis
COMUNIDADE CANTINHO DA PAZ	Atende pessoas com deficiência física e mental leve e moderada a partir dos 4 anos	Jd. Nova Sapopemba
DESPERTAR – INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO ESPECIAL	Atende pessoas com deficiência mental leve e moderada com distúrbios globais de desenvolvimento com idade de 3 a 27 anos.	Móoca
ESCOLA ESPECIAL PARA EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS "4 E"	Atende pessoas com deficiência mental leve e moderada, distúrbios leves de aprendizagem; síndrome de Down, síndrome do X Frágil; paralisia cerebral; deficiência física associada à deficiência mental com independência de locomoção; má formação congênita.	Brás
FUNDAÇÃO ANTONIO PRUDENTE	Atendimento educacional à crianças, adolescentes e jovens com câncer enquanto Estiverem hospitalizados (Educação Infantil e Ensino Fundamental I).	Liberdade

Instituição	População Atendida	Bairro
GRUPO BRASIL DE APOIO AO SURDOCEGO E AO MÚLTIPLO DEFICIENTE SENSORIAL	Atende pessoas surdocegos e multiplosensoriais em oficinas culturais e profissionalizantes partir de 16 a	Vila Mariana
INSTITUIÇÃO BENEFICENTE NOSSO LAR	Atende pessoas com deficiência mental e outras deficiências associadas a partir de 6 anos.	Jd. Da Glória
INSTITUTO EFORT DE AÇÃO SOCIAL, CULTURAL, EDUCAÇÃO, PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM ENERGIA, INFORMÁTICA, MEIO AMBIENTE, RECURSOS HÍDRICOS E TELECOMUNICAÇÕES	Atende crianças e jovens em situação de risco, alunos do ensino fundamental das escolas municipais, com deficiência auditiva, mental, física e visual, em cursos de artes, apoio à educação, profissionalizantes de informática e orientação para o trabalho.	Vila Clementino
INSTITUTO MATER DEI	Atende pessoas com deficiência mental leve e moderada a partir de 7 anos.	Jd. Imperador
INSTITUTO SANTA TEREZINHA	Atende pessoas com deficiência auditiva, partir dos 3 a 25 anos.	Bosque da Saúde
INSTITUTO SEVERINO FABRIANI PARA CRIANÇAS SURDAS	Atende pessoas com deficiência auditiva.	Itaim Paulista
LAR MÃE DO DIVINO AMOR	Atende pessoas com deficiência mental, auditiva, com distúrbios neurológicos e/ou psiquiátrico, com distúrbios de aprendizagem (dislexia e disgrafia) e com problemas emocionais.	Tatuapé
LARAMARA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA AO	Atende pessoas com deficiência visual.	Barra Funda
NACEME – NUCLEO ASSISTENCIAL A CRIANÇA EXCEPCIONAL MUNDO ENCANTADO	Atende pessoas com deficiência física e/ou mental nos níveis leve, moderado e severo.	Vila Santa Maria
A ALTERNATIVA – ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO EXCEPCIONAL		
NASCE – NÚCLEO DE APOIO SOCIAL AO CANTINHO DA ESPERANÇA	Atende pessoas com deficiência física, mental e múltipla a partir dos 04 anos.	Pq. Santa Madalena
PROMOVE – AÇÃO SÓCIO-CULTURAL	Atende pessoas com deficiência mental, física, auditiva, múltipla, transtornos da linguagem, fala e psicológico, transtornos psiquiátrico e no processo da aprendizagem, a partir de 03 anos.	Santana

Instituição	População Atendida	Bairro
SAMEPI – SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA MÉDICA EDUCACIONAL E PSICOLÓGICA INTEGRADA – CENTRO DE HABILITAÇÃO	Atende educandos de 04 a 14 anos, com problemas de aprendizagem, atraso no desenvolvimento motor e fala, distúrbios de comportamento e atraso no desenvolvimento intelectual.	Lapa
SOCIEDADE PESTALOZZI DE SÃO PAULO	Atende pessoas com deficiência mental moderada e leve na faixa etária de 06 a 22 anos.	Vila Guilherme
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – ESCOLA PAULISTA DE MEDICINA – UNIFESP	Realiza avaliação nos alunos nas áreas da comunicação humana e da visão.	Vila Clementino

Referências

1. Esteves VV. O processo inovador no cotidiano das escolas: limites e possibilidades [tese]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro; 1991.
2. Perrenoud P. Ofício de alunos e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto; 1995.
3. Kupfer MC, organizador. Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento. Salvador: Ágalma; 2000. p. 61.
4. Bartalotti CC, Carlo MMP, organizadores. Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas. São Paulo: Plexus; 2001.
5. Declaração de Salamanca: princípios, política e prática em educação especial (1994) [citado em nov 2008]. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>. p. 38.
6. Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) [citado em nov 2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm.
7. Brasil. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais — Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC; 1999.
8. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tradução de Maria de Lourdes Menezes e outros. Brasília: UNICEF; 1991.
9. Prieto RG. Política educacional do Município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986-1996 [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2000.
10. Saviani D. Escola e democracia. 34a ed. São Paulo: Cortez; 2001.
11. Piletti N. História da educação no Brasil. São Paulo: Ática; 1997.
12. Saviani D. História da idéias pedagógicas no Brasil. São Paulo: Autores Associados; 2007. p. 380.
13. Brasil. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais — Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC; 1999.
14. Gadotti M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000.
15. Gadotti M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000. p. 102.
16. Ormelezi E. Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso [tese]. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; 2006. p. 36.

17. Masini EFS. Psicopedagogia e inclusão: o papel do profissional e da escola. *Psicopedagogia*. 2003; 20(61):2-6.
18. Jannuzzi G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. 2a ed. São Paulo. Autores Associados; 1992.
19. Mazzotta MJS. Educação especial no Brasil. São Paulo: Cortez; 1996.
20. Mazzotta MJS. Educação especial no Brasil. São Paulo: Cortez; 1996. p. 25.
21. Miranda L. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: Rodrigues D. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus; 2006.
22. Mazzotta MJS. Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar [tese de livre-docência]. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; 1994.
23. Sasaki RK. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA; 1997. p. 32.
24. Ormelezi E. Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso [tese]. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; 2006.
25. Mendes EG. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* 2006; 11(33):387-405.
26. Mendes EG. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* 2006; 11(33):387-405. p. 11.
27. Saviani D. História da idéias pedagógicas no Brasil. São Paulo: Autores Associados; 2007. p. 440.
28. Sawaia B. As artimanhas da exclusão. Petrópolis: Vozes; 1999.
29. Sawaia B. As artimanhas da exclusão. Petrópolis: Vozes; 1999. p. 8.
30. Rocha EF, Castiglioni MC, Vieira RC. A inclusão da criança com deficiência na escola comum: reflexões sobre o papel da Terapia Ocupacional. *Rev. Ter. Ocup. Jan.-dez.* 2001; 12(1/3):8-14. p. 13.
31. Castro AM. A prática pedagógica dos professores de ciências e a inclusão do aluno com deficiência visual na escola pública [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2002. p. 145.
32. Carlini AL. E agora: preparar a aula. In: Scarpato M, organizadora. Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer. São Paulo: Avercamp; 2004. p. 19.
33. Bordenave JD, Pereira AM. Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis: Vozes; 2007. p. 72.
34. Demo P. Política social, educação e cidadania. 2a ed. Campinas: Papirus; 1997. p. 62.
35. Bourdieu P. A economia das trocas lingüísticas. São Paulo: Edusp; 1996. p. 336-337.
36. Perrenoud P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed; 2001. p. 96.
37. Solé L. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed; 1999. p. 69.

38. Carlini AL. E agora: preparar a aula. In: Scarpato M, organizadora. Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer. São Paulo: Avercamp; 2004. p. 123-133.
39. Stainback A, Stainback W. Inclusão: um guia para educadores. Traduzido por Magda França Lopes. Porto Alegre: EDUC, 1996.
40. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva "Adaptações curriculares". Cartilhas 5 e 6. Brasília: MEC; 2000.
41. Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) [citado em nov 2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm.
42. Sasaki RK. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA; 1997. p. 5.
43. Denari FE. Formação de professores em Educação Especial: a ótica do GTEE-06 e do Fórum Paulista Permanente de Educação Especial. In: Omote S. Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe; 2004. p. 63.
44. Beyer HB. Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação; 2006. p. 62.
45. Brennan W. El currículo para niños con necesidades especiales. Madrid: MEC/Sislo; 1998. p. 133.
46. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva "Adaptações curriculares". Cartilha 6. Brasília: MEC; 2000. p. 25.
47. Perrenoud P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed; 2001.
48. Beyer HB. Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação; 2006. p. 71.
49. Lima EF. Formação de professores — passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: Maciel LS, Shigunov Neto A, organizadores. Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez; 2004. p. 17.
50. Gadotti M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000. p. 48.
51. Perrenoud P. A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed; 2002.
52. Perrenoud P. A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed; 2002. p. 17.
53. Gadotti M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000. p. 86.
54. Thurler MG. As competências para o século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed; 2002.
55. Glat R, Nogueira MLA. Formação de professores para uma educação inclusiva na ótica de universitários portadores de necessidades educacionais especiais. In: I Congresso Nacional de Educação e Formação de Professores, 2002, Uberlândia. Caderno de resumos do I Congresso Nacional de Educação e Formação de Professores. V.1. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2002. p. 147.

56. Freitas SN, Rech JD. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Rev. Bras. de Educação Especial*. Maio/ago. 2005; 11(2):50-65. p. 55.
57. Baumel RCRC, Castro AM. A formação dos professores de Educação Especial: especialista ou generalista. *Integração*. Jan 2003.
58. González JAT. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed; 2002. p. 244.
59. Glat R. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. *Rio de Janeiro: 7 letras*; 2007. p. 30.
60. Denari FE. Formação de professores em Educação Especial: a ótica do GTEE-06 e do Fórum Paulista Permanente de Educação Especial. In: Omote S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe; 2004. p. 61-76.
61. Mittler P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed; 2003. p. 14.
62. Oliveira ES, Costa MA. Currículo e cotidiano no trabalho com a diversidade: as metáforas representativas do professor de educação especial. In: Marquezine MC. *Capacitação de professores e profissionais para Educação Especial e suas concepções sobre inclusão*. Londrina: Eduel; 2003.
63. Oliveira ES, Costa MA. Currículo e cotidiano no trabalho com a diversidade: as metáforas representativas do professor de educação especial. In: Marquezine MC. *Capacitação de professores e profissionais para Educação Especial e suas concepções sobre inclusão*. Londrina: Eduel; 2003. p. 39.
64. Ribeiro MJL. *Formação de professores: conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva [tese]*. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2005.
65. Bueno JGS. Generalista ou especialista? A formação do educador e as necessidades educacionais especiais. In: 21^a Reunião Anual da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped). Caxambu: Anped; 1999.
66. Mendes EG. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* 2006; 11(33):387-405. p. 12.
67. Chizzotti A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez; 2003.
68. Minayo MCS. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes; 2004. p. 69.
69. Minayo MCS. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes; 2004.
70. Sposati A, Koga D. *Cartografia da exclusão e inclusão social das crianças e adolescentes na cidade de São Paulo*. São Paulo: EDUC; 2001.
71. Minayo MCS. A violência do jovem hoje. Por quê? *Boletim Científico da Sociedade Psicanalítica*. 1992; XII(3): 56-64.

72. Minayo MCS. O conceito das representações sociais na sociedade clássica. In: Corenda P, organizador. Textos sobre representações sociais. Rio de Janeiro: Vozes; 1994.
73. Prieto RG. Política Educacional do Município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986-1996 [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2000. p. 18.
74. Prieto RG. Política Educacional do Município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986-1996 [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2000. p. 89.
75. Prieto RG. Política Educacional do Município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986-1996 [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2000. p. 140.
76. Prieto RG. Política Educacional do Município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986-1996 [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2000. p. 216.
77. Bartalotti CC, Carlo MMP, organizadores. Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas. São Paulo: Plexus; 2001. p.108.
78. Prigg A. Experiences and perceived roles of occupational therapy working with special learning needs during transition to school: a pilot study. *The Australian Journal of Occupational Therapy*. 2002; 49(6):100-116. p. 102.
79. Schilling DL. Classroom seating for children with attention déficit hyperactivity disorder: therapy balls versus chairs. *The American Journal of Occupational Therapy*. 2003; 57(5):534-540. p. 535.
80. Smith JC. Effectiveness of school-based occupational therapy interventions on handwriting. *The American Journal of Occupational Therapy*. 2002; 56 (1):17-25. p. 18.
81. Smith JC. Effectiveness of school-based occupational therapy interventions on handwriting. *The American Journal of Occupational Therapy*. 2002; 56(1):17-25. p. 17.
82. Schilling DL. Classroom seating for children with attention déficit hyperactivity disorder: therapy balls versus chairs. *The American Journal of Occupational Therapy*. 2003; 57 (5):534-540. p. 534.
83. Luiz A, Zulian MAR e Rocha EF. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional no processo de inclusão escolar. *Rev. Ter. Ocup*. Maio-ago. 2003; 14(2):72-78. p. 75.
84. Brunello MIB, Honda M e Jurdi APS. Terapia Ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. *Rev. Ter. Ocup*. Jan.-abr. 2004; 15 (1):26-32. p. 27.
85. Rocha EF, Castiglioni MC, Vieira RC. A inclusão da criança com deficiência na escola comum: reflexões sobre o papel da Terapia Ocupacional. *Rev. Ter. Ocup*. Jan.-dez. 2001; 12(1/3):8-14. p. 13.
86. Bartalotti CC, Carlo MMP, organizadores. Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas. São Paulo: Plexus; 2001. p. 151.

87. Bartalotti CC, Carlo MMP, organizadores. Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas. São Paulo: Plexus; 2001. p. 115.
88. Rocha EF, Castiglioni MC, Vieira RC. A inclusão da criança com deficiência na escola comum: reflexões sobre o papel da Terapia Ocupacional. Rev. Ter. Ocup. Jan.-dez. 2001; 12(1/3):8-14. p. 20.
89. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade. Cartilhas 1, 3 e 4. Brasília, MEC; 2004. p. 14.
90. Denari FE. Formação de professores em Educação Especial: a ótica do GTEE-06 e do Fórum Paulista Permanente de Educação Especial. In: Omote S. Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe; 2004. p. 24.
91. Mendes EG. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rev. Bras. Educ. 2006; 11(33):387-405. p. 20.
92. Braun P. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: Glat R, organizadora. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras; 2007. p. 92.
93. Demo P. Política social, educação e cidadania. 2a ed. Campinas: Papirus; 1997. p. 62.
94. Gil M. Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso? São Paulo: Imprensa Oficial; 2005. p. 44.
95. Mantoan MTE. A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget [tese]. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; 1991. p. 44.
96. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade. Cartilhas 1, 3 e 4. Brasília, MEC; 2004. p. 14.
97. Carvalho RE. Removendo barreiras para aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2000.