

INCLUSÃO ESCOLAR: das intenções à prática

Um estudo da implantação
da *Proposta de Ensino Especial*
da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN

ERRATA

PÁGINA	LINHA	ONDE SE LÊ	LEIA-SE
45	5	anexo 4	<i>(desconsiderar)</i>
45	6	anexo 5	anexo 7
49	19	anexo 6	anexo 8
54	16	1993	1983
57	25	anexo 7	<i>(desconsiderar)</i>
67	10	Resolução ...	<i>considerar anexo 7</i>
127	17	Resolução no. 01/96	<i>considerar anexo 7</i>
145	21	PIMENTEL	PIMENTA

MARIA ANTONIETA BRITO DE CASTRO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Maria Antonieta Brito de Castro e aprovada pela Comissão Julgadora.

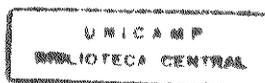
Data _____

Assinatura: Maria Antonieta Brito de Castro
(Orientadora)

INCLUSÃO ESCOLAR:
das intenções à prática

Um estudo da implantação da Proposta de Ensino Especial da Rede Municipal de Natal/RN

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS/SP
CAMPINAS, agosto/1997



2011083

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	UNICAMP
V.	C279i
TOMBO BC/	32.545
F.º	395/98
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	14/04/98
N.º CPD	

CM-00104542-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

C279i

Castro, Maria Antonieta Brito de.

Inclusão escolar : das intenções à prática : um estudo da implantação da Proposta de Ensino Especial da Rede Municipal de Ensino de Natal - RN / Maria Antonieta Brito de Castro . -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Maria Teresa Eglér Mantoan.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Prática de ensino. 2. Sistemas de ensino - Estudo de casos. 3. Política educacional. I. Maria Teresa Eglér Mantoan. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Comissão Julgadora:

Maia Tereza de Almeida
Ribeiro
Ribeiro

Agradecimentos

À Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan,
pela orientação valiosa e incansável.

À Profa. Dra. Corinta Geraldi, pelo incentivo
nos primeiros passos dessa caminhada.

Às professoras Ana Maria Camargo e Zeila Demartini,
pelas contribuições feitas no exame de qualificação.

Ao pessoal da secretaria da Pós e da Biblioteca,
pela atenção nesses anos todos.

Aos amigos e amigas que conheci
durante o curso, sentirei saudades.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Secretaria Municipal de Educação de Natal
e à equipe da SOPE por permitirem essa pesquisa.

Às professoras entrevistadas
que possibilitaram este trabalho.

À amiga Luzia, por tudo que fez por mim e,
pelas contribuições indispensáveis à esta pesquisa.

À Margarida, Eliana, Norma e Dirce pelo
apoio nos momentos difíceis.

Ao meu pai, meu irmão e minhas irmãs,
por acreditarem em mim.

Especialmente agradeço:
à minha mãe, pela alegria de sua presença,
à minha irmã Águeda, por toda força,
à Joana e Mariana, pela compreensão e ajuda,
ao Pedro, pelo apoio paciente de sempre.

*Para Maria Teresa,
com quem aprendi que
'só permanece aquilo que se renova'.*

*Para Joana e Mariana,
que adolescendo
me ensinaram muito.*

*Para Pedro,
meu amor.*

RESUMO

Esta pesquisa investiga o processo de implantação da “Proposta de Ensino Especial” da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN, a qual, a partir de 1994, visa a inclusão do aluno com deficiência na escola regular.

O problema de nossa pesquisa está centrado nas condições de atuação da professora na implementação da Proposta. Nosso objetivo consiste, pois, em discutir o percurso, e os percalços, que conduzem das intenções à prática escolar da “Proposta de Ensino Especial”. Na pesquisa de campo realizada em cinco escolas municipais de Natal, entre dezembro de 1995 e março de 1996, entrevistamos educadores das escolas e técnicos da Subcoordenadoria de Orientação Pedagógica e Educacional (SOPE), quando levantamos informações acerca do processo de inclusão do aluno com deficiência nas salas de aula. Verificamos, com base na análise dos dados, que a Proposta se constitui num avanço no meio educacional de Natal. Todavia, a sua implantação e expansão estão evidenciando a gravidade da situação das escolas da rede de ensino municipal, face às dificuldades encontradas pelos educadores na operacionalização da Proposta, especialmente quanto à falta de capacitação docente e acompanhamento por parte da SOPE. Constatamos, ainda, que as dificuldades das professoras não estão no trabalho pedagógico com os alunos com deficiência, especificamente, mas com todos eles diante das mudanças da prática escolar exigidas pelos objetivos da Proposta.

O sucesso da Proposta implica em grandes mudanças derivadas da fusão dos sistemas de ensino, o regular e o especial, e que visa criar as condições necessárias para que a escola torne-se especial para **todos** os alunos e não apenas para aqueles com deficiência.

Abstract

This research investigates the implementation process of the program denominated "Special Education Proposal" (*Proposta de Ensino Especial*, in Portuguese) in the public municipal education system in Natal, Brazil. The aim of the "Proposal", started in 1994, is to include special students in regular schools.

The problem investigated is basically the actions of the teachers while implementing the "Proposal". The long way between intentions of the program and daily school practice is discussed. Field research was performed in five city schools in Natal from December 1995 to March 1996 and consisted of interviews with teachers and members of the "Subcoordination for Pedagogical and Educational Orientation" (SOPE). During the interview information on the process of special students inclusion in regular classes was sought. Based on the results obtained, it was verified that the "Proposal" represents an advance for Natal educational system. On the other hand, the implementation of the "Proposal" represents an advance for Natal educational system. On the other hand, the implementation of the Proposal is bringing up the difficult situation of the municipal public school system in Natal. Among the greatest difficulties, it could be observed the lack of training for the teachers and the lack of monitoring from SOPE. From the results it came also about that the greatest pedagogical challenger is not the work with the disabled students, but with the whole group because of the changes required to implement the "Proposal".

The success of the Proposal implies great changes coming from the merge of two different educational systems - regular and special. The "Proposal" intends to create the necessary conditions for the school to be special for *all* students, and not only for those with disabilities.

LISTA DE ANEXOS

Anexo	Página
01. Proposta do Ensino Especial da SME.	149
02. Quadro demonstrativo das escolas/alunos- 1995.	163
03. Quadro demonstrativo das escolas/alunos- 1995.	164
04. Quadro demonstrativo das escolas/alunos- 1996.. . . .	165
05. Quadro demonstrativo das escolas/alunos- 1996	166
06. Quadro demonstrativo das escolas/alunos- 1997.	167
07. Resolução Estadual e Municipapal	168
08. Roteiros das entrevistas	169
09. Questionário à professora.	173
10. Questionário à SOPE sobre o Projeto.	174
11. Questionário à SOPE sobre as escolas	175
12. Questionário à escola.	177
13. Formulário de caracterização da Escola.	179

INDICE

INTRODUÇÃO.....	01
Capítulo I : UM NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Breve histórico da Educação especial.....	11
O movimento anti-segregacionista.....	19
Integração ou Inclusão ?	22
Capítulo II : OS CAMINHOS DA PESQUISA	
Modalidade da Pesquisa	32
Caracterização dos Sujeitos	36
As Escolas.....	42
Contexto da Pesquisa de Campo.....	45
Capítulo III : A PROPOSTA DE ENSINO ESPECIAL	
Contexto educacional da Proposta	53
A implementação da Proposta.....	58
Definição da Proposta	65
Implantação e expansão.....	68
Capítulo IV: DAS INTENCÕES À PRÁTICA ESCOLAR	
Aceitação da Proposta e do Aluno.....	73
Orientação e acompanhamento.....	88
Formação e capacitação das Professoras.....	95
Prática Pedagógica: dificuldades e possibilidades de mudanças.....	110
FINALIZANDO.....	141
Referências Bibliográficas	143
Bibliografia.....	146

INTRODUÇÃO

- Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.*
- *Mas qual é a pedra que sustenta a ponte ?*
- *A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra,*
mas pela curva do arco que estas formam.
- *Por que falar das pedra ? Só o arco me interessa.*
- *Sem pedras o arco não existe.*

(Italo Calvino)

A inserção da pessoa com deficiência na sociedade e no meio escolar é, hoje, uma necessidade urgente, pelo preceito democrático de justiça e igualdade.

Em decorrência de movimentos sociais em favor da inserção das pessoas com deficiência à sociedade houve avanços do ponto de vista jurídico. No âmbito nacional, a promulgação da Constituição Federal de 1988 consagrou o princípio segundo o qual a *educação é um direito de todos*. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei de nº. 9.395/96, sancionada em 20/12/96, no Título III que trata do ‘Direito à Educação e do Dever de Educar’, art.4, parágrafo III, garante “*atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino*”. (MEC,1996, in Savianni, 1997) .

No Rio Grande do Norte, na cidade de Natal, local desta pesquisa, a conquista dos direitos das pessoas com deficiência foi ratificada na Constituição Estadual de 1989 e na Lei Orgânica do Município de 1990, determinando o atendimento escolar ao aluno com deficiência, integrado às salas de aula nas escolas regulares.

O Título VII, cap.III, seção I, art.138 da Constituição do Rio Grande do Norte diz :

O Estado e Municípios organizam, em regime de colaboração com a União, seus sistemas de ensino visando à garantia (...) de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,

preferencialmente na rede regular de ensino. (Prefeitura Municipal de Natal, 1992 : 17)

A lei estadual 6.255/92 que dispõe sobre o atendimento educacional das pessoas com deficiência na rede regular oficial de ensino, afirma:

O Estado assegurará atendimento educacional com recursos e equipamentos especializados” (...) [e que] “as escolas da rede oficial de ensino deverão reservar espaço físico apropriado ao acompanhamento educacional das pessoas portadoras de deficiência. (PMN, 1992: 21)

Na Lei Orgânica Municipal de 1990 da cidade de Natal/RN, capítulo VII, art. 165, consta que

(...) é assegurado aos deficientes, matriculas na rede municipal, na escola mais próxima de sua residência em turmas comuns, ou, quando especiais, conforme critérios determinados para o tipo de deficiência. (PMN, 1992:26).

No âmbito escolar, a Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN implantou, a partir de 1994, a Proposta do Ensino Especial , (Anexo 1), que preconiza a inserção da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, “*como uma forma de oportunizar-lhe o acesso às possibilidades de exercitar sua autonomia, através do processo de auto-construção mental, afetiva e social.*” (PMN, 1995:12).

Essa Proposta reafirma o princípio de que a pessoa com deficiência tem o direito não só de **acesso** mas de **permanência no sistema escolar regular** “*tendo respeitadas as suas diferenças e/ou limitações (...) de modo a garantir-lhes o exercício pleno da cidadania através do respeito aos seus*

direitos de expressar pensamentos desejos e emoções.” (PMN:1995. p.12;19)

Como vimos, a legislação garante à pessoa com deficiência o direito à escola regular. Porém, como tantos outros direitos do cidadão, a inserção das pessoas com deficiência no meio escolar está assegurada pela legislação mas não é cumprida de fato.

Nestes últimos anos, a educação especial tem sido objeto de estudo em vários países, inclusive no Brasil. No debate acadêmico, esse tema desperta diferentes posicionamentos, por vezes polêmicos.

Vários trabalhos de inserção de pessoas com deficiência no meio escolar demonstraram seus benefícios e contribuíram para o avanço do debate em torno desse tema: PROEDEM - Programa de Educação do Deficiente Mental, no Brasil (Mantoan, 1987) ; propostas desenvolvidas na Itália e França, relatadas por Vayer e Roncin (1989); no Canadá, citadas por Forest e Lusthans (1987), Little (1987) e Mudanças conceituais da educação especial, nas últimas décadas, ocorreram a partir de experiências dessa natureza, provocando avanços teóricos e práticos nas propostas de escolarização não segregada para as pessoas com deficiência .

É necessário esclarecer que, neste trabalho, estamos nos referindo à *pessoa ou aluno com deficiência*, incluindo aí as diferentes deficiências orgânicas: mental, sensorial e física. Embora sejam deficiências de naturezas diferentes e que implicam em atendimentos e recursos peculiares, ao nos referirmos ao *aluno com deficiência* não estamos especificando-a, exceto se a situação em análise o exigir.

Não é nosso objetivo discutir a questão terminológica: “*pessoa deficiente*”, “*excepcional*”, “*especial*”, pois consideramos que esta já foi amplamente estudada em trabalhos como o de Bueno (1993) e Jannuzzi (1992), por exemplo. Também consideramos, como Jannuzzi (1992), que essa questão perde sua relevância quando pretendemos discutir outros problemas que vão além do significado dos termos.

Atualmente, os termos “*aluno portador de deficiência*”, “*aluno com deficiência*” ou ainda “*aluno com necessidades educativas especiais*” são usados como sinônimos, substituindo o que tradicionalmente se denominou de “*aluno especial*” ou “*aluno excepcional*”. Esta mudança dos termos é significativa, na medida em que passamos a ter um outro olhar diante desta pessoa, vendo-a na sua totalidade e não na sua deficiência. Da mesma forma, é significativa a mudança de perspectiva no atendimento escolar quando se percebe o aluno com deficiência como sujeito ativo e construtor de conhecimento. Desse modo,

(...) a ênfase desloca-se do aluno e centra-se na escola, na sua competência para atender a este aluno que exige atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que o necessário para os colegas de sua idade.(...). (Marchesi e Martin, 1995. p.11-12).

O nosso grifo na citação acima tem o propósito de destacar que a discussão deste trabalho também está centrada no trabalho pedagógico das professoras junto aos alunos com deficiência. Enfim, nosso estudo dá ênfase à (in)competência da escola e não dos alunos.

Estamos também de acordo com Carvalho (1996) de que a denominação “*aluno com necessidades educativas especiais*” é muito abrangente por englobar grupos heterogêneos nos quais se encontram os

alunos com deficiências reais e com deficiências circunstanciais, como denomina Mantoan (1994).

Entretanto, neste estudo, usamos o termo “*aluno com deficiência*” ao nos referirmos apenas aos sujeitos cujas deficiências são reais, orgânicas, os quais a Proposta analisada trata de inserir na rede escolar municipal de Natal. Não cabe neste trabalho, portanto, discutir o atendimento aos *alunos com necessidades educativas especiais*, que apresentam *deficiências circunstanciais*, ou seja, de causa social e afetiva, pois estes já compõem parte da referida rede.

A escolha da inserção escolar como tema para a realização desta pesquisa decorreu da nossa atuação como professora e orientadora pedagógica de uma escola particular e de uma escola municipal de Natal/RN. Participamos, em ambas as escolas, de experiências que visavam a inserção de alunos com deficiência nas salas regulares.

Ao ser implantada em um momento histórico no qual o sistema educacional brasileiro ainda mantém a educação das pessoas com deficiência num sistema de ensino paralelo ao sistema regular, consideramos que essa Proposta é um fato positivo.

Ao lado do aspecto positivo dessa iniciativa, estão sendo encontradas muitas dificuldades na implantação da Proposta. A situação em que se encontram as escolas públicas em nosso país, - precariedade de funcionamento, baixa remuneração dos docentes, qualificação insuficiente dos professores, entre outros problemas,- se constituiu na maior dificuldade da implantação da Proposta.

O problema de nossa pesquisa está centrado, portanto, nas condições do atendimento ao aluno com deficiência na rede de ensino municipal de

Natal/RN. Mais especificamente, nas condições de atuação da professora para realizar o trabalho pedagógico com alunos com deficiência nas salas de aula no ensino regular. Assim, levantamos algumas questões :

- a inserção do aluno com deficiência provocou mudanças na escola e/ou na prática pedagógica das professoras ?
- quais as dificuldades das professoras nas atividades diárias na sala de aula regular com os alunos com deficiência ?
- quais as condições que as professoras consideram como necessárias à implantação da Proposta ?
- como as professoras avaliam a capacitação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para implantação da Proposta ?
- como as professoras avaliam a orientação e o acompanhamento desse trabalho dado pela Subcoordenadoria de Orientação Pedagógica e Educacional (SOPE) ?

Nosso objetivo consiste, portanto, em discutir as intenções da Proposta de Ensino Especial da Secretaria Municipal de Ensino e a prática da inserção escolar do aluno com deficiência na escola regular da rede municipal de Natal/RN.

Buscamos, neste trabalho:

- a) analisar as intenções dessa Proposta a partir dos objetivos expressos no seu documento;
- b) verificar a prática pedagógica das professoras, ou seja, quais são as dificuldades encontradas na implantação dessa Proposta , apontadas pelos educadores entrevistados;

c) levantar, junto às professoras da rede, se estas percebem mudanças na sua prática pedagógica e/ou na escola a partir da inserção do aluno com deficiência na sua sala de aula;

d) relacionar as intenções da Proposta com a prática escolar através dos relatos das professoras sobre o trabalho com os alunos com deficiência na sala de aula regular dessa rede de ensino.

A intenção é conhecer as possibilidades de inserção do aluno com deficiência na escola regular de ensino na rede municipal de Natal/RN e os obstáculos na implantação da Proposta de Ensino Especial e o que se faz necessário para que esta se efetive adequadamente nessa rede de ensino.

Acreditamos, como nos ensinou Paulo Freire, que é preciso “*pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida.*” (1993, p. 14).

Buscando um aprofundamento do tema e (...) “ *vivendo a tensão dialética entre teoria e prática* ” (...) (P. Freire, 1993, p.14), esperamos poder encontrar algumas alternativas que viabilizem a melhoria do trabalho pedagógico para a escolarização de **todos** os alunos na escola municipal de Natal/RN.

Apresentação do Trabalho

No primeiro capítulo deste estudo, situamos a Proposta de Ensino Especial da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN no contexto histórico da Educação Especial Brasileira e na discussão das diferentes tendências do movimento em favor da inserção das pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Os caminhos percorridos por nós nesta pesquisa constituem o segundo capítulo no qual descrevemos o contexto da pesquisa de campo e a caracterização dos sujeitos.

O terceiro capítulo trata dos antecedentes da Proposta e sua situação no contexto educacional de Natal. Relatamos, também, o processo de implementação, implantação e expansão da Proposta na rede Municipal.

Dedicamos o quarto capítulo à análise dos dados coletados em campo, discutindo as intenções da Proposta confrontando-a com a prática pedagógica através das falas dos educadores entrevistados. Para isto, utilizamos trechos das entrevistas mantendo a forma coloquial de suas falas no intuito de assegurar a fidelidade desses depoimentos.

Quando citamos trechos das entrevistas utilizamos abreviaturas que fornecem ao leitor algumas informações que consideramos importantes sobre as professoras entrevistadas, como: grau de escolaridade, tempo de profissão no magistério, tempo de experiência com educação especial e com a inserção de alunos com deficiência na sala de aula regular. Assim, por exemplo, a abreviatura: (P.6 - 2º. - 6p - 2 EE - 1 in.) - refere-se à professora seis que tem formação no segundo grau/magistério, seis anos de profissão, dois anos de

experiência com educação especial e um de ano trabalho com inclusão escolar .

Entretanto, para os demais entrevistados utilizamos as abreviaturas seguintes: diretor (D.) , técnicos - orientadores, supervisores, coordenadores (T.) e equipe da SOPE (S.).

Ainda no quarto capítulo, discutimos alguns temas levantados a partir da análise dos depoimentos das professoras com a intenção de caracterizar aspectos pedagógicos de uma proposta de inclusão escolar.

Com este trabalho, esperamos, dentro dos limites a que nos propomos, trazer contribuições àqueles que estão envolvidos em trabalhos dessa natureza, especialmente aos docentes da rede municipal de Natal que possibilitaram a realização desta pesquisa.

CAPÍTULO I

UM NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Eu tava começando a ver o outro lado
com muita dificuldade e insegura
com uma mudança assim ...
mas eu vi que não existe
duas pedagogias.
(P.1)*

Breve histórico da Educação Especial no Brasil

Antes de tornar-se de caráter educativo, ou mais especificamente escolar, o atendimento às pessoas com deficiência, principalmente as deficientes mentais, percorreu uma trajetória que se iniciou com uma “*segregação primitiva, tão radical quanto definitiva*”, quando eram eliminados na Idade Média, (Simon, 1991; Pessotti, 1985), passando pelos asilos e internatos, até chegar às escolas especiais.

A maioria dos estudos considera o século XVI como o marco inicial da educação especial com a educação dos surdos na Espanha. Mas foi no século XVIII que a educação especial se institucionalizou, num esforço da sociedade moderna em proporcionar uma educação preocupada em atender às necessidades das crianças. Nessa época, foram criados os Institutos Públicos em Paris - em 1760, para os surdos mudos e em 1784, para os cegos. (Bueno, 1993. p. 58, 64).

No final do século XVIII, os asilos ou ‘hospitais gerais’ para deficientes mentais surgiram das leprosarias que, com a regressão da lepra, passaram a preencher suas vagas com todos aqueles considerados “*anormais, rejeitados, pessoas incapazes de encontrar ou manter o seu lugar na comunidade*”. (Zazzo, 1971. p. 53). Tanta era a demanda nesses asilos que na França de 1778 “*o maior desses ‘hospitais gerais’ mantinha 8.000 pessoas num regime semi-penitenciário, semi-caridoso, onde os tratamentos médicos desempenhavam um papel mínimo*”. (Zazzo, 1971. p. 53).

Somente no final do século XIX e no início do século XX criaram-se instituições e organismos dedicados aos “*deficientes mentais moderados e*

profundos”. (Zazzo, 1971. p. 67). Mas, ainda de acordo com Zazzo, “*as instituições evoluem cada vez mais para a forma de asilo, por uma série de razões*” : decepção e pessimismo diante das tentativas de educação dos atrasados profundos, como a experiência de Itard com o ‘menino selvagem’, por exemplo; superlotação das instituições com atendimento médico precário e sem nenhum educador, provocando problemas disciplinares entre doentes e insatisfação dos profissionais de saúde. O projeto educativo restringia-se a ensinamentos elementares para que os doentes incomodassem o menos possível. (Zazzo, 1971. p. 67).

Com a instituição da obrigatoriedade do ensino, em 1882 na Europa Ocidental, (Simon, 1991.p.15), desenvolveu-se uma nova conscientização dos problemas levantados pelos “*deficientes ligeiros*” nas escolas, por volta de 1890 . (Zazzo, 1971. p. 68). As classes especiais, então, passaram a ser uma opção para atender a estes alunos com “*incapacidade intelectual pouco grave*”. Foi no contexto do fracasso escolar desses alunos que surgiu a “*necessidade de um inquérito mais seguro*” originando a criação do teste de inteligência Binet-Simon. (Zazzo, 1971. p. 69).

Para Bueno,

“ a educação especial, desde o seu surgimento no final do século XVIII, atende a dois interesses contraditórios: o de oferecer escolaridade a crianças anormais, ao mesmo tempo em que serve de instrumento básico para segregação do indivíduo deficiente.” (1997. p. 38)

A história da educação especial brasileira teve trajetória semelhante aos países europeus. Mas, com uma diferença fundamental, segundo este mesmo autor, ao destacar o fato de que, “*enquanto os institutos parisienses*

se transformaram em oficinas de trabalho, seus similares brasileiros tenderam basicamente para o asilo de inválidos”. (Bueno, 1993. p. 86).

Segundo o referido autor, essa diferença reflete a pouca necessidade de utilização dessa mão de obra em um mercado de trabalho incipiente como o do Brasil Império que era baseado na monocultura para exportação. (Bueno, 1993. p. 38)

A educação especial expandiu-se, no Brasil, com a criação de entidades filantrópicas assistenciais e especializadas - em deficiência mental, visual, auditiva e física - ¹, destinadas à população procedente das classes sociais menos favorecidas . Ao lado destas instituições, surgiram, na rede privada, clínicas e escolas dedicadas ao atendimento de pessoas com deficiência oriundas dos extratos sociais superiores, as quais expandiram-se na década de 60 e 70.

O atendimento na rede escolar pública, por sua vez, restringia-se aos deficientes mentais, nas classes especiais em escolas regulares, de modo que o atendimento nas instituições privadas e assistenciais era muito superior ao da rede pública. *“Este fato deve ter contribuindo para ampliar a influência que [estas instituições] foram adquirindo e que possuem até hoje em relação aos destinos da educação especial no País.”* (Bueno, 1993. p. 90).

Foi somente na segunda metade da década de cinquenta que o Poder Público Federal assumiu o atendimento educacional dos deficientes com as “Campanhas Nacionais” - de Educação de Surdos, em 1957; de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958; de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais em 1960, esta *“ por influência de movimentos*

¹- Algumas destas instituições: Sociedade Pestalozzi (RJ,1948/ SP,1952); Associação de Pais e Amigos de Excepcionais - APAE: (RJ,1954/ Natal, 1959/ SP,1961); Associação de Assistência à Criança Defeituosa - AACD: (SP,1950).

liderados pela Sociedade Pestalozzi e pela Associação de Pais e Amigos de Excepcionais.” (Mazzota, 1996. p. 49-51).

Apesar da educação especial passar a ser um dos componentes do sistema educacional brasileira desde a década de 60, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 - lei 4.024/61- já havia dedicado um capítulo sobre a ‘educação dos excepcionais’, é somente na década de 70 que ela vai constituir-se de modo mais efetivo como um sub-sistema educacional.

A aprovação da LDB de 1971 - lei 5.692/71 - introduziu modificações no atendimento aos deficientes através do Parecer 848/72 do Conselho Federal de Educação, no qual o relator solicita “ *‘subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais’* ” (Mazzotta, 1996. p. 54). Essa solicitação contava com o apoio do Presidente da Federação das APAEs que, na época, recomendava “ *‘adoção de medidas urgentes’* ”. (Mazzotta, 1996. p. 54).

Foi nesse contexto que o Ministério de Educação e Cultura - MEC- instituiu, em 1971, um Grupo-Tarefa de Educação Especial que elaborou propostas para a estruturação da educação especial brasileira com a contribuição do norte-americano James Gallagher, especialista em educação especial. Os trabalhos deste Grupo resultaram na criação de um órgão central responsável pelo atendimento dos deficientes, substituindo as “Campanhas” . Esse órgão era o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP - criado em 1973 com a finalidade de “ *‘promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais’* ”. (Mazzotta, 1996. p. 55).²

² - Em 1986 o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial - SESPE- mantendo, basicamente, as mesmas competências e estrutura do órgão anterior. Em 1990 a SESPE é extinta passando

Paralelamente à expansão das instituições assistenciais, a educação especial pública ampliou-se com as escolas e classes especiais, na década de 70. No entanto, a oferta de vagas ainda era insuficiente tanto na rede pública como na rede privada.

No Plano Setorial de Educação e Cultura de 72/74 a educação especial foi incorporada como uma das prioridades da educação e, desde então, o CENESP estabeleceu como uma das diretrizes básicas de ação a *integração*. (Bueno, 1993. p. 104).

Observamos que o direito **de todos** à educação pública e gratuita, além de estar assegurado nas Constituições - desde a de 1824- (Jannuzzi, 1992. p. 22), é, reafirmado, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - lei 4.024/61. Essa LDB/61 já recomendava a *integração* das pessoas com deficiência à comunidade. No entanto, analisando o texto dessa lei, Mazzotta (1996) afirma que o art. 88, o qual diz que para isto “ *sua educação deverá dentro do possível enquadrar-se no sistema geral de educação* ” permite diferentes interpretações. Este autor destaca que, desse modo, podemos entender que nesse *sistema geral* estão incluídos os serviços educacionais comuns e especiais. Ou que, quando a educação de deficientes não *enquadrar-se no sistema geral da educação*, deverá constituir-se um sistema especial, ou seja, um sistema à margem do sistema escolar. (Mazzotta, 1996. p. 68).

De igual modo, a lei 5.692/71, no seu artigo 9 “*assegura ‘tratamento especial’ aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais (...)*”. Podemos entender que essa recomendação contraria o art.88

suas atribuições à Secretaria de Educação Básica- SENEb. Em 1992, volta a ser Secretaria de Educação Especial como órgão específico do MEC, agora com a sigla SEESP. (Mazzotta, 1996: 55-61)

da lei anterior uma vez que *assegura 'tratamento especial'* aos alunos com deficiência. Ou ainda que, segundo interpretação de Mazzotta “ *embora desenvolvida através de serviços especiais, a 'educação de excepcional' pode enquadrar-se no sistema geral de educação.* ” (Mazzotta, 1996. p.69).

Observamos, nestes destaques feitos pelo citado autor, que a legislação sobre a educação especial no sistema educacional brasileiro tem um caráter dúbio que se expressa através de uma legislação imprecisa.

Esta mesma observação podemos fazer em relação ao que consta na Constituição de 1988. Ao prescrever no cap.II, art. 205 que a educação é um direito de todos, prevê no seu art. 208 que o “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino*”. (grifo nosso). Este direito foi ratificado pela mais recente LDB - lei 9.395/96 - sancionada em 20 de dezembro de 1996, utilizando os mesmos termos.

Para Savianni,

(...) a Educação Especial ganha, nesta lei, um lugar mais destacada, ao se configurar como um Capítulo autônomo, em comparação com a Lei 5.692/71 onde o assunto foi regulado em apenas um artigo (o art.9) do Capítulo I que trata das disposições comuns ao ensino de primeiro e segundo graus.” (1997.p.218).

No entanto, não verificamos esse avanço na prática. O nosso grifo no termo *preferencialmente* , presente no texto da lei mais uma vez, objetiva chamar a atenção para a ambiguidade que permanece na legislação, permitindo interpretações diversas. Desse modo, a lei deixa ‘brechas’ para que a educação das pessoas com deficiência se realize de acordo com os

interesses das instituições, ou seja, de acordo com as preferências de seus dirigentes.

Assim, por se estabelecer que o atendimento às pessoas com deficiência deve se dar *apenas preferencialmente* na rede regular de ensino, a educação dessas pessoas não tem se efetivado *prioritariamente* nesse sistema. Estamos de acordo com Bueno de que todas as pessoas deveriam ter oportunidade de estudar na escolar regular, independente de seu grau de comprometimento. Pois diferentes estudos já comprovaram que os *casos extremamente graves do ponto de vista motor ou físico-mental [que] nós ainda não sabemos o que fazer do ponto de vista pedagógico-escolar, são estatisticamente a minoria.* (1997.p. 45)

A ambiguidade da legislação evidencia, portanto, como foi possível a educação especial se tornar um sistema à margem do sistema educacional. E, assim institucionalizada, a educação especial, mesmo se efetivando em classes especiais da escola regular, operacionaliza-se segundo um enfoque mais terapêutico do que propriamente escolar, dando continuidade à tendência inicial da educação de deficientes.

Em termos de legislação e de política de educação especial, vemos que, de início, não havia comprometimento do governo federal em assumir o dever de garantir escolarização às pessoas com deficiência. Com a institucionalização da educação especial brasileira, apesar da legislação explicitar a intenção de *integrar* o deficiente no sistema escolar, ela se caracteriza, até hoje, mais pelo assistencialismo do que pela escolarização.

Observamos, então, que, apesar de constar no texto da lei, o direito das pessoas com deficiência à *escolarização* no ensino regular não está assegurado de fato. O que temos visto ao longo da história da educação no

Brasil, é que a educação pública não é prioridade dos governantes. E, dentro do quadro geral de descaso para com a educação pública, a escolarização das pessoas com deficiência tem se limitado aos atendimentos em classes e escolas especiais conforme suas condições econômicas e sociais. Realmente, a democratização de acesso à escola não democratizou a escolarização para todos. (Collares 1997. p.139).

Estamos de acordo com Ferreira ao dizer que “*a exclusão social não é privilégio dos excepcionais.*” (1994. p. 81). Contudo, as pessoas com deficiência procedente de setores sociais populares, e portanto, de baixo poder aquisitivo, são duplamente excluída da sociedade. Pois , “*além de fazerem parte das classes subalternas , ainda têm uma marca negativa, a da excepcionalidade*”, (Bueno,1992. p. 139), sendo-lhe duplamente negado o direito à cidadania ao se encontrarem segregadas na sociedade e no sistema escolar.

O movimento anti-segregacionista

Este movimento iniciou-se nos anos sessenta, na França, com a criação dos Centros Médico-Psicopedagógicos, em 1963, e dos Grupos de Apoio Psicopedagógicos, já em 1970. Embora com atribuições distintas, desempenharam a mesma função de “*evitar a segregação através de ações preventivas ou curativas junto das crianças ou adolescentes em dificuldade, sem os separar do seu meio escolar habitual.*” (Simon:1991: 18).

Contudo, somente em 1982 e 1983 é fixada, na França, *a política de integração*. E, em 1984, retomando-a e situando-a numa perspectiva mais geral, tornou-se “*extensiva às crianças com dificuldades porque se trata de uma perspectiva de ‘luta contra a desigualdade’ e de ‘acolhimento a todas as diferenças’.*” (Simon : 1991. p. 20).

Na Itália, este movimento foi mais precoce, pois data de 1971 uma lei preconizando que o

ensino deve ser ministrado em classes normais de ensino público, exceto se o aluno apresentar deficiências intelectuais graves ou deficiências tão profundas que lhe seria impossível, ou muito difícil, adquirir os conhecimentos requeridos numa classe normal. (Simon,1991:19).

Porém, somente em 1977 uma lei italiana obrigou a escola a inserir todas as crianças e a assumir sua função de escola para todos. O legislador considerava que “*o internato era um absurdo para a reabilitação das crianças deficientes e o grande interesse da integração delas na escola é que ela obriga a escola a evoluir (...)*”. (cit. por Vayer e Roncin, 1989. p. 70-71).

Nos Estados Unidos, o *Education for all handicapped children act*, aprovado em 1975, afirma que *toda criança deve ser escolarizada no meio o menos restritivo possível*. (Simon:1991: 19).

Nos anos oitenta e noventa, o movimento anti-segregacionista intensificou-se com as sucessivas reuniões de órgãos internacionais (UNESCO, OREALC, OPS, OMS, PNUD, UNICEF)³ para discutir a questão dos direitos à educação das pessoas com deficiência, resultando em diferentes documentos internacionais ⁴. Estes documentos desempenharam papel fundamental no avanço das lutas pelos direitos da pessoa com deficiência, principalmente nos países da América Latina, provocando discussões, particularmente no âmbito educacional, a respeito dos direitos à educação e à igualdade de oportunidades .

No Brasil este movimento chegou de forma mais efetiva somente na década de oitenta. Em 1986, é criado a CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, órgão federal vinculado ao Gabinete Civil tendo por objetivo “ *coordenar as ações das diversas secretarias e instituições relativas à pessoa portadora de deficiência, visando harmonizar programas, potencializar recursos e*

³ - UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação;
OREALC- Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe;
OPS- Organização Pan-Americana de Saúde;
OMS- Organização Mundial de Saúde;
PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento;
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância.

⁴ - Citamos, aqui, apenas alguns, mais informações ver Carvalho (1996)
“Declaração de Cuenca”-Equador-1981;
“Declaração de Sundenberg”-Espanha- 1981;
“Declaração Mundial de Educação para Todos”-Tailândia-1990;
“Declaração de Santiago”- Chile-1993
“Declaração de Salamanca”- Espanha-1994.

maximizar resultados.”⁵ Este órgão tem desempenhado importante papel no movimento pró-integração no Brasil e, particularmente em Natal/RN onde desenvolveu campanhas de combate ao preconceito e segregação das pessoas com deficiência em diferentes setores da sociedade, defendendo, também, a sua inserção no meio escolar regular.

Estamos de acordo com os estudiosos que reconhecem as contribuições da educação especial na luta por leis que garantam uma educação gratuita e adequada para todas as crianças. Mas “ *a história dos programas educativos para os deficientes mentais é uma história de segregação.* ”. (Lorenzo,1985. cit. por Steelandt, 1991. p. 12).

Acreditamos, como afirmam W. e S. Stainbaick (1987), que agora é chegado o momento, na evolução histórica da educação especial, da fusão da educação especial com a educação regular, “*cuja estrutura responderia às necessidades únicas de todos os alunos*”, além de “*incorporar, num só sistema, um conjunto de recursos e de serviços dos dois tipos de educação.*” (W. e S. Stainback, 1987. p. 38). Os referidos autores consideram que essa fusão não é uma justaposição dos dois sistemas de ensino, mas a criação de um novo modelo de escola onde todos os alunos seriam atendidos e que traria inúmeras vantagens, entre as quais destacamos:

(...) Os alunos teriam, todos igualmente, acesso aos recursos e serviços conforme sua necessidades, sem ser necessário etiquetá-los com rótulos negativos.(...) Os educadores não seriam ‘especiais’ ou ‘regulares’, somente educadores (...), poderiam partilhar suas competências e unir seus recursos para obter ao máximo o aproveitamento de seus esforços. (...) (1987. p. 38-40).

⁵ -Conforme expresso em folheto da CORDE/RN.

Para os Stainbacks, as diferenças individuais entre os alunos não deveria servir de pretexto para segregá-los e manter um sistema escolar duplo: o especial e o regular.(1987. p. 40).

Integração ou Inclusão ?

Atualmente, no debate sobre a inserção dos alunos com deficiência no meio escolar, o direito à escolarização é reconhecido por todos, embora visto por muitos com restrições e receios. Essa atitude ambivalente que remota à Idade Média, descrita por Zazzo (1971) como uma *rejeição/proteção*, e por Pessoti (1984) como uma expressão ambígua de *caridade/castigo*, ainda é encontrada na sociedade hoje .

Sobre essa questão, Marchesi e Martín afirmam que

(...) posicionamentos críticos aceitam o direito de todos à educação no ambiente educacional menos restritivo possível, presumindo, em linhas gerais, o que poderia ser chamado de 'utopia da integração'. O principal ponto de divergência é que a integração possa contribuir eficazmente para o desenvolvimento dos alunos com alguma deficiência, favorecendo, ao mesmo tempo, a evolução e a aprendizagem do restante dos alunos. Sua aceitação da integração teórica não os impede de serem detratores da integração na prática. (M. e Marchesi, in Coll et alli, 1995. p. 15)

No âmbito escolar, esse “ponto de divergência”, ou seja, o receio de que a inserção do aluno deficiente na escola regular possa trazer prejuízos para a aprendizagem dos alunos não-deficientes, é observado no discurso de educadores - citado pela literatura e observado também na nossa experiência.

Em geral, educadores aceitam “teoricamente” a inserção mas a rejeitam na prática escolar. Estamos de acordo com Zazzo ao afirmar que “*a base da rejeição encontra-se sempre no medo e que esta rejeição é sempre ambígua, porque nunca é completamente assumida.*”(1971. p. 52).

Para Kunc , *é esse medo que leva muitos educadores a resistirem às adaptações que poderiam fazer em suas classes*” (1987:47). Essas adaptações possibilitariam a inserção do aluno com deficiência na escola, e referem-se aos recursos que a escola deveria dispor para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência: rampas e portas alargadas para possibilitar a circulação em cadeiras de roda, livros escritos em braille, e outros .(Kunc, 1987. p. 47).

Este autor reconhece que a inserção não é apenas uma questão escolar, mas política, e também moral. Ele afirma que “ *temos o dever moral de promover a integração total nas escola não somente para a criança excepcional, mas para os futuros pais de crianças excepcionais*”. (Kunc, 1987: 48). E, ainda, que o único modo de superar o medo é enfrentá-lo. O referido autor, conclui seu artigo dizendo:

O perigo não é o medo enquanto tal. O perigo existe quando se mascara o medo por trás de argumentos acadêmicos. Esses argumentos correm o risco de tornarem-se mitos e logo outros irão mascarar seus medos por trás desses mesmos mitos. (p:53).

Na literatura sobre a inserção do aluno com deficiência no meio escolar encontramos duas posições que se diferenciam quanto à sua operacionalização. De um lado, está a modalidade da inserção *integração/mainstreaming* (*corrente principal*), que prevê a integração do aluno com deficiência na escola regular, mas não dispensa os serviços especiais dentro

da própria escola, como demonstram Fonseca (1990), Vayer e Roncin (1989), Simon (1991), Mazzota (1987) e outros. Esta é a modalidade de inserção mais usual em todo o mundo e à qual se convencionou chamar de integração.

Do outro lado, temos a *inclusão*, que é defendida pelos que se opõem à qualquer tipo de segregação dentro ou fora da escola, devendo os atendimentos especiais que o aluno necessita, e que não são pedagógicos e sim terapêuticos, serem feitos fora do ambiente escolar - Doré (1996), Mantoan (1994), Forest (1987), W. e S. Stainback (1987), Vienneau (1993) e outros.

Do ponto de vista da organização dos serviços escolares e de apoio, *integração-mainstreaming* e *inclusão* de pessoas com deficiência no ensino regular se diferenciam. Ambas as modalidades de inserção, contudo, têm como suporte o conceito de ‘normalização’.

A concepção atual de *normalização*, é exposta por Vienneau (1993) como correspondendo,

(...) de modo geral, ao princípio segundo o qual toda pessoa deficiente deve viver o tanto quanto possível nas mesmas condições de vida que seus pares não deficientes sem considerar a severidade de sua deficiência. (1993:6).

No enfoque da *inclusão*, o conceito de normalização é fielmente interpretado. Na perspectiva da *integração-mainstreaming*, a concepção de normalização é considerada ambígua. Doré (1996) afirma que “*que certas práticas explícitas de segregação (escolar e outras) parecem compatíveis com o objetivo perseguido.*” (Doré,1996:4) “*Se a normalização é o objetivo, a integração e a segregação são os meios*”, afirma Bank-Mikkelsen. (citado por Doré, 1996:14).

O conceito de *integração* também é considerado por alguns autores (Doré:1996; Vienneau:1993) como tendo um sentido impreciso, dúbio. O uso vocábulo para referir-se a situações de *mainstreaming* (*corrente principal*) designa práticas escolares que atendem ao aluno de acordo com o grau de sua deficiência, lançando mão de diferentes recursos, ora na sala regular - meio menos restritivo - , ora em salas especiais - meio mais restritivo. Neste caso, o aluno é que tem que se “encaixar” aos serviços oferecidos pela escola ao invés desta adequar-se para atender às suas necessidades, respeitando o modo como o sujeito compensa suas limitações.

A crítica mais radical aos serviços e à política da *integração/mainstreaming*, segundo Doré, é traduzida pela afirmação de Skrtic: “*a escola oculta seu fracasso face aos alunos em dificuldades e os isolam nos serviços segregados de educação.*” (cit. por Doré,1996.p. 17). Ou seja, a escola centra-se na deficiência do aluno omitindo sua incompetência para lidar com as diferenças .

Fonseca define as condições pelas quais a inserção escolar se concretiza no sistema de *integração/mainstreaming*:

A integração implica naturalmente uma seleção de crianças com potencial de aprendizagem normal e com maturidade sócio-emocional mínima. Não se pode “encher” uma escola com crianças deficientes de uma forma puramente circunstancial. Os arranjos devem ser compatíveis com as necessidades das crianças não deficientes, não esquecendo a criação de currículos e métodos pedagógicos adequados, para além de professores qualificados. (1990. p.81)

Certas práticas de integração, portanto, sendo parciais, implicam também em uma segregação parcial, não favorecendo, dessa forma, o objetivo da normalização. (Doré, 1996. p.16).

Quanto à noção de *inclusão*, ela não é incompatível com a da integração mas institui a inserção de modo mais radical e sistemático. (Doré,1996:18). Na concepção da *inclusão* o aluno com deficiência deve permanecer na escola durante todo o tempo junto com seus pares. A meta é não deixar ninguém fora da escola, abolindo todo serviço segregado. Enquanto a integração defende o *meio menos restritivo*, a inclusão escolar reconhece a escola regular como o *meio o mais favorável* onde o aluno com deficiência deve ser inserido de maneira integral, junto com os demais alunos.

Forest e Lusthans (1987) consideram que, embora na opção de integração/*mainstreaming* haja passagem de um nível de atendimento mais segregado a um menos segregado, as crianças raramente voltam ao sistema regular, ficando rotuladas e estigmatizadas. (1987:2). Em contraposição ao modelo integração/*mainstreaming* o qual consideram “ *ultrapassado e que não reflete os conhecimentos atuais sobre aprendizagem* ” propõem um modelo que comparam à figura de um *caleidoscópio*:

“O caleidoscópio é circular. Não se encontra nele nem compartimento, nem divisão. É a presença de cada um que dá ao caleidoscópio sua riqueza e suas cores. Cada componente é único e essencial”. (Forest e Lusthans: 1987: 3).

Esses autores consideram que, assim como um caleidoscópio no qual se “ *precisa de todas as partes que o compõe* ”, (...) “ *as crianças desabrocham, aprendem e evoluem melhor num ambiente rico e variado* ”. (Forest e Lusthans,1987: 3). Eles defendem a educação inclusiva afirmando:

Quando se inserem todas as pessoas num mesmo meio, cria-se pelo próprio fato, um meio que promove a mudança e a evolução em cada um de seus membros. A coletividade se torna mais rica e mais completa. (Forest e Lusthans,1987: 3).

Enquanto a inclusão tem como metáfora o caleidoscópio, a modalidade de integração/*mainstreaming* é representada pelo sistema de *cascata*, ou seja, da corrente principal leva a todos para uma queda de água em que caem os alunos que não resistirem à força dessa corrente.

Assim, podemos considerar a analogia do ‘*sistema em cascata*’ coerente com essa prática de *integração*. Todos os alunos teriam uma igual oportunidade de frequentar a escola regular, mas alguns são posteriormente segregados na medida em que não conseguem atender, parcial ou completamente, às exigências acadêmicas devido às suas peculiaridades de desenvolvimento.

A *inclusão* propõe um novo paradigma de educação que implica em grandes mudanças derivadas da fusão do dois sistemas de ensino - o regular e o especial. As transformações exigidas pela inclusão recaem sobre o modelo de escola pública que temos hoje, no qual a diferença entre os alunos não é considerada e não se respeitam os ritmos individuais de aprendizagem. Nessa perspectiva da *inclusão*, Mantoan afirma :

Quando falamos de integração (...) não estamos admitindo a perda da qualidade do ensino, mas a sua melhoria. As reformas que visamos são movidas, pois, por esse intuito de atingir, pouco a pouco, a todos os professores e alunos, especialmente os das escolas públicas”. (1995:14)

Antecipando-se ao princípio de universalização da educação da “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos”, de 1990, a UNESCO expressou a necessidade de mudança do sistema educativo tradicional defendendo a integração na perspectiva da *inclusão* :

(...) la integración debe considerarse en términos de reforma del sistema escolar, cuya meta es la creación de una escuela común que ofrezca una educación diferenciada a todos en función de sus necesidades y en un marco único y coherente de planes de estudio". (UNESCO,1988:25-26, cit. por Steenlandt,1991:23).

Sanfelice partilha das mesmas posições :

Não é possível, no princípio da ação pedagógica formal, tratar igualmente toda a multiplicidade de substantivas diferenças que as distintas clientelas incorporam por razões históricas, culturais, sociais ou mesmo físico --mentais no caso de certas "deficiências mentais". Aqui impõe-se, portanto, uma ação pedagógica diferenciada e isto significa que somente enquanto desigual é que esta prática será democrática. (1989:33).

Entendemos que essa ação pedagógica diferenciada implica em mudanças sociais profundas. Contudo, implica mais especificamente, numa mudança de enfoque da aprendizagem, pelo qual o processo é mais relevante do que o produto da aprendizagem e em que o aluno é sujeito ativo do seu processo educativo.

A *inclusão* questiona a *educação especial* , na sua concepção tradicional, enquanto modalidade de ensino que, no dizer de Ferreira “*consagra a deficiência na medida em que se distancia da ‘educação’*” ao dedicar-se exclusivamente aos alunos com deficiência. (1994. p. 84-85).

É neste sentido que Mantoan propõe uma **redefinição da educação especial**,

(...) entendendo-a não como a educação que se destina a um grupo de alunos, os especiais, mas que se distingue como aquela que se dedica a pesquisar e a desenvolver maneiras de ensinar que se adequem à diversidade do alunado, no contexto de uma educação para todos. (1996:1).

E, nesta mesma perspectiva, Doré (1996) define a inclusão como sendo a educação ...

(...) que coloca em evidência uma educação para todos os alunos nas classes regulares, lugar principal e exclusivo de escolarização. Educação que se destina a integrar todos os alunos com deficiência na escola regular mas que não procura ajudar só aos que têm deficiência mas apoiar a todos os membros da escola - pessoal e alunos. (Doré, 1996: 18-19).

Esta nova concepção da educação especial constitui, portanto, um grande desafio à comunidade escolar, por colocar em questão a segregação e o preconceito à escolarização das pessoas com deficiência.

Entretanto, é principalmente à comunidade escolar que este desafio se apresenta, na medida em que a *inclusão* põe em xeque a sua competência para atender às diferenças individuais de seus alunos. E mais particularmente, aos professores e professoras que são chamados a atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos e responder às diversidades do mundo atual e diante das propostas de inserção do aluno com deficiência no ensino regular e todas as implicações que delas resultam. A este propósito, Mantoan afirma:

Muitas são as dúvidas e as questões que se apresentam aos educadores brasileiros quando têm de transitar entre o pessimismo, as incertezas, o medo, os preconceitos que envolvem o debate e a efetivação de reformas no ensino regular, como a sua baixa qualidade, a incompetência dos professores. Estes têm resistido muito às experiências de integração do deficiente, afirmando quase sempre que não estão preparados para executar essa tarefa, Os professores do ensino especial, por sua vez, confirmam a incapacidade de seus colegas, alegando inúmeras razões e até mesmo por se sentirem ameaçados de perda de espaço profissional com a tendência de se fecharem classes e escolas especiais. (1995: 12).

A *Proposta do Ensino Especial* da Rede Municipal de Natal/RN se caracteriza como um trabalho escolar inovador, na medida em que aponta para *um novo olhar para a educação especial*. Como veremos adiante, esta Proposta, embora não explicita no seu texto ser uma proposta de inclusão, expõe a sua concepção de inserção do aluno com deficiência na escola regular de modo radical pois não propõe atendimentos especializados a este aluno, dentro da escola. Em outras palavras, a Proposta não prevê classes especiais, classes de recursos e ensino itinerante, especialmente para o casos dos alunos com deficiência mental.

Essa proposta tem como referência teórica os princípios pedagógicos extraídos do construtivismo de Piaget. Neste sentido, a Proposta se dispõe a enfrentar os desafios da inclusão considerando que, no ambiente escolar regular, na interação educador/aprendizes normais e com deficiência, há trocas intelectuais, sociais e afetivas que propiciam avanços no desenvolvimento mental e social de todos e conforme as possibilidades de cada um.

CAPÍTULO II

OS CAMINHOS DA PESQUISA

(...)
Não digam nunca
- Isso é natural.
Sob o familiar,
Descubram o insólito.
Sob o cotidiano, desvelem
O inexplicável.
(...)
(B.Brech)

Modalidade da Pesquisa

Para realizar este estudo optamos por utilizar uma metodologia que tornasse possível uma aproximação com a realidade do nosso objeto, a implantação da Proposta de Ensino Especial da Rede Municipal de Natal. A metodologia qualitativa em educação tem possibilitado estudos mais dinâmicos e abrangentes, pois considera o “ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento na coleta e análise de dados.” (Ludke e André: 1986:11).

No percurso da nossa pesquisa, redefinindo o problema a ser estudado e os seus objetivos, fomos verificando que nossa investigação se caracterizava como um estudo de caso. De acordo com Ludke e André (1986), os estudos de caso visam a descoberta, levam em consideração o contexto em que se situa o objeto da pesquisa, procuram representar diferentes pontos de vista dos sujeitos e utilizam-se de várias fontes de informação. Além dessas características, o estudo de caso se utiliza de uma linguagem narrativa e de um estilo mais informal no relatório de pesquisa, o qual pretendemos adotar.

Consideramos o estudo de caso adequado ao trabalho em questão porque permite “*apreender e retratar a visão pessoal dos seus participantes*”, (André:1995:29), pesquisados e também a do pesquisador, a respeito do objeto de estudo, no nosso caso, a implantação da Proposta no contexto educacional das escolas selecionadas.

Nesta pesquisa não partimos de hipóteses prévias diante do problema a ser investigado. Procuramos “*captar a realidade como ela realmente é e não*

como gostaríamos que fosse” (Ludke e André: 1986:22). Porém, as reflexões sobre o nosso objeto de estudo a partir das reflexões da nossa prática levou-nos à levantar algumas questões, aqui já colocadas, as quais procuramos investigar nesta pesquisa.

Reafirmamos que nossa preocupação foi identificar as peculiaridades da Proposta de Ensino Especial da Rede Municipal, nas escolas de Natal na realidade do seu contexto educacional . Ou seja, verificar as dificuldades de sua implantação mas também as possibilidades da inclusão do aluno com deficiência na sala de aula da escola regular que essa experiência vem demonstrando.

A delimitação do estudo se efetivou quando fomos a campo - a Rede Escolar Municipal de Natal - , em dezembro de 1995, e demos início à coleta dos dados de forma mais sistemática em fevereiro de 1996. Nesta fase de decisão, procuramos selecionar os dados necessários para responder às questões que pretendemos investigar nesta pesquisa, de modo a possibilitar a compreensão e interpretação do fenômeno estudado. (Ludke e André, 1986).

Do universo das 49 (quarenta e nove) unidades escolares da rede municipal de Natal/RN, selecionamos cinco escolas situadas em diferentes bairros da cidade dentre as doze que, em 1995, deram continuidade à implementação da Proposta do Ensino Especial na rede.

Esta escolha deu-se por “amostra intencional”, ou seja, selecionamos algumas escolas da rede municipal de Natal que tinham “*representatividade qualitativa*” (Thiollent: 1994: 62). Escolhemos escolas em função da relevância de seu trabalho no processo de implementação da *Proposta* e a partir das informações coletadas por membros da equipe de *Educação*

Especial da Subcoordenadoria de Orientação Pedagógica (SOPE)⁶.

Consideramos como tendo “ representatividade qualitativa ” as escolas que já atendiam alunos com deficiência antes mesmo da implantação da Proposta, tendo, por isso, uma experiência mais sistematizada e significativa. Além disto, as escolas que trabalhavam com a inserção escolar do aluno com deficiência há, no mínimo, um ano letivo, mas que, possuíam, também, em seus quadros funcionais, professoras que assumiam pela primeira vez este tipo de trabalho na rede municipal.

Para coletar os dados que possibilitassem atingir os objetivos, utilizamos vários instrumentos: documentos oficiais e extra-oficiais (anotações pessoais), observação direta e entrevista semi-estruturada.

Num primeiro momento dessa coleta, consultamos documentos oficiais e técnicos que tratam da legislação dos direitos da pessoa com deficiência e de ações educacionais para com essas pessoas .⁷

Num segundo momento, realizamos a pesquisa de campo quando nos dedicamos às observações das cinco escolas escolhidas. Essas observações possibilitaram-nos ter uma visão ampla do funcionamento geral das mesmas.

⁶- A SOPE designou uma equipe de técnicos para coordenar esse trabalho, sendo reconhecida como “Equipe de Educação Especial”. Neste trabalho, ao nos referirmos à esta equipe, abreviamos o nome para ‘Equipe da SOPE’ ou , simplesmente, “SOPE”, embora esta Subcoordenadoria abranja outras equipes.

⁷ - Os documentos revisados foram:

* *Manual da Leis que beneficiam as pessoas portadoras de deficiência*, do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher e das Minorias (Prefeitura Municipal de Natal,1992) que reúne os direitos assegurados na legislação federal, estadual (RN) e municipal (Natal);

* *Proposta do Educação Especial da Rede Municipal de Ensino* (Secretaria Municipal de Educação, Natal/1995). (anexo 1).

* *Plano Decenal de Educação para Todos* (MEC/1993);

* *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial*. (MEC-SEESP/1995);

* “*Declaração de Salamanca*”, em que se expõe princípios do atendimento à pessoa portadora de deficiência, (CORDE/1993);

* *Resolução No.01/96 do Conselho Estadual de Educação do RN*, e *Resolução do Conselho Municipal de Educação* , que dispõem sobre a educação de alunos portadores de deficiência, altas habilidades e condutas típicas. (anexo 4 e 5).

Não nos detivemos em observar o dia a dia dessas escolas porque consideramos insuficiente o tempo disponível para nos “ *envolver num processo de reconstrução da prática, desvelando suas múltiplas dimensões (...) e apreender o dinamismo próprio da vida escolar* ” (...). (André: 1992. p.72). Para a nossa pesquisa, era suficiente a observação daqueles aspectos mais relevantes relacionados diretamente com a prática das professoras na implantação da Proposta e, principalmente, a visão destas a respeito da Proposta.

Priorizamos a utilização de entrevistas semi-estruturadas, (Ludke e André: 1986), com base em um roteiro planejado mas flexível, com os educadores destas escolas e com a equipe da SOPE, (anexo 8 a,b,c) e, ainda, aplicamos questionários que visaram complementar e enriquecer as informações coletadas . (Anexos 9, 10, 11, 12, 13).

Este tipo de entrevista possibilitou-nos estabelecer diálogos com a equipe da SOPE, com a equipe técnica das escolas e, especialmente, com as professoras, a respeito de suas experiências com a Proposta, sobre informações e opiniões em torno do nosso objeto de estudo.

Os entrevistados eram todas mulheres, com exceção de um único homem no cargo de direção.⁸

⁸-Em razão disto, nos referiremos sempre às professoras por serem estas os principais sujeitos desta pesquisa .

Caracterização dos Sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa são as professoras que trabalham com alunos com deficiência inseridos nas salas de aula das escolas regulares selecionadas, a equipe técnica das escolas e, ainda, a equipe da SOPE que elaborou a referida Proposta e que coordena e acompanha a implementação da mesma na rede.

As professoras

Entrevistamos treze professoras que estavam envolvidas no trabalho com alunos com deficiência na sala de aula. Com relação à formação acadêmica dessas professoras, verificamos o seguinte quadro: sete têm curso universitário completo, dentre as quais três com formação na área de educação especial. Cinco professoras têm apenas o segundo grau com formação em magistério, sendo que três destas fizeram um curso de ‘complementação’ dado pela Secretaria de Educação do Estado, em convênio com a Universidade Federal do RN, com duração de um a dois anos.

No que diz respeito à cursos de capacitação específica na área de educação especial, de pouca duração, dentre o total de professoras entrevistadas, três delas afirmaram nunca ter feito curso nessa área. Porém, a maioria, ou seja, dez professoras, afirmou ter algum curso promovido pela SME e/ou pela SEC/RN. Estes cursos constam dos cursos de capacitação docente para a implantação da *Proposta* e/ou outros cursos feitos anteriormente sobre uma área específica de deficiência - mental e auditiva.

Em relação ao tempo de experiência, constatamos que sete professoras atuam no magistério de primeiro grau há mais de dez anos . Entre as demais, apenas uma estava se iniciando na carreira e as outras três tinham entre três e seis anos de trabalho escolar.

Com experiência na área da educação especial, há uma diversidade: um grupo de cinco professoras trabalha há mais de cinco anos com aluno com deficiência: uma professora trabalhou em instituição especializada e teve dois anos de experiência com aluno integrado à sala de aula na rede municipal; duas professoras já atuavam em classes especiais da rede pública estadual - uma delas iniciava, em 96, na rede municipal a experiência com aluno incluído na sala e a outra tinha um ano nessa experiência ; as outras duas professoras já atendiam alunos com deficiência na sala de aula na rede municipal, sendo as pioneiras da inserção desse aluno nessa rede.

No outro grupo de professoras quatro delas tinham experiência de um ano com aluno incluído na sala de aula da rede municipal, iniciado em 95 e dando continuidade a esse trabalho em 96. As outras três professoras tiveram apenas um ano de experiência com a Proposta, em 95 e, em 96 não houve matrícula de alunos com deficiência em suas salas de aula. E, por fim, uma professora substituta que iniciava em 1996 este mesmo trabalho na rede, sem nenhuma experiência anterior.

As equipes

De modo geral, fazem parte do quadro funcional das escolas municipais de Natal, orientadores, supervisores e coordenadores pedagógicos, além dos diretores e vices.

A direção das escolas da rede municipal de Natal, composta de diretor, vice e coordenador pedagógico, é eleita por votação direta pela comunidade escolar desde 1987, com mandato de dois anos. Os técnicos, orientadores e supervisores, são concursados para este cargo. Tem ocorrido, entretanto, em algumas escolas, deste cargo ser ocupado por professores da própria escola ao concluírem o curso de Pedagogia.

Todavia, mudanças na legislação da rede está limitando o quadro de técnicos de acordo com o total de alunos da escola. Essa mudança tem causado descontentamento em algumas escolas ao se encontrarem sem pessoal suficiente para dar suporte ao trabalho pedagógico das professoras. Isto decorre do fato de que a maioria dos profissionais do magistério trabalha em mais de uma instituição, o que os impede de ir à mesma escola em diferentes turnos.

Desse modo, nem todas as escolas possuem seu quadro completo em todos os turnos, como encontramos entre as cinco escolas observadas. No quadro de pessoal destas, apenas uma escola não possuía técnicos - orientador e/ou supervisor - em todos os turnos.

As demais escolas tinham algum técnico no turno, como demonstra o quadro a seguir:

QUADRO I: Demonstrativo do Pessoal Técnico nas Escolas Observadas

ESCOLA	Diretor e vice	Coordenador	Supervisor	Orientador
“A”	* 1	-	** 2	* 1
“B”	* 1	-	3	* 3
“C”	* 1	-	2	-
“D”	* 1	-	* 1	1
“E”	* 1	* 1	1	* 1
Total de entrevistados	* 5	* 1	* 3	* 3

(*) = pessoas entrevistadas na pesquisa de campo.

Fonte: Questionários da Pesquisa de Campo/1996 (anexo 10)

Além destes, são também sujeitos de nossa pesquisa a equipe de educação especial da SOPE. Constituída pela Subcoordenadoria de Orientação Pedagógica e Educacional (SOPE), em 1992, essa equipe de técnicos foi designada para coordenar o trabalho de elaboração e implantação da Proposta de Ensino Especial da rede municipal de Natal/RN.

Inicialmente, esta equipe era composta por oito profissionais, orientadores e supervisores com experiência na área, sob a coordenação da subcoordenadoria de ensino. Atualmente, conta apenas com a participação de cinco profissionais. Na pesquisa de campo, entrevistamos a subcoordenadora e mais dois membros desta equipe.

Os alunos

Os alunos das escolas selecionadas, na sua maioria, moram no próprio bairro ou em bairros próximos e pertencem à famílias de baixa renda. Os alunos com deficiências que estão frequentando as aulas nas turmas regulares são bem aceitos socialmente por todos: colegas, professores e funcionários das escolas.

Nas escolas observadas, encontramos alunos com deficiência auditiva e, principalmente, com deficiência mental, decorrente de várias síndromes, conforme verificamos no Quadro II.

Quadro II.- Demonstrativo das Escolas selecionadas e tipo de deficiência do aluno

Escola	Deficiência/tipo	Idade em 1995	Série em 1995	Série em 1996
"A"	Def. Mental	14 anos	3a. série	4ª. série
	Def. Mental	11 anos	3a. série	4ª. série
	Sindr.do"Gato" *	13 anos	3a. série	4ª. série
	Total =		03	03
"B"	Sindr.de Down *	10 anos	1a. série	1ª. série
	Hidrocefalia *	10 anos	1a. série	1ª. série
	Defic. Auditiva	07 anos	1a. série	evadido
	Total =		03	02
"C"	Sindr.de Down *	15 anos	1a. série	2ª. série
	Defic. Mental	13 anos	1a. série	2ª. série
	Defic. Auditiva	11 anos	2a. série	2ª. série
	Total =		03	03
"D"	Defic. Mental	18 anos	4a. série	evadido
	Defic. Auditiva	17 anos	3a. série	4ª. série
	Total =		02	01
"E"	Sindr. de Down	9 anos	1a. série	2ª. série
	Total =		01	01

Fonte: Quadros demonstrativos da SOPE. (anexo 2 e 3). (*) Deficiência mental decorrentes dessas síndromes.

No quadro acima, vemos que, nas escolas observadas nesta pesquisa, o número de alunos com deficiência atendidos não aumentou, do ano de 95 para o início de 96, e sim diminuiu nas escolas "B" e "D" - com a evasão de dois alunos.

No entanto, quando levantamos estes dados, em março de 1996, algumas escolas ainda estavam recebendo alunos pois dispunham de vagas. Posteriormente, conseguimos informações de que, até o final do ano letivo de 96, o número de matrícula de alunos com deficiência cresceu em todas as cinco escolas selecionadas na nossa pesquisa.

Informações mais recentes demonstram que este número de alunos aumentou no ano letivo de 1997, exceto em duas destas escolas (“B” e “E”). Observamos que houve um ingresso maior de alunos com deficiência auditiva conforme vemos no quadro a seguir:

Quadro III - Demonstrativo das escolas selecionadas e tipo de deficiência do aluno

Escola	Tipo de deficiência	Série em 1996	Série em 1997
“A”	DM	4a. série	evadido
	DM	4a. série	4a. série
	DM	4a. série	4a. série
	DA	Pré	Pré
	DA	-----	1a. série
	DA	-----	1a. série
	Retardo	-----	1a. série
	Total =	04	06
“B”	S.Down	1a. série	1a. série
	Hidrocefalia sem diagnóstico	1a. série	1a. série
		1a. série	1a. série
	Total =	03	03
“C”	S. Down	1a. série	1a. série
	Def. Linguagem	1a. série	1a. série
	D.A.	1a. série	2a. série
	D.A.	1a. série	2a. série
	D.A.	1a. série	1a. série
	D.A.	-----	1a. série
	D.A.	-----	1a. série
	D.A.	-----	1a. série
	D.A.	-----	3a. série
	D.A.	-----	Pré
	sem diagnóstico	-----	Pré
	Total=	05	11
“D”	D.A.	3a. série	3a. série
	D.M.	4a. série	evadido
	D.A.	-----	2a. série
	D.M.	-----	Pré
	sem diagnóstico	-----	1a. série
	sem diagnóstico	-----	1a. série
	Total=	02	06
“E”	D.A.	Pré	Pré
	D.A.	1a. série	1a. série
	S.Down	1a. série	1a. série
	Total =	03	03

Fonte: Quadros demonstrativos da SOPE (anexo 5 e 6)

As escolas

O número de escolas escolhidas para iniciar a implantação da Proposta em 1994, era reduzido, apenas 10 escolas, as quais já tinham alunos com deficiência incluídos em suas salas de aula. O número de escolas aumentou consideravelmente de um ano para outro, de acordo com os quadros demonstrativos da SOPE. Esses dados demonstram que houve um aumento significativo de alunos não só nas escolas que observamos mas em toda a rede, como ficou demonstrado nos quadros II e III.

Das escolas selecionadas nesta pesquisa, três localizam-se em bairros da periferia urbana de Natal . As outras duas escolas situam-se em bairros mais próximos ao centro da cidade, mas não se diferenciam das demais quanto à sua clientela.

Entre todas estas, apenas uma escola atende alunos de pré-escola à 8a. série, divididos em quatro turnos; as outras unidades têm, nos três turnos, turmas de 1a. à 4a. séries e no diurno as turmas de pré-escola.

Quanto às instalações físicas das escolas estudadas, três se assemelham pelo tipo de projeto - espaços amplos, boa iluminação e ventilação - e construção em alvenaria; duas destas têm menos de dez anos e encontram-se em bom estado de conservação. As outras duas escolas se diferenciam dessas três e também entre si : uma é do tipo construção pré-moldada, já bastante deteriorada, apesar de ter somente oito anos de construção.

O prédio de uma outra escola é adaptado de um imóvel da Prefeitura onde funciona, também, uma outra repartição municipal. Esta escola se

instalou 'provisoriamente' neste prédio e cresceu bastante ao longo dos anos, necessitando até de um 'anexo'. Permanece assim há mais de seis anos. Diferente das demais, esta escola possui instalações precárias e espaço físico insuficiente para o número de alunos, tanto com relação às salas de aula, quanto à área para recreação. A ventilação e iluminação das suas salas também são inadequadas.

A maioria das escolas tinha em suas salas de aula apenas lousa, mesa da professora e carteiras 'de braço', e não mesas com cadeiras, enfileiradas. Numa das escolas, uma turma de 1a. série usava a sala da pré-escola com mesinhas para quatro lugares e alguns brinquedos, havendo desproporção entre o tamanho dos alunos e mobiliário. Numa outra, a turma de 2a. série funcionava, provisoriamente, na sala dos professores, utilizando duas mesas grandes em substituição às carteiras.

Obtivemos informações posteriores de que essa escola entrou em reforma - para restauração geral e construção de salas - durante o ano letivo de 96 sem suspensão das aulas. O início do ano letivo de 97 só aconteceu em abril após conclusão das obras.

Quanto aos equipamentos, todas as escolas observadas possuíam aparelhos de televisão, vídeos-cassetes e antenas parabólicas e estavam recebendo mais um outro vídeo e televisão, como parte do programa 'Vídeo Escola' do MEC, no início no ano letivo de 1996. Além destes equipamentos, as escolas contam com poucos recursos didáticos. Têm, basicamente, os livros didáticos de 1o. grau e alguns livros de literatura infanto-juvenil distribuídos pelo MEC e apenas um conjunto de jogos pedagógicos para ser utilizado por todas as salas. Esse material didático é distribuído pela Secretaria Municipal de Ensino (SME).

Em algumas escolas, as professoras confeccionam materiais didáticos, como fichas de leituras, bingos e outros jogos, utilizando material reciclável e/ou cartolinas e outros recursos. Com poucas opções, algumas professoras procuram variar as atividades com os alunos em sala de aula utilizando esses materiais no chão pois a maioria não dispõe de mesas.

Apenas uma das escolas tem um projeto pedagógico definido e fundamentado no construtivismo piagetiano, discutido e elaborado pela equipe que assumiu a direção da escola na sua fundação. As demais escolas observadas não têm projeto pedagógico definido. Desenvolvem suas atividades numa prática 'tradicional' que tem como referência os conteúdos acadêmicos pré-determinados para cada série.

No entanto, observamos escolas onde algumas professoras estão buscando modificar sua didática, de forma isolada ou já se organizando em grupos de estudos, refletindo sobre suas dificuldades, buscando mudanças.

Em uma das escolas, observamos que estavam iniciando uma discussão com todos os educadores, coordenada pela nova direção, sobre o desempenho da escola diante do grande número de alunos repetentes e evadidos. O propósito era estabelecer diretrizes para o trabalho pedagógico de modo a superar esse problema. Em outra escola, um dos turnos já vinham discutindo esse problema, sob a coordenação da supervisora, revendo a forma de avaliar o desempenho escolar dos alunos, pretendendo-se realizar mudanças no trabalho de modo a torná-lo mais diferenciado e dinâmico nas sala de aula.

O contexto da pesquisa de campo

Nosso trabalho de campo iniciou-se em dezembro de 1995 quando nos deslocamos de Campinas/SP para Natal/RN. Lá chegando, mantivemos contatos frequentes com a equipe de ensino especial da SOPE/SME, durante uma semana.

Nesses encontros, discutimos as resoluções Estadual (anexo 4) e Municipal (anexo 5) elaboradas pela SEESP e SOPE, respectivamente, as quais dispõem sobre a regulamentação da “*educação de alunos portadores de deficiência , altas habilidades e condutas típicas*”. Nesse mesmo período, obtivemos informações preliminares a respeito da implantação da Proposta, das dificuldades do ano letivo que findava (1995) e da situação geral das escolas municipais.

No início de fevereiro/96, antes de começar o ano letivo, retomamos o contato com a equipe de Educação Especial da SOPE e selecionamos as escolas a serem observadas. Foi nesse período que realizamos, na própria sede da SOPE, a primeira entrevista gravada. Falamos sobre os objetivos da nossa pesquisa e ouvimos o depoimento da equipe sobre a implantação Proposta e sua expansão para 1996. Nessa entrevista coletiva foi possível ter uma visão geral das idéias do grupo, conhecendo um pouco suas posições/opiniões em torno da Proposta, algumas divergências, preocupações e também, incertezas.

No início do ano letivo/96 fomos às escolas com autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) que concordou com a realização desta pesquisa nas escolas já escolhidas. Nestas escolas nos apresentamos

pessoalmente e esclarecemos os objetivos da pesquisa. Todas as escolas, sem exceção, foram muito receptivas e não colocaram objeções à realização deste trabalho.

Tivemos um contato inicial com as cinco escolas escolhidas durante a primeira semana, quando toda equipe pedagógica retornava para reuniões, estudos e planejamentos, antes do retorno dos alunos. Nesse período, tivemos oportunidade de participar de uma reunião geral em duas escolas.

Os professores estavam tratando dos propósitos de trabalho da escola - com nova diretoria - para o ano que se iniciava, a partir de uma avaliação do ano anterior. Percebemos, em uma escola, que o processo da eleição ocorrido no final do ano letivo anterior (1995), aconteceu numa disputa acirrada e que ainda havia esse 'clima' entre alguns de seus participantes. Esse ambiente de tensão se revelou na medida em que eram avaliados alguns aspectos do trabalho e se faziam críticas - apesar de não direcionadas - provocando reações de defesa em alguns de seus membros.

Na outra escola, o mesmo processo parece ter sido mais tranquilo, talvez por já existir um trabalho coletivo mais estruturado. Nesta, a avaliação do ano anterior foi feita de modo crítico em que as pessoas reconheciam as falhas do trabalho pedagógico e levantavam questionamentos. Observamos alguns problemas comuns nas duas escolas, como por exemplo: necessidade de sistematizar reuniões de estudo e avaliação, como a que estava ocorrendo, discussão do plano do trabalho da escola, de modo a terem uma proposta unificada e outros. E também discutiam o aumento do número de alunos reprovados.

Nas reuniões referidas, a discussão se dava em torno dos fatores que provocaram o aumento desse índice de reprovação. Foi apontado, pelos

educadores nas duas escolas, que esse índice era devido, principalmente, à não-sistematização do trabalho com o aluno em sala de aula. Esta situação se deu em decorrência das frequentes paralisações dos professores devido atrasos dos salários e que aconteceram durante todo ano letivo de 95. Neste período, travou-se, mais uma vez, uma luta pela definição e cumprimento de um calendário de pagamento dos salários dos professores e outras reivindicações.

Nas referidas reuniões, observamos, pelos relatos, que estas paralisações estabeleceram um clima de desânimo geral no meio escolar e que o prejuízo material e moral não foi só dos professores. Os alunos também não se sentiam estimulados a estudar e, muitas vezes a voltar a frequentar a escola. Resultado: um alto índice de repetência e , no início do ano letivo de 96, muitas escolas com vagas sobrando.

Este fato estava sendo divulgado e comentado na imprensa local e pela própria Secretaria Municipal de Educação como tendo sido bastante elevado o índice de repetência e evasão em toda rede municipal de Natal no ano de 96. Os dados oficiais, no entanto, ainda não foram publicados.

Em algumas escolas localizadas em bairros mais centrais sobravam vagas, enquanto nas escolas da periferia sobravam alunos. Esse fato estava levando a SME a levantar a possibilidade de transportar o excedente de alunos de bairros da periferia para se matricularem nestas escolas que dispunham de vagas, conforme ouvimos da secretária de Educação em entrevista concedida à uma emissora de TV local. Entretanto, segundo informação conseguida posteriormente, isto não se viabilizou. Os alunos foram absorvidos pelas escolas, mesmo com excedente de matrículas. Em algumas escolas foram construídas mais salas durante o ano letivo de 96. E,

em 1997, a Prefeitura deu início à construção de três escolas em bairros da periferia da cidade: em Felipe Camarão (Zona Oeste), Loteamento Santarém e Parque das Dunas, ambos na Zona Norte.

No início do ano letivo de 1996, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação - SINTE - retomava a mobilização da categoria. Assistimos a duas assembléias, nas quais os pontos de pauta eram os mesmos de há muitos anos: definição de política salarial e do calendário de pagamento, agilização na resolução de questões funcionais e outras. A melhoria das condições de trabalho também estava, mais uma vez, sendo destacada, denunciando-se que algumas escolas não possuíam carteiras e que, em toda rede, faltavam cerca de 35 professores para dar início ao ano letivo.

Parecia haver uma mobilização dos professores pelo número dos presentes nas assembléias e pela insatisfação geral. Porém, na nossa avaliação, com base nas conversas informais com muitas professoras nas assembléias e nas escolas que visitamos, havia um visível desgaste da maioria e o reconhecimento de que repetir as paralisações só viria prejudicar mais um ano letivo.

Durante esse período em que havia uma constante ameaça de greve, sentimos, em muitos momentos, a ameaça de que nosso trabalho de pesquisa de campo também viesse a ser prejudicado, dado o curto tempo de que dispúnhamos para completá-lo. Vivemos o dilema de contrapor nossa prioridade particular de realizar a coleta de dados aos interesses coletivos da categoria, da qual também fazemos parte, na luta pelo atendimento às reivindicações.

A greve foi apenas adiada por alguns meses, para nossa sorte. O ano letivo começou “normalmente”. Posteriormente, com o persistente atraso dos

salários, a greve iniciou em maio por um período de mais de um mês, conforme informações obtidas através de contatos que mantemos com colegas da rede.

Finalmente, com o início do ano letivo, fomos a todas as escolas escolhidas e, depois, sistematicamente a cada uma, durante mais ou menos uma semana. Nos primeiros dias, conversamos informalmente com a direção, com os supervisores e com as professoras, combinando o horário das entrevistas .

Estas entrevistas foram, na sua maioria, realizadas individualmente, algumas em duplas, quando as professoras trabalhavam na mesma turma, dividindo as disciplinas. Além da entrevista coletiva realizada com a equipe da SOPE, em uma das escolas entrevistamos a direção junto com a orientadora e supervisora do turno. Esta entrevista foi bastante longa, com mais de duas horas de gravação. Como nas demais entrevistas, a maioria das pessoas entrevistadas não se limitava a responder às nossas perguntas e a conversa fluía. Muitas professoras fizeram longos relatos de suas experiências, falando das dificuldades gerais do trabalho e como percebiam as possibilidades da inserção escolar dos alunos com deficiência.

O roteiro que utilizamos nessas entrevistas (anexo 6) continha questões relacionadas ao que pretendemos investigar e aos objetivos do nosso estudo. Mas essas questões foram sendo revistas e redefinidas enquanto dialogamos com os sujeitos e levantamos as dificuldades da implantação da Proposta , principalmente, quando entrevistamos as professoras envolvidas diretamente com este trabalho.

Enfim, nossos objetivos e questões a investigar foram sendo delimitados na medida em que nos envolvemos com o contexto da pesquisa de campo.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio , nas escolas, apenas uma delas foi realizada na casa da professora pois a mesma estava se licenciando da escola e não houve compatibilidade de horário para o nosso encontro. As entrevistas gravadas em 17 fitas foram todas transcritas também por nós.

As pessoas entrevistadas permitiram a gravação da nossa conversa e mostraram-se muito receptivas à nossa presença, solicitações e questionamentos. Apenas uma professora não concordou com a gravação da entrevista e parecia constrangida com nossa presença. Ela estava na escola na condição de substituta e seu vínculo era de serviço prestado, ou seja, ela não fazia parte do quadro funcional da rede e era sua primeira experiência no magistério, o que justifica o seu constrangimento diante de alguém estranho . Nessas circunstâncias de nosso encontro, só conseguimos respostas curtas a poucas perguntas que conseguimos fazer.

No total, entrevistamos trinta pessoas: treze professoras, cinco diretores, três orientadoras, quatro supervisoras de escolas , além de três membros da equipe de E.E. da SOPE/SME . Entrevistamos, ainda, uma supervisora da Subcoordenadoria de Educação Especial da Rede Estadual - SUESP/SEC - pois esta participou ativamente da elaboração da Proposta e de sua implantação, mas, na ocasião, encontrava-se envolvida apenas com esta rede de ensino. Nessa mesma entrevista, a coordenadora desta Subcoordenadoria fez um relato de como estão se dando as mudanças no trabalho da educação especial nas escolas da rede estadual.

Com todas as entrevistas transcritas, procedemos à leitura e à releitura destas, momento em que nos ‘transportamos’ à Natal, procurando mergulhar novamente no contexto em que se deu a pesquisa de campo. Ao mesmo tempo, procuramos nos distanciar dessa realidade, de modo a ter um olhar mais crítico sobre as peculiaridades do nosso objeto de estudo.

Como relatou Pimentel (1994), quando estávamos em campo, também sentíamos uma perplexidade que nos estimulava e levava à ação, durante as entrevistas e diante das discussões. Posteriormente, diante da riqueza de todo o material coletado para a pesquisa, a perplexidade nos deixava, às vezes, paralisada.

“O que fazer ?” “Por onde começar ?”. Em alguns momentos foi importante a (re)leitura de trabalhos, relatos de processos de pesquisas, dissertações, de modo a melhor compreendermos essa metodologia que escolhemos e, aos poucos, fomos nos assegurando de que se aprende a pesquisar, pesquisando.

A partir desse vasto material, fomos levantando temas indicadores das categorias de análise para darmos prosseguimento ao trabalho. Foi, de fato, o momento mais rico e também o mais difícil desse aprendizado. Eram tantos temas possíveis de serem discutidos e tão interessantes que, em muitos momentos, nos levavam a querer abarcá-los. Mas, diante do limite do tempo, dos prazos e, principalmente, das nossas próprias limitações nessa pesquisa, tivemos que nos contentar com a versão que apresentamos. Pois, de fato, como afirmou Michelat, (in Thiollent, 1980), as análises das entrevistas são como as tarefas de Penélope.

III CAPÍTULO

A PROPOSTA DE ENSINO ESPECIAL

(...)

Que tudo o que é considerado habitual

Provoque inquietação.

Na regra, descubram o abuso,

E sempre que o abuso for encontrado,

Encontrem o remédio.

(B.Brech)

O contexto educacional da Proposta

A Proposta do Ensino Especial da Rede Municipal de Natal foi elaborada no período de 1993/94, quando a discussão em torno da segregação escolar nas classes especiais já havia avançado bastante no meio educacional de Natal. Ela expressa a intenção de eliminar a segregação das pessoas com deficiência nas escolas da rede. O seu texto explicita a necessidade de uma redefinição da educação especial na sua essência e visa uma redefinição dos objetivos de uma modalidade de ensino. (v. anexo 1) .

A manutenção da mesma denominação - educação especial - no texto da Proposta, não significa que se esteja de acordo com sua concepção tradicional. A concepção de educação especial defendida pela Proposta refere-se à criação na rede municipal de ensino das condições para que as suas escolas possam atender a todos os alunos, ou seja, aos alunos com ou sem deficiências, nas salas de aula, conforme foi discutido no capítulo I deste trabalho.

Na ocasião em que elaborou a Proposta, a equipe de educação especial da SOPE optou pela modalidade de inserção *inclusiva*, embora não tivesse clareza da diferenciação entre o que propões o sistema de cascata e o caleidoscópio.⁹

No texto da Proposta o termo *integração* refere-se à concepção de inclusão do aluno no sistema regular de ensino. As contribuições de Mantoan através de suas publicações e sua assessoria à equipe da SUESP/RN, e , de

⁹ -Essa discussão se iniciou no meio acadêmico do Canadá, por Doré, Forest , Lusthans, e os Stainbacks, sendo divulgada no Brasil, principalmente, por .Mantoan.

forma indireta, à SOPE, tem suscitado, mais recentemente, na equipe de educação especial da SOPE, uma discussão a respeito dessas diferentes formas de atendimento aos alunos com deficiência na escola e, conseqüentemente, uma melhor compreensão dessa diferenciação dos sistemas de atendimento.

Além disso, é preciso esclarecer em que contexto educacional essa Proposta surgiu. Como já foi colocado na introdução deste trabalho, quando implantada em 1994, a Proposta constituiu uma ação da Secretaria Municipal de Educação (SME) para fazer cumprir a Lei Orgânica Municipal de 1990 que assegurava matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares. Mas, além da legislação, havia em Natal um ambiente educacional favorável à um *‘movimento pró-inserção’* do aluno com deficiência na escola.

Esse movimento, na verdade, data do início dos anos oitenta. Um fato marcante que não podemos ignorar foi a entrada de uma criança com síndrome de Down numa pré-escola regular da rede particular da cidade, no ano de 1993¹⁰. A repercussão desse fato ocorreu não só pelo seu pioneirismo, mas por promover a criação de uma associação de pais de crianças com essa síndrome, a ASPAM, hoje Associação Síndrome de Down - ASSD. Esta Associação realizou vários eventos que contribuíram para a disseminação da idéia de inserção das crianças com essa síndrome no meio escolar.

No ano seguinte, em 1984, foi fundada uma escola que se propunha atender crianças e adolescentes com deficiência junto aos seus demais alunos. Esta escola é considerada a primeira a realizar um trabalho sistemático de inserção escolar, embora inicialmente de forma intuitiva, e como a primeira

¹⁰ - Trata-se do “Instituto de Alfabetização e Artes” - (IAA).

experiência escolar que se diferenciou do tradicional, vindo a se constituir como uma proposta pedagógica construtivista também pioneira na cidade de Natal.¹¹

Nesse mesmo período, primeira metade da década de oitenta, observamos, em todo o país, uma grande divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, revolucionando as concepções a respeito do processo de alfabetização, e, com isso, uma ampla expansão do que ficou conhecido como construtivismo. Os processos de ensino da escola tradicional passaram a ser questionados e avaliados de forma contundente, mais especificamente quanto à alfabetização. Além das pesquisas de Ferreiro e Teberosky, foram publicadas diferentes trabalhos realizadas no Brasil como os de Carraher (1984) Madalena Freire (1983). Estes trabalhos, de projeção nacional, divulgaram propostas alternativas de alfabetização com base em uma nova didática, como, por exemplo, o ‘Ciclo Básico’¹² no Estado de São Paulo e o GEEMPA¹³ no Rio Grande do Sul, e outras, incentivando reflexões e discussões sobre a necessidade de uma revisão do trabalho escolar.

Essas experiências despertaram interesse, também, em um grupo de educadores dentro da Secretaria Municipal de Educação de Natal, resultando em 1988, na fundação do Centro Municipal de Educação Infantil Professora

¹¹ - Esta escola, da qual fomos sócia-fundadora, é a CASA-ESCOLA, que atualmente dá continuidade à sua proposta inicial.

¹² - Proposta adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a partir de 1984, reunindo as duas primeiras séries em um ciclo destinado à promover a alfabetização, na tentativa de reverter os dados estatísticos referentes à reprovação nas primeiras séries do 1o. grau. (SP/SE/CENP, 1987).

¹³ - GEEMPA- Grupo de estudo e pesquisa em educação matemática, coordenado por Esther Pilar Grossi, que realizou pesquisas sobre o processo de alfabetização de alunos da rede pública de Porto Alegre, na perspectiva psicolinguística de Emilia Ferreiro.

Emília Ramos (CEMEIPER), hoje Escola Municipal Professora Emília Ramos.

Esta escola constituiu-se no primeiro trabalho fundamentado em Ferreiro, Teberosky e na educação popular de Paulo Freire realizado na rede de ensino municipal. Localizada na periferia da cidade, essa escola atende, até hoje, a alunos na faixa etária de 4 a 10 anos, no turno diurno, e a jovens e adultos, no noturno.

A divulgação da experiência dessa escola municipal impulsionou uma revisão na orientação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME), no período de 1988 a 1991, que passou a assumir uma postura mais voltada para o questionamento da prática tradicional de ensino, à luz do construtivismo de Piaget. Nesse mesmo período, a SME promoveu cursos e seminários para professores da rede, tendo como referência a experiência da referida escola.

Entretanto, verificamos que esta orientação, embora se estendesse para toda rede, não foi adotada pela maioria das escolas, ficando ao critério de cada unidade escolar a definição de sua proposta metodológica de ensino. De modo geral, observamos poucas mudanças em termos didáticos na sala de aula das escolas municipais, tentando redefinir uma postura não-tradicional de ensino.

Embora ainda isoladas, experiências como esta estão se divulgando dentro da própria rede de ensino municipal de Natal e, aos poucos, provocando inquietações em algumas professoras dessa rede. Verificamos que, atualmente, muitas delas estão mais abertas e sensibilizadas a rever as formas tradicionais de ensino, pelo o que foi observado na pesquisa realizada.

Paralelo ao movimento construtivista, a idéia de inserção do aluno com deficiência na escola regular foi se expandindo no meio educacional de Natal, sob a influência da Casa-Escola. Algumas escolas da rede particular passaram a aceitar crianças com deficiência nas salas regulares, como também outras instituições de educação infantil, como as mantidas pelo Serviço Social da Indústria (SESI), e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - o Núcleo de Educação Infantil (NEI). Na rede pública, esse movimento aconteceu um pouco mais tarde, já nos anos noventa.

A partir de 1991, a Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP), da Secretaria Estadual de Educação (SEC/RN), que mantinha classes especiais nas escolas de ensino fundamental, deu início ao processo de extinção das classes especiais nas escolas estaduais. O propósito era repensar “*o modelo das atividades escolares*” (...) com a intenção de “*que estas possam contemplar as ações integrativas que ultrapassem a rotina cotidiana da escola tradicional*” (SEC/RN, 1994:7), e, assim, mudar a forma de atendimento aos alunos com deficiência.

Em 1994, como resultado de uma revisão teórico-conceitual da prática da educação especial segregada nas salas especiais, a SUESP publicou uma nova “Proposta de Integração” que “*expressa uma vontade política de redimensionamento das [suas] ações desenvolvidas (...) [que] se traduz na viabilização de eliminar barreiras e segregação proliferados no meio escolar e na sociedade*”. (ANAIS,1995:37).

Em 1995, com vistas a regulamentar sua Proposta, a SEC/RN encaminhou um parecer ao Conselho Estadual de Educação, documento este apreciado e, posteriormente, aprovado em 27/03/96 (anexo 7).

Na rede pública municipal, esse processo ocorreu sob a influência direta da equipe da SUESP/SEC-RN, uma vez que os seus membros, na sua maioria, eram os mesmos que constituíram a equipe de educação especial da Secretaria Municipal de Ensino. Essa situação peculiar torna-se relevante quando verificamos pontos comuns entre as duas propostas.

De fato, embora tenham percorrido caminhos diferentes, as duas Propostas dessas duas redes públicas convergem para um mesmo fim - a inserção do aluno com deficiência no meio escolar.

Enquanto a rede estadual, já com sua proposta elaborada, iniciou a extinção das classes especiais, a rede Municipal procurou expandir o atendimento de alunos com deficiência inserido nas salas de aula de suas escolas e elaborou a sua Proposta, tomando como referência o documento elaborado pela SUESP. Ambas as Propostas adotaram como referencial teórico o construtivismo piagetiano. Assim, partiram do princípio de que o aluno com deficiência deve ser considerado como sujeito ativo de seu processo educativo, ser inserido no sistema regular de ensino e ter oportunidade de exercitar sua autonomia moral e intelectual, na medida de suas possibilidades, entre seus pares não deficientes.

A implementação da Proposta

No segundo semestre de 1992, constituída a equipe de educação especial na SOPE ¹⁴, seus técnicos passaram a coordenar o trabalho de

¹⁴ - Como já esclarecemos no início deste capítulo, a equipe também manteve a denominação de *Educação Especial*, apesar das ressalvas que já apresentamos.

elaboração e implementação da Proposta de Ensino Especial para a Rede Municipal de Natal/RN.

Em 1993, a equipe fez um levantamento e constatou a presença de alunos com deficiência nas salas regulares de algumas escolas municipais. Conforme relatado em entrevistas que realizamos, as escolas recebiam esses alunos, já há alguns anos, tanto pela insistente solicitação dos pais como pela disposição das professoras em aceitá-los. Apesar de ser desenvolvido de modo intuitivo, assistemático, sem orientação, a aceitação desses alunos nas salas de aula, este fato foi fundamental para a divulgação da possibilidade de inserção de alunos com deficiência no meio escolar regular.

Nesse mesmo ano, 1993, a equipe da SOPE realizou uma sondagem das expectativas dos educadores com relação à Proposta a ser implantada na rede em 10 escolas que já faziam esse atendimento. Na ocasião, segundo um documento que relata essa experiência¹⁵, a equipe ouviu dos docentes e técnicos críticas e sugestões à Proposta.

O trabalho de sondagem junto às escolas consistiu, também, numa *“sensibilização e conscientização [dos educadores] através de seminários e palestras para discussões sobre a integração do aluno deficiente”*¹⁶. Essas atividades objetivaram, ainda, a *“consolidação da implantação do serviço de educação especial na rede municipal de ensino iniciada em 1993”*. (PMN/SME:1994. p.3).

¹⁵ - “Proposta do Ensino Especial do Município de Natal - do Projeto à Realidade”- síntese do relato de experiência apresentado na IV Semana de Humanidade/V seminário de Pesquisa no CCHLA da UFRN, em Natal, no ano de 1995. Segundo a E.E.SOPE, não há outros registros (relatórios, quadro demonstrativos) do trabalho feito no período de 1992 a 1994.

¹⁶ - De acordo com o esquema de apresentação da supervisora Maria José dos Santos para o “Ciclo de debates de Educação Especial” realizado em Campinas/SP, em 5/12/94.

No referido documento da SME, intitulado *Delineamento da Política Pedagógica concernente ao trabalho com o portador de necessidades especiais*, publicado em 1994, a própria equipe de educação especial da SOPE, considera a Proposta como uma “*tentativa de implantação [pois] somente o processo determinará a eficácia dessa experiência.*” . E que :

Para isto, deverão contar as condições infra-estruturais de todo o sistema municipal de ensino, estas traduzidas numa política educacional que estabeleça sobretudo, como horizonte, o aluno nas mais diversas situações. (PMN/SME:1994. p. 4).

Nesse sentido, esse documento destaca os seguintes *pontos*:

1. *Conscientização e comprometimento dos segmentos sociais, comunidade escolar e família;*
 2. *Instrumentalização necessária aos profissionais de ensino;*
 3. *O redimensionamento do Currículo e Metodologia de ensino do modo a favorecer a integração;*
 4. *Adequação das instalações físicas e ambientais das escolas.*
- (PMN/SME:1994. p.4-5).*

Consideramos, também, que estas seriam as *condições* necessárias à implantação da Proposta. Verificamos que, principalmente com relação ao item 1, tem havido um maior empenho, dando resultados positivos. Em relação ao item 4, como já comentamos no cap.II, não encontramos nas escolas visitadas nenhuma mudança no sentido de adequar as instalações físicas e ambientais das escolas. Como dissemos anteriormente, algumas escolas possuem espaços físicos adequados para os alunos. Outras continuam inadequadas para todos os alunos, não só para aqueles com deficiência.

Os itens 2 e 3 são retomados no capítulo seguinte, quando analisaremos os depoimentos das professoras.

Respaldado no levantamento feito pela equipe em 1993, o referido documento expressa como metas:

- *Observação dos casos existentes nas escolas, com vistas ao diagnóstico e posterior encaminhamento aos órgãos específicos de atendimento, mediante a necessidade de cada caso;*
- *Assessoramento teórico-prático aos professores e equipe técnica das escolas;*
- *Acompanhamento às ações docentes;*
- *Avaliação contínua dos trabalhos desenvolvidos. (SME/SOPE:1994. p.6).*

Nesse mesmo documento consta que a sistemática de trabalho consistirá no diagnóstico, encaminhamento e acompanhamento pedagógico.

O processo de avaliação e reavaliação bio-psico-pedagógica dar-se-á através de uma equipe multidisciplinar da Instituição conveniada: APAE/Natal.(...) O encaminhamento de alunos para diagnóstico e atendimentos na instituição conveniada será realizado pela SOPE. (...) O acompanhamento pedagógico será realizado através da equipe central da SME/SOPE, constituída de profissionais especializado nas diversas modalidades. O trabalho constituirá de ações psico-pedagógicas, tais como: observações, intervenções pedagógicas, orientações no planejamento numa perspectiva construtivista e apoio às atividades extra-classe. (SOPE:1994. p. 9-10).

Como proposta para o ano de 1994, a SOPE pretendia, ainda, um “trabalho de parceria com a Secretaria de Saúde e FENAT - [Fundação de Esportes de Natal] (...)” para a formação de uma equipe multidisciplinar, “manter convênio com Clínicas Especializadas e Instituições que prestem

serviço de apoio e reabilitação”, (...) “prestar apoio às famílias com visitas à comunidade (...) e orientações.

A informação dada pela SOPE é de que só há convênio firmado com a APAE, desde 1994, o qual envolve recursos específicos e cessão de professores. Não há convênio formal com a Secretaria de Saúde e FENAT (Fundação de Esportes de Natal), assim como com outras instituições, como foi proclamado no *Delineamento/94*, comentado neste capítulo. Quando surge alguma necessidade dessa parceria, a SOPE procura estes órgãos de modo não formalizado para desenvolver alguma atividade.

Além do exposto acima, segundo o citado documento, pretendia-se como *proposta de trabalho para 1994*, ainda:

- *desenvolver um trabalho de orientação e intervenção pedagógica aos professores e técnicos através de reuniões, encontros, seminários e estudos sobre a política de integração no âmbito da Educação Especial;*
- *cursos e treinamentos em serviço;*
- *realização do III Seminário de Educação Especial com vistas ao fortalecimento da INTEGRAÇÃO e enquanto política adotada no âmbito da Educação Especial na rede municipal de ensino de Natal.* (SME/SOPE:1994.p.10).

Os pontos acima colocados referem-se à capacitação docente e serão igualmente comentados no próximo capítulo por meio da análise dos depoimentos.

Ainda de acordo com o que expressa o documento, os critérios estabelecidos inicialmente pela SOPE para matrícula de alunos com deficiência no ensino fundamental deveriam ser de apenas *“dois alunos por área de deficiência, numa turma de vinte alunos, com uma professora auxiliar ”* (PMN/SME:1994. p.9) . Essa área de deficiência abrangia a

deficiência mental (incluindo a síndrome de Down), deficiência auditiva, e, ainda, a deficiência física com outros comprometimentos. (PMN. 1994.p. 9).

Para seleção dos docente, os critérios estabelecidos foram:

“ O professor titular de sala com alunos integrados, preferencialmente, deverá dispor de um curso de habilitação na área. (PMN,1994. p. 9).

“ Identificar-se com a causa e que se proponha a desenvolver um trabalho com o aluno com deficiência ” (Santos, 1994. v. nota 16).

Na pesquisa realizada, verificamos que esses critérios de escolha da professora foram considerados apenas no início da implantação da Proposta. Já nos anos seguintes, algumas modificações foram feitas, das quais falamos no capítulo a seguir.

Pretendia-se, no ano de 1994, *“consolidar a proposta através de sua efetiva aplicabilidade nas escolas mediante os critérios já estabelecidos ”*. (PMN/SME:1994. p.3).

Essa implantação,

(...) na verdade, foi a institucionalização, ou seja, a consolidação legal da integração a partir da qual a escola se revestiu do dever, da obrigatoriedade de matricular o portador de deficiência, ampliando, desta forma, sua responsabilidade de atuação no sentido de viabilizar ações integradoras de educação, possibilitando esta chance efetivamente a todos: normais ou deficientes. (SOPE:1995. “Relato de Experiência”). (v. nota 15).(grifo nosso).

No nosso entendimento, a *institucionalização* e a *consolidação legal da integração* vieram *revestir de dever* a própria SME, mais do que à escola isoladamente, no sentido de orientar os professores de forma mais efetiva.

Entretanto, essa orientação nem sempre correspondeu ao pretendido pela equipe e às expectativas das professoras, conforme verificamos na pesquisa de campo.

Este e outros aspectos da Proposta serão retomados no capítulo seguinte quando relacionamos as intenções da Proposta com a sua operacionalização, pela análise dos relatos da prática das professoras.

Definição da Proposta

Paralelo ao trabalho iniciado nas escolas, a equipe da SOPE dedicou-se à estudos e discussões que fundamentaram a elaboração do texto da *Proposta do Ensino Especial da Rede Municipapl de Ensino*. Publicado somente no início do ano de 1995, este documento constitui-se no *conjunto de diretrizes norteadoras da Política de Educação Especial no Município de Natal/RN*. (PMN/SME:1995). Ele retoma pontos do documento comentado anteriormente, modifica alguns aspectos, amplia suas metas, mas, principalmente, ratifica seus objetivos e mantém os fundamentos teóricos da sua política de educação especial.

Como já afirmamos neste trabalho, a Proposta surgiu como uma ação da SME para fazer cumprir, no âmbito educacional, as legislações que regem os direitos da pessoa com deficiência. Assim, a política da educação especial da SME para implantar sua Proposta parte do princípio de que a escolarização do aluno com deficiência deve acontecer *mesmo* - e não *preferencialmente* - no meio escolar regular e não segregado.

Segundo expõe esse documento, respeitar o direito ao acesso e permanência na escola regular significa respeitar as diferenças e limitações do aluno com deficiência. É, enfim, respeitar o seu direito de exercício pleno de sua cidadania.

Os fundamentos teóricos-metodológicos expressos na Proposta estão centrados numa redefinição do papel do ensino especial, numa nova concepção da educação, ou seja, aquela que se destina a ensinar a todos os alunos respeitando a sua diversidade (Mantoan, 1996). Desse modo, a

Proposta tem como suporte uma concepção construtivista de educação, considerando o ato educativo enquanto processo de construção ativa do sujeito nas inter-relações com o meio - físico, afetivo e social. Nesse processo de solicitação do meio, o aluno com deficiência, apesar de suas limitações - assim como o não deficiente - torna-se capaz de, enquanto sujeito, construir-se afetiva, cognitiva e socialmente. (PMN:1995. p. 21-23).

No ambiente escolar, as solicitações do meio são mediadas pelo professor. Por isto, o professor tem papel fundamental. Este deve (...) *especializar-se no aluno enquanto ser histórico, social e cultural (...)* e ter uma postura que expresse (...) *uma mentalidade aberta, espírito investigativo e desprendimento intelectual, (...)* de modo a estabelecer (...) *uma relação com os alunos baseada na qualidade do ensino-aprendizagem e não no autoritarismo (...)*. Assim, a prática pedagógica do professor se caracteriza por ser *dinâmica e versátil*. (PMN:1995. p. 23).

O documento da Proposta expressa ainda, que, quanto aos conteúdos curriculares,

nenhuma restrição será feita por ocasião da presença do deficiente nas salas de aula do ensino regular ; aos alunos com déficits intelectuais, deverá ser conferida a oportunidade de descobrir respostas e/ou conhecimentos segundo suas condições lhes permitam. Para isto, necessário se faz infundir, no portador de deficiência, a segurança suficiente para que ele se sinta motivado a enfrentar as dificuldades escolares, e assim, possa buscar - e encontrar- soluções autônomas para suas resoluções. (Mantoan, cit. PMN:1995. p.24).

Quanto ao processo avaliativo, consta no texto da Proposta que este *deverá pautar-se num permanente acompanhamento, numa observação atenta às respostas emitidas pelos alunos em geral*. Pois são estas respostas

que (...) *vão refletir o sucesso de suas construções cognitivas, traduzindo-se na compreensão do mundo físico e social, a qual vai sendo progressivamente conquistada em função das solicitações do meio.* (...) (PMN:1995. p. 24)..

O critério de promoção adotado com relação ao aluno com deficiência está regido pela Resolução do Conselho Estadual de Educação que considera *a idade cronológica, as experiências de vida e a maturidade social de cada indivíduo.* (PMN:1995. p. 21).

Semelhante a esta resolução estadual existe a resolução do Conselho Municipal de Educação que, atualmente, rege o processo de promoção do aluno com deficiência no meio escolar regular. Conforme depoimento da equipe da SOPE, a sistemática de trabalho com relação ao encaminhamento do aluno com deficiência passou a se pautar nessa resolução do Conselho Municipal de Educação, que difere, em alguns aspectos, do que já foi exposto no documento de 1994 aqui comentado.

A mudança que observamos com relação à matrícula do aluno é que esta é feita diretamente na escola, com ou sem diagnóstico e/ou encaminhamento prévio feito por instituições especializadas em pessoas com deficiência. Depois de matriculado, o aluno é, então, observado, na escola, por um membro da SOPE e encaminhado às instituições especializadas ¹⁷ de acordo com a suposição de sua deficiência para fazer diagnóstico e terapia complementar, se necessário.

¹⁷ - Além da APAE, estas instituições especializadas são:

Centro de Reabilitação do Rio Grande do Norte- CRI; Centro Estadual de Educação Especial - CEESP/SEC-RN; Centro SUVAG do Rio Grande do Norte; REDORI (?); Associação de Orientação aos Deficientes - ADOTE; Clínica Pedagógica Heitor Carrilho.

Conforme informação da SOPE, *não há nenhum convênio firmado entre estas instituições e a SME,* [exceto com APAE] *mas todas têm interesse em atender [o aluno] pois recebem recursos da extinta LBA.*

Implantação e expansão

De acordo com depoimentos da equipe de educação especial da SOPE, o ano da publicação deste documento, 1995, representou o ano oficial da implantação da Proposta, embora tenha iniciado anteriormente, como já foi dito. O ano de 1996 foi considerado como o ano da sua expansão, devendo estender-se à todas as escolas da rede.

Segundo o documento comentado anteriormente, em 1994 a SME estabeleceu que o atendimento aos alunos com deficiência nas salas de aula deveria ultrapassar as 10 escolas que iniciaram, estendendo-se para 14 escolas. Conforme informações da SOPE, só houve demanda desses alunos em apenas 12 escolas e que não existe registro quanto ao número de alunos atendidos durante o ano de 94.

Em 1995, o mesmo número de escolas (12) continuou na Proposta , totalizando, no início do ano de 95, matrícula de 27 alunos com deficiência em diferentes áreas - física, mental, auditiva e visual.(anexo 2). No entanto, antes do final desse ano (95), o quadro já se amplia para 20 escolas, como verificamos no quadro demonstrativo (anexo 3), apesar de neste quadro ainda não constar o total de alunos com deficiência matriculados. A justificativa da equipe da SOPE para a falta desse dado é de que seus técnicos não haviam visitado todas as unidades escolares para observação dos alunos, quando este quadro foi elaborado, ficando, pois, incompleto.

No ano de 1996, o número de escolas aumentou para 25, totalizando 37 alunos com deficiência matriculados. (anexo 4). Ainda durante esse mesmo ano letivo (96) o quadro se modificou: em 27 escolas encontram-se

matriculados 43 alunos com deficiência nas salas regulares, conforme podemos verificar no anexo 5.

Mesmo com base em um quadro também incompleto, (anexo 6), pois a SOPE ainda não havia concluído a atualização do registro das demais escolas quando nos forneceu esta informação, verificamos que, em 1997 registrou-se um crescimento significativo do número de alunos. Em 14 escolas há um total de 49 alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino (anexo 6).

O quadro a seguir sintetiza esses dados facilitando a sua comparação:

Quadro IV: demonstrativo do número de escolas e alunos atendidos pela Proposta

ANO	1994		1995		1996		1997 *	
Período	I	F	I	F	I	F	I	F
Escolas	14	12	12	20	25	27	14	
Alunos	?	?	27	?	37	43	49	

Fonte: Quadros demonstrativos da SOPE

Legenda: * = dados ainda incompletos

? = não há registro

I = inicial

F = final

O crescente número de alunos com deficiência matriculados na rede é um fato que nos chama atenção para a questão da segregação das pessoas com deficiência. Quando da nossa experiência anterior, na Casa Escola, este fato também chamou-nos atenção. Nossa reflexão nos levou novamente a questionar: onde essas pessoas estavam escondidas ?

Verificamos que, ao abrir suas portas aos alunos com deficiência, estas escola municipais, assim como aquelas da rede particular, estão propiciando a oportunidade para que as pessoas com deficiência ‘apareçam’,

saiam de seus espaços segregados e não fiquem restritas ao meio familiar e às instituições especializadas. Reconhecemos que muitas delas não podem prescindir de atendimentos especializados, muito menos do apoio familiar. Estamos defendendo o direito que as pessoas com deficiência têm de conviver com as demais pessoas, podendo, assim, ampliar o seu universo sócio-cultural.

CAPÍTULO IV

Das intenções à prática escolar

*Queremos ter certezas e não dúvidas,
resultados e não experiências, sem nem mesmo percebermos
que as certezas só podem surgir através das dúvidas e
os resultados somente através das experiências.*
(Carl Jung)

No período de sondagem que a equipe da SOPE fez junto às escolas da rede, os educadores levantaram diferentes questões com relação à Proposta que, na ocasião, estava sendo elaborada. Essas questões foram, posteriormente, organizadas pela SOPE em quatro categorias, conforme o referido *relato de experiência*: deficiência, integração, formação do professor e condições de trabalho na escola.

Constatamos, na pesquisa de campo que realizamos, as mesmas questões, entre outras, nas falas dos entrevistados. Dentre os temas abordadas nas entrevistas alguns se sobressaíram, não só pelos nossos questionamentos decorrentes das expectativas com o problema a investigar. Mas, sobretudo, pela ênfase dada a essas questões pelos entrevistados.

Organizamos esses temas em categorias de análise que selecionamos para discussão neste estudo, quais sejam:

- aceitação da Proposta e do aluno com deficiência na escola;
- orientação e acompanhamento à professora como uma das condições para viabilizar a Proposta;
- formação e capacitação da professora como uma das condições para realizar o trabalho da Proposta;
- prática pedagógica: dificuldades e mudanças decorrentes da Proposta.

A seguir, passamos à discussão dessas categorias pelas quais procuramos demonstrar o percurso - e os percalços - das intenções à prática escolar da Proposta de Ensino Especial na rede de ensino municipal de Natal.

1. *Aceitação da Proposta e do aluno com deficiência*

Na medida em que a Proposta foi se expandindo nas escolas da rede, a SOPE procurou sistematizar o trabalho, como foi exposto no documento de 94, comentado no capítulo anterior. Nesse sentido, o trabalho de capacitação docente consistiu na promoção de seminários, palestras e cursos para divulgação da Proposta e preparação dos professores que assumiram salas de aula de alunos com deficiência.

Segundo os técnicos da SOPE, a Proposta foi, e ainda está sendo, muito bem aceita pela comunidade escolar.

- Antes do final do ano [95] a equipe colocou na reunião de diretores, sobre a aceitação do aluno deficiente nas salas regulares e não houve nenhuma posição contrária.(...) Tá sendo uma questão muito natural, não houve rejeição à Proposta.(...) Essa dificuldade a gente não está tendo.(S.)

- O que é muito interessante e sério é que tá sendo aceito tudo que a gente tá defendendo. (S.).

Em depoimento, essa mesma equipe afirmou que não há rejeição ao aluno com deficiência na escola. Reconhecem que, inicialmente, com a matrícula desse aluno, o diretor se sente inseguro e...

... fica naquele impasse ‘como é que eu vou fazer?’, mas quando se coloca que a equipe vai dar o acompanhamento, a capacitação necessária, ele alivia.(...) Dai a responsabilidade dessa equipe. (S.).

Nesse sentido, é importante destacar que a implantação da Proposta não se impôs às professoras, ou seja, a professora não era ‘obrigada’ a receber alunos com deficiência na sua sala de aula. Como já foi demonstrado

no capítulo anterior, utilizou-se como um dos critérios para seleção das professoras a condição de que aceitassem esses alunos na sua sala de aula e se dispusessem a desenvolver o ensino inclusivo.

A equipe da SOPE relatou, ainda, que no início da Proposta recebiam listas imensas de alunos com suposta deficiência e que logo essa situação foi se modificando com um ano de trabalho junto aos docentes.

- Uma coisa interessante é que tá havendo agora um entendimento da diferença do aluno com deficiência para os alunos que têm dificuldade de aprendizagem ou até de comportamento.(...) A discussão que se está fazendo com os professores, nas capacitações, é que muitas vezes a forma como o trabalho do professor tá se efetivando com a criança é que provoca essas inquietações na criança, essa falta de vontade de estar na sala de aula, essa irritabilidade na criança. (...). (S.)

- Um ano de trabalho e isso já é positivo. Tá provocando um entendimento dos professores frente às crianças ditas normais (...), qualquer comportamento diferente a criança já era considerada deficiente, já achava que tinha que ir pra classe especial. Isso tá sendo repensado. (...) (S.).

- Eu acho que isso é fruto das capacitações. (S.)

- (...) A escola está com uma discussão diferente. Há uma consciência de todo mundo na escola de dizer: 'não, esse menino não é deficiente, ele tem algumas questões, algumas interrogações que eu gostaria que vocês fizessem uma avaliação para ver'. (...) Eu acho uma coisa fantástica. (S.)

Com a implantação da Proposta na rede municipal, de modo geral, havia inicialmente uma tendência dos professores em classificar alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem como sendo deficientes, solicitando atendimento especializado para estes alunos. A implantação da Proposta colocou em discussão o conceito de deficiência no meio docente e, em consequência, uma reconsideração do aluno com deficiência - real/circunstancial. Esta revisão foi sendo assimilada pelos docentes os quais

passaram a reverter essa tendência e a compreender que a Proposta de Ensino Especial da rede municipal veio para incluir e não para excluir esses alunos no meio escolar.

Este é, de fato, um dos aspectos positivos decorrente da implantação da Proposta, reconhecido, também, pela equipe da SOPE: aceitação do aluno e revisão da ‘rotulação’ de alunos como deficientes, conforme ficou demonstrado anteriormente.

Verificamos, nas escolas observadas e nos relatos das pessoas entrevistadas, uma aceitação muito grande do aluno e da Proposta. Todos os diretores e técnicos declararam-se favoráveis à inserção do aluno com deficiência na escola regular. Alguns expressaram essa aceitação com maior convicção, outros com mais moderação. Falaram também sobre a aceitação do aluno pelo professor:

- Quando a SME implantou esse programa achei super interessante. Inclusive tinha pessoas aqui na escola que achava que não tinha nada a ver, que a criança tinha que estar na sala especial. E a gente sabe que quanto mais ela conviver com criança normal mais ela vai avançar, tanto social como intelectual e também afetivamente.(...) (D.2).

- Eu acho válida [a Proposta] (...) Eu acho que, claro, vai ter mais dificuldades, né? Mas pra criança eu acho que vai fazer bem integrá-la no meio dos outros. (...) Todo mundo encarou com muita naturalidade. Agora, vendo a questão ... dificulta cada vez mais o trabalho. É difícil, mas todo mundo com vontade de ajudar e aceitando, né?. (D.4) .

- Eu sempre achei que é de suma importância que essa criança seja integrada num ambiente com os demais; até porque na vida ela vai conviver com todo mundo, e não tem porque na escola ser diferente.(...) Antes de qualquer proposta a gente já tinha uma criança aqui ... a gente não queria classes especiais, não era? (...) Uma coisa interessante que eu observo aqui é que você não vê nenhum problema de discriminação por parte de outras crianças. (T.5) .

- É colocada a coisa do direito do deficiente, da integração e ... colocou-se pra escola que ela matriculasse, que no momento que ela tivesse o caso na escola a SME daria apoio. (...) Acho que foi uma coisa normal, o aluno foi bem aceito. Devido à criança que a gente teve não houve muita dificuldade. Ela se integrou com todo mundo da escola. Ela conquistou todo mundo.(D.5).

- Eu acho que a SME colocou mais em virtude da força da Constituição do que ... (T.4).

Uma diretora mostrou-se preocupada diante da concentração de alunos com deficiência em um só turno da escola. Isso fazia com que algumas professoras transferissem a responsabilidade de trabalhar com esses alunos sempre às mesmas colegas. Nas palavras dessa diretora:

- Como a gente começou a receber deficiente só num turno a gente fica com medo que as outras crianças passem para o outro turno... Porque tem professor que tem rejeição e fala: 'ah, eu não quero ficar não'. Por não ter estudos de fundamentação pois só quem teve foi o pessoal do outro turno. Mas todo mundo deveria estar envolvido e isso não acontece.(...). Eu acho que o grande problema ainda é essa falta de envolvimento da escola toda, não só dessa escola, mas da maioria. (D.2).

Um técnico de outra escola revelou essa mesma preocupação ao afirmar que, no início, algumas professoras não envolvidas com a Proposta achavam que o aluno com deficiência deveria ficar na turma da professora que já realizava esse trabalho. Diante dessa situação, esse técnico afirmou:

- Procurei trabalhar com todos no sentido de que 'vocês todos vão receber alunos com deficiência então vocês também têm que se preparar'. (T. 1)

Entre as professoras entrevistadas algumas expressaram a aceitação do aluno com convicção, mesmo aquelas que afirmaram desconhecer o texto da Proposta:

- Eu acredito muito nessa Proposta. Agora, tem que instrumentalizar muito os professores, as pessoas que vão atuar. Tem que oferecer recursos. Primeiro fazer um trabalho pra o professor ... a questão da aceitação. Sabe? O professor... nenhum, ninguém vai fazer um trabalho bom se não tiver aceitação. Eu acho muito bonita a Proposta. Muito bem vinda. Acredito nela. (P.6 - 2º. - 6 p - 1 in.)

- Não chegamos a discutir ... Eu não conheço a Proposta a fundo. (...) A gente não teve acesso a esse material. Agora, parece que já é até lei a questão da integração.(...) Eu me ofereci, eu me propus a receber o aluno na minha turma. Porque pra mim seria um desafio a mais. (...) Eu soube que vinha um portador de deficiência pra escola aí eu disse que queria ser professora dessa criança. (P.12 - 2º. - 6p- 1 in.)

- Eu conheço essa publicação mas a gente não se reuniu pra discutir. (...) Eu creio que é uma boa integrar o deficiente porque havia aquela discriminação de só deficiente numa sala ... (P.9 - 2º. - 18p - 2 in.) .

Outras professoras expressaram o orgulho de ser pioneiras no trabalho com inserção do aluno deficiente na rede municipal, destacando, elas próprias, sua iniciativa e disposição para essa tarefa. Uma dessas professoras se manifestou como segue:

- A gente trabalhava até meio escondido, sem divulgar (...) depois foi que começou a SME a se envolver porque já havia se propagado alguma coisa . Quando outras escolas começaram a gente já tinha começado bem antes, muito antes!. Só que a gente não sabia que ia tomar essa proporção. Aí ficamos trabalhando e a experiência foi boa. Pra mim valeu! Valeu até pelas alegrias que a gente teve, sabe? (...) A gente fazia aquilo por questão... a mãe vinha e colocava as ansiedades, as dificuldades, que as escolas não queriam receber porque a criança era diferente e aquela coisa toda... Então foi uma questão da gente receber essa criança ... foi um combinado nosso. Até porque a escola em si também não queria receber a criança porque não tinha nenhum preparo. (P.5 - 3º. - 19p - 7 in.)

Percebemos, nessas professoras, muito entusiasmo e envolvimento com o trabalho. Durante a entrevista, falaram espontaneamente destacando suas experiências positivas mas também algumas dificuldades. Elas relataram uma situação que nos pareceu ter sido uma experiência marcadamente negativa.

Numa dada situação, as professoras receberam uma criança com deficiência mental, com idade já avançada mas que nunca tinha freqüentando escola. Assim, a criança apresentava inúmeros problemas no contexto escolar: agressividade com as professoras e colegas, dependência nos cuidados pessoais, e outros. Por outro lado, a escola não estava preparada para atender adequadamente à essa criança. Estavam diante de um caso que exigia atenção e cuidados especiais que extrapolaram os limites de competência da escola.

Essa situação relatada foi resolvida depois de um longo período de tentativa de adaptação da criança à sala de aula. Após discussão com a SOPE sobre esse caso, constataram a impossibilidade da aluna continuar na escola.

- Pra mim foi frustrante não conseguir que a menina ficasse com a gente mas realmente ela não tinha condições. (P.4 - 3º. - 12p - 7 in.)

- Foi desgastante pra gente, foi horrível ! (P.5 - 3º. - 19p - 7 in.)

Casos como esse nos leva à discussão do princípio máximo da escola inclusiva que é a inclusão total e radical, como colocamos no capítulo II. A proposta de inclusão pretende aceitar todo tipo e nível de deficiência no espaço escolar. Todavia é preciso lembrar que a inclusão, nos casos de deficiência grave não deve se restringir aos aspectos físicos e sociais, ou seja,

apenas aceitar e inserir o aluno na escola. A inclusão escolar implica na inserção física, social mas também na inclusão acadêmica.

É um aspecto que torna a inclusão escolar polêmica. O cerne da questão está em redefinir os fins e meios pelos quais a escola está estruturada hoje para receber esses alunos; meios estes que envolvem, principalmente a formação dos professores e a reestruturação dos currículos.

Em casos como este, por exemplo, o aluno não iria para escola especial, mas seria acolhido na escola regular como aluno, embora não sendo capaz de cumprir todas as exigências acadêmicas.

De fato, em alguns casos observamos o professor se deparar com situações com as quais não sabe lidar, esbarrando nos limites de sua competência, o que nos leva a pensar na necessidade da presença, além do orientador e supervisor pedagógico, outro profissional, psicopedagogo e/ou psicólogo, para dar um suporte ao professor e à família, orientando naquilo que está além do papel da professora.

Não se trata de um atendimento particular ao aluno, mas de acompanhar o trabalho do professor com o aluno, orientando-o.

Essa questão foi levantada por dois técnicos de escolas diferentes, que, também, enfrentaram problemas e sentiram suas próprias limitações:

- Eu acho que se houvesse acompanhamento... de ter um momento com um psicólogo, deve ter lá na secretaria, que pudesse dar uma orientação.
(T.5)

- Eu acho... tem momento que eu digo: meu Deus, um professor era pra ser um psicólogo. Sabe por que ? Porque tem coisas que você diz que a criança é deficiente e ele não é, o problema dele não é deficiência. É muito mais um problema assim, de você saber lidar... ele tem alguns grilos, tem alguns conflitos na cabeça, acho que se a gente tivesse um pouco de psicologia a gente trabalhava essas questões na sala de aula. Mas a gente não tem ... aí tem essa lacuna muito grande. Aí você fica impotente.

Impotente. (...) Ai eu digo : 'a gente é que não tá com competência pra descobrir como trabalhar...' Eu digo que o problema é nosso, a gente tá incompetente.(T.4)

Não se trata também de introduzir na escola *instrumentos tradicionais da psicologia que diagnostica e rotula, nem tampouco da psicologia que adentra ou cura para ajustar as pessoas a uma realidade inquestionada.* (Patto, *in* Machado, 1994). Mas, da escola ter o apoio de um psicólogo escolar que dê conta de trabalhar com as queixas das professoras - não apenas daquelas professoras de alunos com deficiência. Trabalhar as diferentes questões da prática pedagógica, da afetividade da professora, da dinâmica da relação professor/aluno. Enfim, trabalhar os professores no sentido de *uma mudança no olhar sobre a queixa escolar.* (Machado, 1994)¹⁸. Para realizar este tipo de trabalho, esse profissional não deveria estar diretamente vinculado à escola de modo a garantir o distanciamento necessário a esse tipo de trabalho. (Collares, 1997;).

No caso anteriormente relatado, fica patente o modo como foi analisado pela escola. Assim como neste caso, a escola em geral acentua a incapacidade da criança em se adaptar à escola. Na perspectiva da inclusão, a escola está sempre revendo sua (in)competência para atender a todos os alunos.

Apesar da experiência negativa daquelas professoras, elas não perderam o entusiasmo de continuar recebendo alunos com deficiência. No depoimento dessas professoras, observamos que as experiências positivas também foram significativas, alimentando sua disposição para o trabalho com a inclusão escolar desses alunos.

¹⁸- Sobre essa *questão*, ver: Fernandez,1994; Kupfer,1989; Lajonquière,1992; Machado, 1994.

- No dia que o menino venceu uma coisa era uma vibração! Era um desafio pra gente. (P.4 - 3º. -12 p - 7 in.)

- Eu não tenho o que dizer de que aluno deficiente não deve frequentar uma escola de ensino regular. Eu acho que não existe nada que impeça, sabe? A única coisa que impede é realmente o professor. Se o professor não quiser trabalhar, então... aí tem obstáculo, né? Ou quando a criança, como aquele caso que a menina não era escolarizável, aí ...(...) (P.5 - 3º. - 19 p - 7 in.).

Outras professoras, ao falarem da aceitação do aluno com deficiência e da Proposta, admitiram que inicialmente tinham preconceito, o qual se expressava através do medo de trabalhar com o aluno com deficiência. Revelaram, também que superaram o preconceito com a experiência de sala de aula:

- Confesso que fiquei com medo. Eu queria encarar o desafio e de outro lado eu tava com medo já pela questão do preconceito que a gente traz. (P12 - 2º.- 6 p - 1 in.).

- Eu sentia medo, preconceito, assim no sentido de achar que ela é diferente de outros. Com o curso eu me libertei desse medo, desse preconceito(...) Queira ou não a gente tem um certo receio, um certo preconceito de ficar com aluno que tem deficiência. Sei lá, às vezes até pela nossa ineficiência(...) Eu acho que a primeira coisa que deve existir quando um professor vai atuar com aluno com deficiência é ele retirar, ele se despojar desse preconceito que ele tem. Porque eu acho que todo ... só vai existir a eficiência se houver essa ausência de preconceito. (...) (P.6 - 2º.- 6p - 1 in.).

Essa mesma professora (P.6) reconhece que entre os alunos não havia preconceito:

- O relacionamento entre eles se processa de uma forma boa. A parte afetiva, eles se respeitam... não tem questão não... eu não vejo preconceito entre eles ... eu até me surpreendi. Não existe esse preconceito. Foi até

surpresa pra mim porque eu achava que eles iam taxar os colegas... mas não. (P.6 - 2º. - 6 p- 1 in.).

Algumas professoras acreditam que a superação do preconceito depende, em parte, do trabalho da SOPE, no sentido de dar informações que ajudem à superar o medo e a rejeição:

- Acho que ainda tem muito o que realmente a Secretaria ajudar ... porque o grande problema da aceitação do deficiente é essa, porque a gente ... teve o curso, a SME ofereceu curso mas ... (P.5 - 3º. -19 p - 1 in.)

Outras professoras aceitaram a Proposta, mas com alguma cautela e críticas .

- No começo eu achei que seria uma coisa difícil, mas não me opus. Se era para o bem dela [da aluna], era uma maneira de integrá-la. (...) Eu acho uma boa Proposta. Só que eu acho difícil para um professor polivalente. A não ser que tenha bastante orientação. (...) (P.8 - 2º. - 10p - 1 in.)

(...) Eu acho a Proposta válida. Ela tem condições de dar certo. Agora, tem que ver também a realidade de cada escola. Por isso eu disse que ela tinha sido feita de cima pra baixo e que os alunos tinham sido jogados em sala de aula. (P.10 - 3º. - 3 p - 1 in.).

- (...) Mas eu acho também que na hora da matrícula deveria ser avisado pra quando chegar na classe o professor já saber, né? (...) O problema que a gente ficou apavorada, eu pelo menos fiquei apavorada, é que eu nunca tinha visto aluno deficiente na sala de aula. A gente não foi avisada, a direção não foi avisada, ninguém ! (...). (P.7 - 2º. - 30 p - 2 in.).

Mesmo afirmando que não deve haver discriminação e dizendo ter aprendido a trabalhar com o aluno deficiente, após dois anos com um deles, uma professora revelou que não queria mais esse aluno na sua sala:

- Eu acho que é uma boa [a Proposta]. Eu acho que não deve de jeito nenhum haver discriminação entre aluno normal e outro aluno. (...) - É

muito difícil trabalhar com deficiente. Tem que ter muita paciência. Eu não quero mais deficiente na minha sala não. Ave Maria, é difícil demais ! Tem que ter muito tempo pra poder preparar muita atividade diversificada.(...) Eu disse: olhe, eu não quero mais aluno deficiente na minha sala não, pelo amor de Deus! Bote, pode botar 30,35 alunos, mas ... (...) (P.7 - 2º. - 30 p - 2 in.) .

Em casos como o dessa professora, acreditamos que se trata de uma questão muito particular - ela já tem muito tempo de serviço, pareceu-nos muito desestimulada para o trabalho e afirmou, ela própria, que já perdeu a paciência com os alunos em geral.

Pelo que apreendemos dos depoimentos, aquelas professoras que já trabalhavam com alunos com deficiência não se surpreenderam com novos alunos em suas salas de aula. Além disso, elas foram convocadas a participar do programa de capacitação para a implantação da Proposta. Mas, inicialmente, esse programa não envolveu todo o corpo docente da rede municipal.

Observamos que as professoras que se surpreenderam com aluno com deficiência na sua sala de aula foram aquelas que não participaram das atividades de capacitação dadas pela SOPE. Retornaremos à essa questão quando analisamos a formação e capacitação das professoras. Porém, cabe aqui colocar que , nessa situação, a professora tem razão de dizer que a Proposta estava sendo implantada “de cima para baixo”, já que não participou desse processo, não estando, portanto, envolvida com a questão desde o início.

Como vimos, quase todas as professoras entrevistadas defenderam a idéia da inserção do aluno com deficiência na escola. Encontramos apenas uma que afirmou claramente ser contrária à Proposta.

- Os alunos [com deficiência] da minha turma não acompanham o nível da turma (...) mas têm que ficar na turma pra tentar se relacionar, por conta da idade.(...) Eu acho tão interessante... a princípio eu nunca concordei com isso porque é um faz de conta, né? (...) Eu não sou muito a favor disso, mas... os estudiosos, elas devem ter alguns fundamentos nisso pra colocar essa turma assim. (...) (P.2 - 3º. - 25 p - 9 EE - inic in.)

Essa mesma professora falou que se envolveu com a Proposta por determinação da diretoria da escola por já ter experiência com educação especial. No seu relato, revelou seus dilemas:

- Foi muito em cima, assim que começaram as aulas fiquei sabendo da turma. Eu não tive quase opção. Como eu já era habilitada eu pensei: eu vou me negar, se eu sou a pessoa habilitada que tem na escola ? Aí eu fiquei até assim ... com peso na consciência ... aí eu disse: tá certo. Também não sabia como seria, como que era trabalhar ... (...) (P.2 - 3º. - 25 p - 9 EE - inic in.)

Encontramos uma outra professora numa situação semelhante: era da área de educação especial da rede estadual e que, apesar de ter participado do processo de implantação da Proposta, assumiu ‘de surpresa’ uma turma com alunos com deficiência. Ao relatar sua experiência, expressa ser favorável à inserção mas revela também seus dilemas: teoria/prática; crença/descrença na inclusão escolar :

- Eu não sabia é que era tão complicada a prática. Mas já me inquietava na época que eu trabalhava com portador de deficiências nas classes especiais. Com algumas leituras que a gente fez a gente ia vendo que havia possibilidades de fazer com que esses alunos saíssem de onde estavam se envolvendo com alunos normais, com outra realidade, uns mais à frente, mais avançados... Então haveria possibilidade de mais avanço para o portador de deficiência se envolvendo e se integrando com os outros. Isso em termos assim teóricos eu... até ... acreditava realmente que havia. Mas quando vai acontecendo a coisa na prática, vai vendo como não é fácil,

Não é fácil. Eu não quero dizer que é impossível não!(...) Mas a coisa é complicada. (P.3 - 3º. - 7 p - 7 EE - 1 in.).

Semelhante dilema observamos na sua colega anteriormente citada. Ela reconhece que tem bastante tempo de experiência na área de educação especial. Ao falar de sua expectativa em trabalhar com aluno com deficiência na sala de aula regular, expressou alguns de seus medos e dilemas:

- Faz muitos anos que eu trabalho com educação especial, mas eu nunca trabalhei com sala de aula. (...) Pra mim é uma experiência nova porque ... e vim assumir uma turma dos ditos normais. Aí no segundo ano já pego essa turma integrada. Teoricamente eu tinha muita coisa, porque mais de dez anos no ensino especial... na prática é totalmente diferente. (...) Tudo bem, pra mim era novidade [assumir sala de aula] mas deu certo. E esse ano eu tô iniciando com essa turma integrada morrendo de medo porque dois anos só que eu tinha voltado pra sala de aula. Mas eu já tinha conhecimento do que era o ensino especial, não tô achando bicho de sete cabeça não, sabe? (...) - Tô ansiosa pra saber como vai ser no final, mas tô achando que vou ter progresso. Não tô triste não. Porque no começo eu me arrependi de ter aceitado achando que era muito trabalho, que eu não precisava ter ficado com eles porque eu ia trabalhar dobrado. Mas aí não tá havendo essa necessidade toda, sabe? Tá dando pra levar tranquilo. (P.2-3º. - 25p - 9 EE - inic. in.)

Pelo visto, a formação em educação especial e a experiência dessas professoras nessa área, não constituiu um fator facilitador da inserção de alunos com deficiência na sala de aula regular. Ao contrário, as duas professoras parecem demonstrar que suas expectativas com a inclusão escolar desses alunos foi um fator complicador, traduzindo a dicotomia que viviam entre teoria e prática pedagógica. Enquanto pareciam ter conhecimentos teóricos e prática no ensino especial, o que poderia ser uma condição facilitadora para inclusão, as dificuldades relatadas centravam-se no ‘não

saber-fazer' o trabalho de inclusão do aluno com deficiência na dinâmica da sala de aula regular, conforme orientação da Proposta.

Das três professoras com experiência na área, apenas uma delas (P.1) conseguiu superar as dificuldades iniciais e aderir realmente à Proposta. Essa professora assumiu sala com alunos com deficiência por opção, diferentemente das outras duas colegas, como vimos nos depoimentos.

- Eu já vinha achando que o trabalho que eu tava fazendo lá (...) não tava me satisfazendo.(...) Quando eu fui à Secretaria atrás de uma vaga tinha uma diretora procurando uma professora pra classe especial. Aí eu gritei: 'pronto, eu ! que estou no ensino especial e tô querendo voltar pro ensino regular'. (...)Eu não sabia que o Município tava trabalhando com aluno deficiente, foi uma surpresa. (...) Me dei muito bem com a integração. (...).(P.1- 40 a - 3º. -14 p - 6 EE - 2 in.).

Observamos que as demais professoras, embora com muitas dificuldades, pareceram ter enfrentado a presença do aluno deficiente em suas salas de aula com outras expectativas, mais abertas à idéia de inclusão escolar.

A respeito dessa aceitação quase unânime, aspecto positivo marcante desse processo, não podemos desconsiderar que já estava em vigor a lei federal 7.853/89 a qual trata da criminalização do preconceito. O art. 8 desta lei afirma que *constitui crime punível com reclusão de 1(um) a 4 (quatro) anos, e multa, a quem recusar, suspender, cancelar (...) a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.* (PMN: 1992. p. 13)

Esta lei foi amplamente divulgada em Natal pela CORDE/RN e OAB/RN, com exposição de cartazes em lugares públicos e distribuição de folhetos com orientações e indicação de instituições que fazem atendimento especializado em todo o Estado do RN. Assim, questionamos: até que ponto essa espontaneidade dos educadores não estaria já influenciada pela conscientização dos direitos das pessoas com deficiência ?

Como afirmamos anteriormente ao falarmos do contexto dessa Proposta, em Natal já havia um movimento favorável à inserção escolar do aluno com deficiência, não só por influência de experiências em escolas privadas, mas inclusive pela experiência dentro da própria rede de ensino municipal. Além disso, trabalhos desenvolvidos por algumas instituições - ASPAN e ADOTE, por exemplo - trouxeram contribuições essenciais para a divulgação da idéia de integração e do combate à discriminação.

Os relatos demonstraram uma ampla aceitação da Proposta e do aluno com deficiência na sala de aula regular. A maioria das professoras encara a experiência como um desafio a ser vencido e, por isso, se engajaram decisivamente na implantação da Proposta. Depreende-se, ainda dos depoimentos, que o êxito da Proposta depende do acompanhamento por parte da equipe da SOPE. Foi o que verificamos nas entrevistas realizadas e que trataremos a seguir.

2. *Orientação e Acompanhamento*

Encontramos em todos os depoimentos coletados para esta pesquisa, afirmações no sentido de que a orientação e acompanhamento ao trabalho da professora eram condições para viabilizar a Proposta da SME.

Assim como as pessoas entrevistadas, entendemos *orientação e acompanhamento* como um apoio sistemático às escolas e aos professores . No caso em estudo, apoio contínuo à prática pedagógica da inserção do aluno com deficiência à escola, enfim, uma orientação sistemática a ser dada pela SOPE.

Como demonstramos no capítulo anterior, uma das metas da própria SME consistia no “assessoramento teórico-prático”, “acompanhamento aos docentes” e, ainda, “orientação e intervenção pedagógica” . Tais metas foram reafirmadas pelos membros da equipe da SOPE nas entrevistas que nos concederam. Esse compromisso explicitado e assumido diante dos docentes criou a expectativa de que a escola teria acompanhamento para trabalhar com alunos com deficiência. Vejamos nos depoimentos como as professoras se referem a esse acompanhamento.

Para aquelas professoras ‘pioneiras’, a falta de orientação no início da implantação da Proposta parecia não trazer problemas, já que estavam tendo sucesso, apesar de algumas dificuldades.

- Naquela época a gente trabalhava mas não tinha sequer idéia ... eu sabia que ele tinha problemas, mas não sabia o que era e o que não era. Eu comecei a trabalhar sem nenhuma orientação . (...) Mas o trabalho valeu !
(P.5 - 3º. - 19 p - 7 in.).

- No início a gente não tinha orientação não. E mesmo depois dos cursos que a gente já fez, né? (P.4 - 3º. - 12 p - 7 in.)

No entanto, diante de uma dificuldade maior, reconheceram a importância do acompanhamento pois também sentiram necessidade de orientação. Elas expressaram suas preocupações assim:

- Nós também temos limitações, tem coisa que a gente se questiona, fica se perguntando. Então, se a gente não tem uma equipe técnica trabalhando na escola que esteja envolvida nesse processo, o que a SME pode cobrar da pessoa, se ela não vem aqui dar aquilo que ela tá exigindo ? (P.5 - 3º. -19 p- 7 in.)

- A gente mandou chamar a secretaria porque o problema era só isso. A gente ficava sem saber como ... não tinha assim um ... ‘como trabalhar’. É isso que eu acho que muita gente tem medo de trabalhar com deficiente porque não tem assim um ‘como é que a gente faz’, entende? (P.4 - 3º. - 12 p - 7 in.)

Nos depoimentos das três professoras com experiência na área de educação especial, duas reclamaram a falta de acompanhamento por parte da SOPE e requisitaram orientação.

- Até agora eu não tive nenhum contato com o pessoal da SOPE a respeito da nova proposta. (...) A equipe tá precisando vir aqui porque eu preciso de orientação. (P.2 - 3º. - 25 p - 9 EE - inic. in.)

- Eu acho que devia haver uma maior aproximação entre o que se propõe a nível de proposta de Secretaria e maior envolvimento com a escola. (...) Da SOPE tá acompanhando isso, né? Porque fica difícil. (P.3 - 3º. - 7 p - 7 EE - 1 in.)

Também com experiência na mesma área, outra professora reconheceu as dificuldades que teve mas ressaltou como estas foram sendo superadas

pelo seu esforço e pelo apoio que recebeu da SOPE e dos técnicos da própria escola (orientador e supervisor), durante sua experiência de dois anos com aluno com deficiência na sala de aula.

- A Secretaria ajudou em termos de apoio; se não fosse a equipe da SOPE talvez essa escola ainda hoje não tivesse orientador e supervisor. Eu reclamei que a escola não tinha nem orientador nem supervisor e aí ... as duas professoras que já tavam na escola, eram formadas e tinham vontade de assumir. E foi muito bom porque a gente já combinava como professora. (P.1 - 3º. - 14 p - 6 EE - 2 in.)

Assim, para essa professora as dificuldades não se transformaram em grandes problemas, pois recebeu orientação mais sistemática, dada pela equipe da escola. Ressaltou, ainda, que o apoio da SOPE era mais em termos materiais e que o acompanhamento pedagógico só ocorria quando a SOPE era solicitada.

- Não tinha acompanhamento não, era quando a gente solicitava. (...) (P.1- 3º. - 14 p - 6 EE - 2 in.).

Outras professoras apontaram a falta de orientação da SOPE e da escola a qual não tinha orientador ou supervisor no seu turno. Nos depoimentos, expressaram a angústia sentida em momentos difíceis, quando se sentiram desamparadas:

- Não, não havia orientação, nada, nada.(...) Às vezes... de vez em quando vem uma pessoa da secretaria ... Agora, com essa outra aluna, que é outro procedimento, não vem ninguém me dar nenhuma... nada, me auxiliar em nada! (...)Você não imagina como eu me sinto uma andorinha sozinha. (...) (P.6 - 2º. - 6 p- 1 in.).

- O distanciamento secretaria-escola vai causando aquelas barreiras, né ? É uma vez ... aí ... quando vem, visita a escola, vê os alunos... aí pronto, até esse retorno... Tudo bem, vem, mas ... como é que a gente tá trabalhando com ele, que sugestão que dá pra que a coisa (...) Aí quando chegou no final do ano (...) eu me vi muito... só!. (P.3 - 3º. - 7 p - 7 EE - 1 in.)

Observamos que o acompanhamento feito pela SOPE por intermédio de seus técnicos acontecia por área de deficiência (auditiva, mental, visual). Esse procedimento da SOPE parece ter trazido algumas dificuldades de sistematização do acompanhamento por falta de pessoal suficiente para atender à todas as escolas com alunos com deficiência nas salas de aula. Desse modo, todas as professoras reclamaram da falta de orientação.

Algumas professoras, embora menos angustiadas, fizeram a mesma queixa:

- Dois meses depois, um bimestre ou mais, vieram duas pessoas da Secretaria. Aí conversaram comigo e ficaram de me dar um acompanhamento. Então eu não tive mais contato com essas pessoas durante todo o ano. Contato que eu tive com pessoas da SOPE foi só uma vez durante todo o ano. (P.12 - 2º. - 6 p - 1 in.)

- Não houve acompanhamento não. Elas vieram pra esclarecimentos. A escola informou... começou a se preocupar... a gente começou a ficar com essa angústia aí... (...) E ... quando ela chegou, a gente conversou com ela, ela começou a trazer informações. (P.11 - 3º. - 4 p- 1 in.).

- Apesar de que a gente não tinha assim aquela assistência direta da SOPE que eles deveriam dar. Não. Elas tiveram aqui umas três vezes, durante o ano todinho vieram uma três vezes. (P.7 - 2º. - 30 p- 2 in.)

As sugestões dadas por algumas professoras revelaram como perceberam as ‘saídas’ para essa situação de ‘abandono’. Nas suas palavras:

-Eu queria que houvesse mais subsídios, sabe? Que tivesse uma atenção maior por parte da Secretaria. Porque eu me sinto muito sozinha... fazendo um trabalho muito sozinha... sem ninguém... me dar um apoio...(...) Eu acho que ter uma pessoa na escola é quase... inviável, inviável não, é muito difícil. Mas se pelo menos viesse frequentar uma vez por semana, conversar, discutir, trazer até materiais que...(...) Vir acompanhar, saber como está esse aluno... Vir trazer, não só cobrar, fazer cobrança, mas também me auxiliar, observar o que estou precisando, as minhas deficiências e tentar, juntamente comigo tentar solucionar, né? E, buscar um caminho, uma melhor forma de se trabalhar.(P.6 - 2º.- 6 p- 1 in.)

- Eu acho que devia ter um acompanhamento melhor pro professor que trabalha com aluno deficiente. A Secretaria deveria ...pelo menos um mês, todo mês mandar uma pessoa aqui conversar com a gente, dar sugestões, né? (...) (P.7 - 49 a - 2º. - 30 p - 2 in.)

- Eu acho que tinha que ser feito um acompanhamento, de alguém sempre assim, orientar e procurar ver como é que está. Pra que não fique uma coisa assim, perdida, fique solta. Porque se não houver um acompanhamento vai ficando uma coisa solta. (P.8 - 2º. - 10p - 1 in.)

- Eu acho que era necessário a presença da Secretaria mais vezes na escola que tem deficiente. Pra, exatamente, ela tá orientando, porque a gente tá agindo...(...) Se viesse pelo menos uma vez por mês era ótimo. Porque vem assim, no ano vem assim umas duas ou três vezes. E a gente pede pra poder vir. E realmente ... acho que é aí onde a Secretaria peca, né? Ela tinha que dar o curso e estar dando a assistência, vir saber como é que tá o andamento , quais são as dificuldades. E a gente falar o que sente e ela orientando. Acho que aí a necessidade dessa assistência da Secretaria ... porque só o curso em si...(P.4 - 3º. - 12 p - 7 in.)

Observamos que as sugestões para solução do problema da falta de acompanhamento são sugestões simples e coerentes com a expectativa criada pela própria SOPE. Observamos muita clareza e lucidez no modo das professoras expressaram suas críticas à SME e de como deveria se dar o acompanhamento ao seu trabalho na sala de aula. O não cumprimento desse compromisso é visto pelas professoras como um abandono, não só por todas

aqueelas que explicitaram suas queixas. Entre os diretores e técnicos o conteúdo dos depoimentos era o mesmo:

- Eu acho que a Secretaria precisa conversar algumas coisas, promover encontros pra gente conversar sobre isso porque eu pelo menos não tenho nenhum conhecimento nessa área. (...) Eu acho que precisa tornar claro pra gente, eu acho que eu preciso de orientação e a professora também, né? (T.3)

- Eu particularmente não recebi nenhuma orientação. Eu pensava que a Secretaria faria um acompanhamento mais direto (...) e eu percebi que não aconteceu isso. (T.4).

- A professora recebeu uma criança com deficiência auditiva e ficou assim: 'como é que eu vou fazer?' Aí eu disse: não se preocupe, as dúvidas e dificuldades que tivermos nós teremos assessoramento da Secretaria. (T.1)

Pelo que ficou demonstrado nos depoimentos, vemos que o acompanhamento às escolas, pela SOPE, não foi sistemático. Assim, a orientação ficava sob a responsabilidade dos técnicos das escolas - quando estas tinham em seu quadro orientador e/ou supervisor. Mas, por sua vez, esses técnicos encontravam-se numa situação, na maioria dos casos, como a das professoras, ou seja, iniciando-se no trabalho de inserção de aluno com deficiência na sala de aula, com muita insegurança e dificuldade.

Verificamos, nos depoimentos, que a falta de orientação/acompanhamento pela SOPE não foi uma queixa só das professoras - as que são, como os alunos, diretamente afetadas, mas, também, de técnicos e diretores.

Nesta pesquisa, estamos diferenciando o trabalho de capacitação e o de orientação : orientação, como dissemos anteriormente, no sentido de ser um acompanhamento sistemático; capacitação como aquele trabalho feito

inicialmente pela SME para implantação da Proposta: cursos, seminários, encontros.

No nosso entendimento, as metas de orientação estabelecidas pela SOPE foram cumpridas apenas inicialmente, por meio das estratégias utilizadas para a capacitação docente: cursos, seminários e encontros realizados pela SME. Ou seja, no início da implantação da Proposta, a orientação se efetivou somente enquanto o programa de capacitação era desenvolvido, sendo nessa ocasião, introduzidos os fundamentos teóricos básicos da Proposta. (ver cap. III e anexo 1). Desse modo, as metas de acompanhamento ao trabalho do professor na escola não se efetivaram de maneira sistemática.

Pelo que observamos nos depoimentos coletados, a orientação e acompanhamento às professoras, condição essencial na implementação da Proposta, por não se efetivar sistematicamente pela SOPE, tornou o trabalho pedagógico com a Proposta um desafio maior para as professoras que, quase sozinhas, ficaram responsáveis pela sua viabilização.

Não obstante o acompanhamento, a capacitação e a formação continuada das professoras são exigências que não podem ser desconsideradas.

3. *Formação e Capacitação das Professoras*

A *capacitação* das professoras foi realizada por intermédio das estratégias utilizadas pela SME para a preparação dos docentes: seminários, cursos e encontros promovidos no período de 94 a 95.

Consideramos que as atividades de capacitação se constituem, também, em uma das modalidades de formação continuada. Apesar disso, nesta pesquisa, ao nos referirmos, inicialmente, à *formação* estamos definindo-a no seu sentido restrito como formação acadêmica.

Podemos reunir as professoras entrevistadas em dois grupos. Um deles formado pela maioria delas: um grupo de sete professoras com curso superior, quase todas com graduação em Pedagogia, apenas uma professora é graduada em Letras. Dentre essas, três professoras têm formação específica em educação especial com mais de cinco anos de experiência nesta área.

O outro grupo é formado por seis professoras que têm o curso de magistério do 2o. grau, dentre as quais, quatro delas com um curso complementar de um ou dois anos, oferecidos pela SME ou SEC/RN em parceria com a UFRN - curso de Educação Infantil e de Alfabetização.

Algumas professoras assim expressaram a visão que têm de sua formação acadêmica:

- Eu acredito que o meu magistério... o magistério, não teve muita contribuição pra minha formação. Eu acho, ao meu ver hoje, o magistério não prepara o professor.. Porque o magistério, ele prepara o professor pra lecionar numa escola ideal, numa turma ideal. Quando a gente chega na sala de aula é outra realidade. Aí a gente não sabe o que fazer. (P.6 - 2º. - 6 p- 1 in.)

- Eu queria estar mais preparada pra receber aluno com deficiência. (...) O único fundamento teórico que eu tenho vem da universidade. Algumas disciplinas que eu paguei do núcleo de Pré-escola e que tava ligado à deficiência. Fiz só uma disciplina do núcleo de educação especial, uma coisa bem superficial.(...) A teoria que nós temos é muito escassa. A preparação que a gente tem pra atender um aluno nessas condições é muito ... é mínima ! (P10 - 3º. - 3 p - 1 in.)

A fala dessas professoras sobre sua formação acadêmica expressa claramente o sentimento da maioria dos professores que, em nosso país, passam por uma escolarização - seja de segundo ou de terceiro grau - a qual, no geral, não qualifica devidamente o professor para o exercício do magistério no ensino fundamental.

As atividades da SME com vistas a capacitar professores da rede para implantar a Proposta se constituíram em uma tentativa de qualificar os docentes para trabalharem com aluno com deficiência na sala de aula regular.

Sabemos que, em geral, as capacitações realizadas pelas redes públicas não têm gerado grandes mudanças na prática da sala de aula. Apesar disso, verificamos, em nossa pesquisa, algumas mudanças isoladas que nos levam a acreditar que, mesmo não sendo suficiente para transformar a Escola, essas capacitações trazem alguns benefícios e proporcionam uma melhoria do trabalho pedagógico.

No caso da cidade de Natal, verificamos que o trabalho realizado pela SME , apesar das dificuldades, não foi em vão. Pelo que os depoimentos demonstraram, tanto a Proposta como a capacitação dos professores para implantá-la provocaram algumas mudanças: uma tomada de consciência dos direitos da pessoa com deficiência ao acesso e permanência na escola regular, aceitação do aluno com deficiência pela maioria dos docentes, colocando o

preconceito e a segregação desse aluno em discussão, e outras inquietações nas professoras referentes à prática de ensino nas escolas, como veremos mais adiante.

Todos os entrevistados, e principalmente as professoras, foram unânimes em reconhecer a importância da capacitação como uma das condições para desenvolver o trabalho de inclusão do aluno com deficiência na escola regular. Todavia, nem todos as professoras participaram dessa capacitação.

As professoras que participaram dos cursos da SME, afirmaram:

- Aquele curso de capacitação da Secretaria que foi em três etapas foi um curso muito bom ! (...) (P.5 - 3º. - 19 p- 7 in.).

- Lógico que o curso contribuiu porque a gente lê muito, tem muitos textos, muitas atividades de como desenvolver... Todo curso que a gente faz é válido porque você tem ... novas experiências, novas atividades que você vê ali ... então você tá enriquecendo.(P.4 - 3º. - 12 p- 7 in.)

- Particpei de todos os momentos que foram voltados pra discussão acerca da integração... curso, seminários (...) teve momentos de muita prática, não só de teoria. (P.3 - 3º. - 7p - 7 EE - 1 in.).

Entre essas que participaram da capacitação dada pela SME, algumas professoras atribuem as dificuldades não só à falta de orientação e acompanhamento, mas se questionam e admitem que as dificuldades foram devido às suas próprias limitações.

- ... devido as dificuldades da gente, as limitações... e também da própria Secretaria em fornecer essa capacitação à gente... a relação com a escola... (P.3 - 3º. - 7p - 7 EE - 1 in.).

- A dificuldade eu acho que era a minha deficiência em termos de conhecimento da teoria do desenvolvimento que eu tinha pouco. Eu acho que se eu fosse uma professora que já tivesse esse conhecimento, eu acho

que a integração teria sido bem mais fácil. Eu acho que a maior dificuldade foi a falta de conhecimento meu nessa área. (P.1 - 3º.- 14 p - 6 EE - 2 in.).

Outras professoras tiveram essa oportunidade mas fizeram algumas críticas, como a que segue:

- Ano passado teve esse curso, eu fui avisada, veio uma pessoa da SME e pegou o nome dos professores que tinham alunos com problemas, com alguma deficiência e ela levou meu nome. Aí teve esse curso que foi de três semanas. Foi muito bom. Mas não foi... poderia ter sido melhor. (P6 - 2º. - 6 p - 1 in.).

A maioria das professoras considera que os seminários, palestras e cursos trouxeram contribuições mas reconhece que são insuficientes para o trabalho com alunos com deficiência inseridos na sala de aula regular.

(...) Agora, com relação à integração a gente precisa de muito mais. Precisa discutir mais. (P.3 - 3º. - 7p- 7 EE - 1 in.).

(...) Todo curso que a gente faz é válido porque você tem novas experiências, novas atividades que você vê ali, então você tá enriquecendo. Agora, eu acho que ainda era necessário que a secretaria realmente ...(P.4- - 3º. - 12 p- 7 in.)

Como constatamos, nas entrevistas a questão da orientação que discutimos anteriormente era retomada a todo momento.

Outras professoras referiram-se aos cursos de capacitação revelando uma certa expectativa que parece não ter sido atendida:

- (...) Só que também o curso é dado assim, de uma maneira geral, atividades que você vai realizar com todos os alunos. (...) A gente ficava assim sem saber como ... não tinha assim um '*como trabalhar*'. Vamos dizer, não dão uma '*receita*' assim de como a gente fazer. É isso que eu

acho que tem muita gente que tem medo de trabalhar com deficiente porque não tem assim ... *como é que a gente faz*, entende ? (P.4 - 3º. - 12 p - 7 in.)

- Acho que primeiro tem que se especializar. Tinha que ter muita leitura, tinha que ter uma especialização... uma primeira prática muito bem acompanhada por um especialista mais habilitado. Porque ... ser auxiliado por uma pessoa mais habilitada você vai tirando suas dúvidas, vai aprofundando seu trabalho, vai amadurecendo. (P.11 - 3º. - 4 p - 1 in.)

Observamos nesses depoimentos, que as duas professoras se referem a uma *especialização* em alunos com deficiência, o que não é objetivo da Proposta. A Proposta se destina a atender alunos com deficiência incluídos na escola regular. Para isto, os professores devem se especializar em todos os alunos e não em algum deles, objetivando, assim, a melhoria do ensino para todos os alunos.

Algumas professoras parecem ter uma visão carregada de tecnicismo a respeito da capacitação ao reduzi-la a um treinamento.

Temos refletido sobre essa questão e observamos que ainda há um abismo entre o que se faz nos cursos de capacitação de professor em termos de informações *para* o professor, e o que se faz *em favor* da formação continuada do professor.

Queremos dizer que, apesar da difusão das contribuições da Psicologia, principalmente dos ensinamentos da teoria de Piaget e suas implicações na educação¹⁹, ainda há, em geral, uma desconsideração de que nós, adultos/professores, também aprendemos, assim como a criança/aluno, por um processo ativo de construção de saberes significativos, ao longo de todo o percurso de nossa vida. Então, para aprender a ser um professor não basta , como diz Patto (in Machado, 1994), *treinar as educadoras em*

práticas pedagógicas, procedimento tão inoperante quanto inútil, que quer, “num passe de técnica”, transformá-las mais eficientes de uma hora para outra.

Considerando que a formação do professor é um processo dinâmico, interativo e permanente, verificamos que os programas de capacitação precisam partir da prática do professor, do seu saber fazer em direção a uma reflexão sobre esse fazer. Desse modo poder-se-ia diminuir a distância entre o que o professor *sabe* e o que ele *pode saber e fazer* na sala de aula em favor da melhoria do ensino. Isto é, que o professor seja capaz de fazer uma ponte entre a teoria e sua prática, de compreender o que faz e buscar mudanças que propiciem melhores condições de aprendizagem aos seus alunos.

Nos depoimentos sobre o processo de capacitação para trabalhar com a Proposta da SME, encontramos uma professora que pareceu-nos ter vivenciado essa experiência de modo diferente das demais. Ela expressou-se com essas palavras:

- Eu comecei a trabalhar com os deficientes da maneira que eu sabia que era a maneira tradicional ... Era aquelas cadeiras enfileiradas atrás um do outro ... eu vi que tava fugindo muito da Proposta da SME. Que eu não tava conseguindo integrar (...) Aí eu comecei a me inquietar (...), a mudar um pouco a minha técnica de ensinar, a minha didática. Foi quando eu comecei a ler, a estudar... (...) a ver que precisava de um tempo pra planejar (...) Eu tava começando a ver o outro lado com muita dificuldade e insegura com uma mudança assim (...). O curso da SME foi ótimo porque deu o impulso pra gente querer ler mais e se assegurar no que a gente tava pretendendo fazer que era a mudança do tradicional pra uma postura diferente. Hoje eu não me considero uma professora construtivista, eu ainda tenho muito o que aprender e ainda tenho muita insegurança. (...)

¹⁹- A esse respeito, consultar: Wadsworth, 1984; Elkind, 1978; Schwebel e Ralph, 1976; Furth, 1986.

As leituras me ajudaram muito nessa caminhada de mudar minha atitude tradicional pra construtivista. (...) Eu cheguei a concluir que não havia necessidade de estar num curso específico sobre deficiente, a não ser que eu quisesse me aprofundar em alguma síndrome. (...) Eu acho que o que o curso ensina não é só pro deficiente. Eu acho que é pra todos os alunos, todos deveriam ser especiais. Os professores deviam ser especiais. Eu vi que não existe duas pedagogias. (P.1 - 3º. - 14 p - 6 EE - 2 in.)

O depoimento dessa professora sintetizou os objetivos que a Proposta pretende alcançar, ou seja, realizar a inclusão do aluno e também a da professora na medida em que proporcione capacitação para que *todos* os professores também se tornem *especiais*.

Do grupo de professoras entrevistadas, a maioria delas - dez - participou das atividades de *capacitação* promovidas pela SME. Como pudemos depreender da maioria dos depoimentos citados, a participação no curso de capacitação é importante, necessária mas insuficiente para implantação da Proposta.

Somente três professoras disseram que nunca tinham participado de nenhuma atividade de capacitação para este fim. Algumas expressaram suas críticas:

- Eu não participei desses cursos da SEC. Só quem participou foi a professora 'X', as demais não participaram. A escola só pode mandar uma pessoa. (P.10 - 3º. - 3 p- 1 in.)

- A gente teve alguns contatos com o pessoal da SME, mas curso eu nunca participei ... nem um curso! (...) Nem uma leitura direcionada nunca me ofereceram. (...) Aí teve os cursos, mas a gente ficou, foi outra pessoa e ... nem leitura foi indicado pra gente. (...) Professor dificilmente participa dessas coisas. Quando as coisas vêm pra escola já vem direcionado, participa o orientador ou o supervisor...não sei porque que o professor ... (P.11 - 3º. - 4 p - 1 in.)

Ao se referirem à não participação nos cursos e da presença da orientadora nessa atividade, as professoras, embora não tenham explicitado, pareciam saber e querer dizer que quem deveria participar dessa capacitação eram, prioritariamente, elas e não as orientadoras e supervisoras.

Essa questão nos remete à discussão da hierarquia de poder existente na Escola. Do modo como, hoje, a escola está hoje organizada, com o trabalho pedagógico fragmentado, o professor é esvaziado do seu poder de decisão, de seu saber, de sua autonomia e criatividade. (Kramer, 1989).

Essa fragmentação também está presente nos programas de capacitação. Em muitos casos, o orientador ou supervisor é requisitado a participar de cursos, não priorizando-se a participação dos professores. Assim, os conteúdos desses cursos são “repassados”, posteriormente, aos professores.

Vemos aí, um dos grandes problemas das capacitações nas redes de ensino público. Como realizar esse trabalho de modo a atingir a todos os professores? Sabemos que o trabalho de capacitação é urgente mas também não é a única solução para os problemas da Escola.

Estamos de acordo com Kramer (1989) de que a formação continuada é (ou deveria ser, diríamos) um espaço fundamental para a reflexão constante da prática pedagógica. Mas a sua operacionalização nem sempre tem garantido esse espaço.

Como efetivar essa capacitação de modo a melhorar a qualidade do ensino na rede municipal de Natal? Este, nos parece, tem sido um esforço da equipe de educação especial da SOPE, um esforço para superar as barreiras encontradas. O trabalho de capacitação realizado no período de 94/95 consistiu, como já dissemos, em cursos e seminários. Estas atividades foram

executadas por professores de Natal mas contavam, também, com a colaboração de professores-multiplicadores do PROEDEM que foram à convite da Secretaria Estadual, estendendo seu trabalho na rede municipal.

Entre os depoimentos das professoras, diferentes críticas e sugestões foram feitas. Na falta de estudos sistemáticos, as professoras sugeriram soluções para este problema:

- A gente deveria fazer mais estudos. Discutir como está cada... os professores que atuam nessa integração... deveria existir estudos, ser programados estudos, pra gente analisar como estão os alunos, o que fazer para melhorar, o que fazer quando não está dando certo. Deveria existir, mas não existe. A gente se sente uma andorinha só.(...) (P6- 2º. - 6p- 1 in.)

Com muita clareza essa professora expressou “como” e “o que” deveria ser feito para uma formação continuada, de modo a dar apoio ao trabalho pedagógico que realizam, em muitos casos, tão sozinhas.

- Eu acho que deveria haver mais cursos. Se a escola não pode, realmente não pode dispensar os professores, mas deveria haver mais cursos. Existe a proposta aí que vai haver mais cursos pra gente, então acho que esse curso deveria também se estender nas férias, por que não ? Então, os professores super sobrecarregados, não tem condição de se afastar da sala de aula pra participar de um curso desse, fica perdido em sala de aula.(P.10 - 3º. - 3 p - 1 in.)

É significativa a disposição dessa professora em estudar até nas férias. Diante da impossibilidade de participar de eventos que implicam na suspensão das aulas, o que nem sempre é possível, essa professora propõe que os cursos sejam realizados nas férias. “Por que não ? Melhor que ficar sobrecarregada e perdida em sala de aula.” Esta poderia ser uma alternativa.

Sabemos que essa é uma situação complicada e que implica em outras questões que não cabem aqui discutir.

Destacamos a proposta dessa professora apenas com o intuito de colocar tal possibilidade em discussão e também, demonstrar que assim como esta, muitas outras professoras entrevistadas demonstraram disposição e interesse em buscar soluções alternativas para sua formação continuada. Algumas afirmaram que realizam estudos e leituras, sozinhas ou em grupos dentro da escola, ou ainda, curso em outras instituições:

- Eu já tinha o desejo de ver uma coisa nova e falavam muito nessa pedagogia construtivista, em construtivismo ... e eu lá, numa sala de psicomotricidade, tava por fora do construtivismo. Depois eu comecei o curso e a ler e ...(...) fui ter idéia (...) e fui me identificando. (P.1- 3º. - 14 p- 6 EE - 2 in.)

- Tá certo que eu não tenho uma formação muito boa pra trabalhar com esses alunos, mas eu procuro buscar meios, buscar recursos pra poder trabalhar com essas crianças e fazer um bom trabalho. (...) Eu procuro ler... eu procuro muito mais sozinha buscar melhorias ... eu procuro leituras pra ver o que é que eu faço. (...)(P.6 - 2º. - 6 p - 1 in.)

- Eu acho que a gente precisa sempre de estudo. A gente tem aqui o apoio da supervisora nessa parte pedagógica... leituras... v. sabe a situação do professor como é, como é limitada a possibilidade de leitura da gente, né? Então eu tô... a gente vai aproveitando aquilo que ela vai trazendo pra gente ler, reflexões... Agora, um curso mesmo a gente precisa participar. A gente tem N questionamentos que nem sempre a supervisora pode atender a tudo. (...) Acredito que a gente precisa, a gente sempre tem que estar se atualizando... (P.11 - 3º. - 4 p - 1 in.).

Em todas as escolas que observamos nesta pesquisa, a necessidade de estudo foi colocada pela maioria das professoras. Entretanto, em apenas duas escolas acontecem reuniões semanais para estudo/reflexão da prática como parte da rotina de trabalho. Numa delas, essa rotina é aceita pelos pais de alunos desde a sua fundação, pois houve um trabalho de esclarecimento sobre

a necessidade de se suspender meio período de um dia letivo. Apesar dessa suspensão de aula contrariar as determinações da SME com relação à carga horária do aluno em sala de aula, esta foi a alternativa que a escola encontrou para garantir esse momento de discussão da prática pedagógica das professoras. Diante desse fato, os pais respeitam a decisão da escola e a SME passou a ser tolerante com essa necessidade.

Observamos em todas as escolas da nossa pesquisa que, com a implantação da Proposta, as professoras estão sentindo necessidade de um momento para estudar, planejar, enfim, refletir sobre a prática escolar. Em algumas dessas escolas, as professoras estão reivindicando um horário com este objetivo. Nem todas as escolas conseguiram ainda.

Verificamos que, em uma das escolas, as professoras estão realizando estudos e reuniões com apoio da supervisora do turno. Apesar das dificuldades para sistematizar essas reuniões, pois ainda não conseguiram garantir um horário para este fim, relataram que esta experiência é fundamental e tem trazido contribuições significativas.

- Essa escola aqui tá começando a caminhar, a gente tá perseguindo esta perspectiva ... eu não quero nem dizer construtivista, mas eu quero dizer assim ... tentar uma prática pedagógica que faça com que os alunos aprendam de uma forma que leve à compreensão, que ensine à pensar (...) Mas eu acho que, pra gente fazer um tipo de trabalho assim, nessa busca, tem que ter momentos na escola pra pensar, pra estudar.(...) E os professores estão querendo fazer uma aula diferente . (...) A gente tem tanta idéia... tem um grupo aqui muito bom, são pessoas que, se tivessem espaço faziam a escola um pouco diferente. (T. 4)

A mobilização das professoras, o desejo de buscarem uma formação continuada demonstra que, de fato ...

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas a uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Nóvoa: 1992. p. 25).

Na nossa pesquisa, a maioria das professoras demonstrou esse desejo. Este fato nos deixou estimuladas a acreditar que, em meio a tantas dificuldades, existem possibilidades de melhorias no ensino nessa rede. Observamos que havia interesse das professoras não só pelos cursos oferecidos pela SME, mas em estudar e refletir sobre a prática, centradas na melhoria de seu trabalho pedagógico decorrente dos desafios encontrados com a implantação da Proposta.

Este interesse não se restringia a obter ganhos funcionais, como é comum acontecer no meio educacional brasileiro. Questão que foi colocada pela SOPE, em nossa entrevista:

- (...) A gente tá fazendo um programa de capacitação docente onde esse programa, de acordo com a participação docente, ele vai receber pontuação. E de acordo com essa pontuação ele vai chegar a 180 horas onde ele tem uma gratificação no seu salário. (S.).

Esta medida administrativa não deixa de ser um estímulo mas ainda está longe de ser uma efetiva política de valorização dos profissionais de ensino. A disponibilidade e interesse das professoras para estudar, fazer cursos, enfim, para participar de atividades voltadas para sua capacitação e formação, superam a expectativa de ganhos funcionais, como já ficou aqui demonstrado.

Um problema encontrado pela SOPE e colocado nas entrevistas foi a respeito da falta de recursos para dar continuidade ao programa de capacitação iniciado em 94 e desenvolvido somente até 95. A equipe da SOPE reconheceu que esse foi um período de muita capacitação, mas que para 96 não sabiam como seria.

Sem recursos para promover cursos como nos anos anteriores, no ano letivo de 1996 o trabalho de capacitação foi realizado apenas por intermédio de “módulos de estudos”.

Estes consistiam de um caderno com resumo de textos distribuídos a, aproximadamente, quinhentos docentes, incluindo professores de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, além da equipe técnica (orientador, supervisor, coordenador) e diretores das escolas. Esses módulos deveriam ser estudados pelos professores que, depois, responderiam a um questionário a ser entregue à SOPE. Posteriormente seriam feitas reuniões para discussão.

É lamentável que o trabalho de capacitação realizado no período de 94/95 não tenha tido continuidade em 96, como já parecia previsto pela equipe da SOPE. Na nossa entrevista com membros dessa equipe, estes se pronunciaram a respeito dos módulos:

- Agora vai iniciar o ano com a equipe trabalhando com todos os professores de pré e primeiras séries com módulos de estudo sobre o deficiente, para trabalhar com 500 docentes. (S.)

- É muita ousadia ... porque a gente quer pegar todo o pessoal da escola. Esses 500 envolve os professores de educação física, os orientadores, os supervisores e os dirigentes escolares.(S.).

- É uma pretensão mas eu acho que (...) os módulos vão estar dentro do programa de capacitação docente de 96. (S.)

Segundo informações colhidas posteriormente à nossa pesquisa de campo, as atividades de capacitação de 1996 ficaram realmente restritas aos módulos. Essa alternativa encontrada pela SOPE, diante da falta de recursos para dar continuidade ao programa que vinha realizando, é uma estratégia pouco eficaz .

Diante da falta de vontade política das instâncias superiores em alocar recursos para capacitação dos professores, o que não é novidade no meio educacional, restou à SOPE fazer o que foi possível naquelas circunstâncias, conforme justificaram.

Estamos de acordo com Kramer (1989) de que, para implementar um programa de formação continuada é preciso que se estabeleçam prioridades e se garantam recursos financeiros, o que depende de decisões políticas. Por outro lado, é necessário uma parceria Secretarias/Universidades para colocar em prática um programa de formação de professores de ensino fundamental.

Em Natal, essa experiência já se efetivou em diferentes momentos quando as Secretarias de Educação - Estadual e Municipal - promoveram cursos com participação de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Todavia, é preciso que essa parceria seja constante no trabalho de capacitação de professores de modo que, sendo sistemático, possa trazer, de fato, contribuições para a formação continuada dos professores.

O processo de formação do professor, entretanto, vai além disso. Implica numa constante reflexão da prática, num processo interativo e dinâmico no qual a troca de experiências possibilita à cada professor desempenhar o papel de formador e formando. (Nóvoa,1992)

Acreditamos que, desse modo, a formação profissional dos professores poderá vir a tornar-se tão importante e significativa quanto a própria formação da identidade desses professores. Processo o qual foi muito bem definido por Nóvoa, ao afirmar:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (1992. p. 25)

4. Prática Pedagógica: dificuldades e possibilidades de mudanças

Nos depoimentos coletados na pesquisa de campo, verificamos que, ao falarem de sua prática pedagógica, as professoras, na sua maioria, referiam-se às mesmas dificuldades e expectativas. Desse modo, para discutir a prática das professoras que participaram da implantação da Proposta, selecionamos alguns temas a partir das dificuldades por elas relatadas. Temas que nos pareceram mais significativos, tanto pela sua frequência de apresentação nos depoimentos, quanto pela sua expressão no contexto das dificuldades apresentadas pelas professoras.

Das dificuldades relatadas pelas professoras entrevistadas selecionamos:

- com relação aos alunos: turma numerosa, diferentes níveis de idade e indisciplina;
- com relação à sua prática de sala de aula : atender aos diferentes níveis de interesse e de aprendizagem dos alunos na dinâmica do trabalho pedagógico, e em realizar atividades diversificadas. E, entre as dificuldades da prática, a avaliação da aprendizagem: falta de orientação quanto aos critérios para avaliar e promover, principalmente, os alunos com deficiência.

Discutiremos a seguir, por meio dos relatos que nos foram dados, alguns aspectos da prática pedagógica que, por estarem intrinsecamente relacionados na dinâmica do trabalho de sala de aula, nem sempre foi possível separá-los, não só nas falas das professoras - pois foram assim apresentadas - como também na discussão que agora apresentamos .

Com relação aos alunos ...

Quase todas as professoras falaram das dificuldades com o número de alunos nas turmas, mesmo aquelas que tinham em suas salas um número reduzido deles diante das outras salas de aula.

- Eram 25 alunos, um com deficiência. Eu acho 25 o número ideal, eu acho um número bom, o professor trabalha melhor, dá pra chegar mais perto ... Eu acho que deveria ser esse o número pra todas as salas. O normal é ter 35, 36 ... com 35 eu acho demais. (P.12 - 2º. - 6 p - 1 in.).

Como esta professora, quase todas afirmaram que uma turma com muitos alunos constitui mais um fator complicador do trabalho em sala de aula. A maioria das professoras entrevistadas consideraram que o número “ideal” de uma turma seria entre 20 e 25 alunos.

Já com um número reduzido de alunos em suas salas de aula, duas professoras com experiência e formação na área de educação especial, reclamaram da faixa etária muito diversificada:

- A idade variava muito. Tinha de 17, de 15, de 14, de 12 e tinha de 10 anos. O mais novo era de 10. Era uma miscelânea! Várias idades. Então era também muito difícil contornar essa situação.(...)- Eu tinha 20 alunos, sendo dois deles deficientes. Acho até que o número podia chegar aos 25, mas nunca passar de 25. Porque esse ano eu tô com 35 [numa turma sem aluno com deficiência] e tô sentindo uma dificuldade muito grande! (P.1- - 3º. - 14 p - 6 EE - 2 in.).

- No ano passado eram 27 alunos. Tinha de 7 a 12 anos, e das mais diversas formas. (...) Era uma faixa de idade muito diversificada. Como tá acontecendo esse ano um número menor mas em compensação eu tenho de 6 a 13. E... tô sentindo essa dificuldade, já tô percebendo que não vai ser fácil. Os interesses... (P.3 - 3º. - 7 p - 7 EE - 1 in.).

Verificamos que, de fato, essas turmas eram formadas por alunos de uma faixa etária bastante abrangente, transformando-se em mais uma dificuldade da professora no atendimento a todos os interesses e níveis de aprendizagem.

Diferente das anteriormente citadas, três professoras receberam alunos com deficiência em suas turmas sem alterar o total de alunos na sala de aula. Duas delas consideraram que enfrentaram uma situação muito difícil.

- A turma era muito grande ... eu tinha 48 alunos... então eu tinha dificuldade de me comunicar com a aluna com D.A. Não é um trabalho tão fácil, né?, porque as turmas são numerosas. Pra ter crianças assim, que a gente considera deficiente, mas no fundo, no fundo nem é tanto, eu acho que devia ter menos criança na sala pra você ter mais tempo, mais espaço pra conversar com ela, né? No momento que eu dou atenção à ela, deixo de dar aos outros, não deixa de ter aqueles mais inquietos, que ficam tumultuando tudo, né? (P.9 - 2º. - 18 p - 1 in.)

- O número de alunos eu questiono porque, como há uma diversidade muito grande de dificuldades dentro de uma sala de aula, então, eles merecem uma atenção especial. Criança merece uma atenção especial. Então você tem que se desdobrar pra dar atenção a esse aluno. (...)Se for corresponder à realidade da escola pública que a gente tem que receber mais de 30 alunos ... agora eu tô com 38 (...) Quando eu tinha aluno com deficiência continuou o mesmo número. Eu acho que... 20 - 25 o professor teria condições de trabalhar diferenciado com esse aluno. Porque a gente já trabalha de forma diferenciada porque as dificuldades dos alunos são super... divergentes. Então, quando chega um aluno que merece uma atenção maior... fica difícil pro professor se espremer pra dar atenção exclusivamente àquele aluno. (P.10 - 3º. - 3 p - 1 in.)

Acrescentando um outro aspecto dessa reivindicação, uma professora afirmou:

- Eu acho que o número de aluno, 21 alunos sendo três com D.A e um com síndrome de Down ... eu tô gostando de trabalhar com esse número de aluno. E também... acredito, há quem ache que é discriminação botar um número menor de alunos quando se tem alunos com deficiência. (...) Mas é

só um professor na sala de aula, e queira ou não você tem que... que reforçar, que dar uma atenção maior ao seu trabalho por isso tem que ser um número menor. Eu acredito que tem que ser um número menor. Nas outras salas são 30,32 ... os professores não reclamam não. Até me acham assim, super... corajosa por conta de estar lecionando nessa turma. (P.6 - 6 p - 1 in.).

A questão acima colocada nos remete à discussão dos critérios da Proposta para inserção do aluno com deficiência na escola.

No caso em estudo, com a diminuição do número de alunos na sala, questionamentos foram levantados por alguns diretores e técnicos que entrevistamos. Acreditam que, embora essa redução da turma traga vantagens para todos os alunos e para a professora, este critério poderia ser considerado como uma maneira de a turma ser discriminada diante das demais salas que continuam superlotadas. Além disso, consideraram este critério uma condição negativa da Proposta, pois o trabalho com o aluno com deficiência poderia ser visto como sendo uma grande dificuldade, tanto que torna necessário diminuir o número de alunos na turma.

Uma pessoa da direção de uma escola colocou outra questão a ser considerada. Ao reduzir o número de alunos por sala que tem aluno com deficiência, a escola deixa de matricular uma dezena de alunos naquela turma. Lembrou, ainda, ser esta uma situação complicada pois não há vagas suficientes para atender a população do bairro.

Entretanto, essa pessoa reconhece, também, a necessidade da redução de alunos por turma, não só nas salas de alunos com deficiência, mas em todas as turmas. Relatou também que, na escola em que trabalha, as turmas foram reduzidas de 40 para 35 alunos e, posteriormente, de 35 para 30 alunos antes mesmo da Proposta, atendendo à solicitação das professoras.

Aliás, esta questão do número de alunos por turma é uma das reivindicações dos professores da rede de ensino municipal de Natal. Infelizmente, esta redução não é constatada em muitas escolas da rede situadas na periferia da cidade.

Outra questão mencionada em algumas entrevistas e relacionada ao número de alunos na turma foi relativa ao critério de ter duas professoras nas turmas de alunos com deficiência incluídos, como havia sido determinado, inicialmente, pela SME no texto da Proposta.

- Eu acho que professora que trabalha com deficiência, com qualquer deficiência, professora que ensina educação especial, ela tem que ter pelo menos uma monitora. (P.10 - 3º. - 3 p - 1 in.)

A necessidade dessa professora em ter uma monitora em sala é compreensível quando observamos em que condições ela trabalhou com a Proposta. Além do excedente de alunos em sala de aula e da diversidade de dificuldades deles, essa professora afirmou que não participou de nenhuma discussão sobre a proposta. Foi nesse contexto que ela afirmou:

- A preparação para atender o aluno com deficiência nessas condições é mínima. (P.10 - 3º. - 3 p- 1 IN)

Verificamos que a experiência de duas professoras numa mesma sala foi realizada em apenas duas escolas e somente durante o ano de 1995. Uma discussão sobre as implicações da presença de duas professoras em sala de aula levou a equipe da SOPE a optar por manter na sala de aula somente uma professora com um número de alunos reduzido para, no máximo, 25 alunos. Essas implicações dizem respeito, entre outras, à dificuldade de entrosamento entre duas professoras numa mesma sala de aula.

A maioria dos entrevistados é da opinião de que o trabalho com aluno com deficiência na sala de aula regular demanda mais atenção. Entretanto, verificamos nos depoimentos, que, ao mesmo tempo, reconheciam a necessidade de atenção não só para aqueles com deficiência, mas para os alunos em geral, todos merecedores de *atenção especial*.

- O número de alunos eu questiono porque, como há uma diversidade muito grande de dificuldades dentro de uma sala de aula, então, eles merecem uma atenção especial. Criança merece uma atenção especial. Então você tem que se desdobrar pra dar atenção a esse aluno. (P.10 - 3º. - 3 p - 1 in.)

Assim, analisando o conjunto dos depoimentos das professoras sobre a dificuldade em trabalhar com os alunos com deficiência, verificamos que falavam de duas dificuldades: com aluno com deficiência, principalmente dificuldade de comunicação com os deficientes auditivos; e com a turma toda.

Estas dificuldades seriam decorrentes de um conjunto de fatores, entre os quais, a turma numerosa. A redução do número de alunos nas turmas é ainda um problema para os professores da rede municipal de Natal. A maioria trabalha com um excedente de alunos nas salas de aula, até mesmo as turmas nas quais a Proposta foi implantada.

Com o número insuficiente de escolas para atender à demanda, as salas ficam superlotadas. O excedente de matrículas, em algumas escolas, é justificado pela evasão de alunos durante o ano letivo. Essa expectativa de evasão, e, portanto, de que o número de alunos por sala seja reduzido, é uma lamentável constatação que evidencia o modo pelo qual a escola trabalha com expectativas de fracasso dos alunos.

Embora o número de alunos por sala seja uma questão polêmica acreditamos que, de fato, uma turma numerosa dificulta o trabalho a ser realizado pelo professor. Porém, um número reduzido de alunos não é garantia de mais facilidade para a professora, visto que outros fatores também interferem na sua operacionalização, como, por exemplo, a indisciplina dos alunos .

Quanto à disciplina ...

Para algumas professoras, o número de alunos não é o cerne do problema da sala de aula. Uma delas considerou que essa questão em si não constitui o problema, que está na disciplina, no “controle da turma”.

- De certa forma o número de aluno afeta o trabalho sim, porque ... a gente enfrentou um problema de disciplina. A gente teve que enfrentar... fazer assim, uma corrente, a gente fez uma corrente de conversa com relação à disciplina. Eu acho que o número nessa hora aí, parece que não influi muito. Porque se eu trabalhar com 15 que eu não consiga manter a disciplina vai ser mais difícil pra mim do que trabalhar com 45 onde eu consigo manter todos eles participando da aula. (...) Eu nem considero aí o número uma diferença, pra mim tanto faz trabalhar com 45 como com 15, desde que eu consiga controlar... Quer dizer, controlar eu digo manter uma disciplina que eu consiga conversar e eles me ouvirem e eu possa escutá-los também., eu acho que ... o número de alunos aí ... não [interfere].
(P.11 - 3º. - 4 p - 1 in.)

Sobre o *disciplinamento da situação pedagógica*, Furlani, (1991)

afirma:

Se o professor ensina e facilita a ocorrência de desempenhos adequados dos alunos, estamos admitindo que existe, no trabalho escolar, um grau de restrição a comportamentos julgados indesejáveis. Consideramos também que o trabalho escolar não pode se desenvolver à revelia da observância de normas de conduta, de certas ordens, pois objetiva a aprendizagem, não sendo, portanto, um processo espontâneo ou apenas lúdico. (p.44)

Esta mesma autora subdivide a forma como o professor vê a disciplina em três concepções. *A disciplina com o sentido implícito de controle exterior dos alunos* o que conduz o professor a exercer o papel de **controlador**. *A concepção de disciplina associada com alguma forma de organização da sala, com o autodomínio de professores e alunos (...)* a qual leva o professor a ter uma postura de **facilitador dos desempenhos adequados dos alunos**. E, finalmente, *a concepção de disciplina não associada a nenhum valor; o professor passa essa responsabilidade para os alunos, ocorrendo a ausência de disciplinamento.* (Furlani, 1991. p.44).

A este último professor, nós o chamariamos de professor **omisso**.

Nas entrevistas, ao falarmos sobre a indisciplina na sala de aula todas as professoras consideraram um sério problema. Algumas afirmaram ter conseguido contorná-lo e outras não.

Certos depoimentos nos revelaram que as professoras pareciam viver alguns dilemas em sala de aula com relação à autoridade *versus* autoritarismo na relação com os alunos. Ao falarem sobre suas dificuldades com a indisciplina dos alunos, perguntamos às professoras sobre a colocação dos limites no comportamento social dos alunos.

Uma delas admitiu que esse foi o seu maior problema no primeiro ano de experiência com a Proposta, atribuindo o grande número de alunos reprovados à problemas de indisciplina :

- A gente trabalhava muito de falar, de falar, mas não via retorno.(...) Mas não conseguia não. Nessa questão de limite, de pôr limite... (...) Eu sentia uma dificuldade tremenda de ... de ... sei lá ... coordenar a turma. Um problema de disciplina muito sério. Muito sério. (...) Nessa questão de pôr limite ... isso foi até o final. Tanto é que o resultado não foi bom. Porque esses alunos que tinham mais dificuldades terminaram sem muita assistência e retidos. (P.3 - 3º. - 7 p - 7 EE - 1 in.) .

Verificamos que essa professora parecia sentir-se insegura com relação a necessidade da colocação dos limites, reconhecendo sua dificuldade *tremenda*. Talvez por esta razão, transferisse sua responsabilidade para os seus alunos, omitindo-se desta função de organizador do trabalho pedagógico.

Encontramos outras professoras que, apesar dos dilemas, demonstraram ter superado, em parte, a questão de indisciplina com menos dificuldade. Pareciam ter mais clareza de algumas estratégias para contornar esse problema em sala de aula:

- Tinha vários problemas de disciplina. (...) Mas a gente trabalhava com os nossos combinados. Então, a gente combinava que deveria respeitar opinião do outro, a gente tinha um combinado específico pra hora da recreação, e assim a gente ia levando.(...) Ai... não, não houve a dificuldade. O que eu achei foi o seguinte: que depois que a gente sentou e comecei a perguntar o que era que eles vinham ver na escola, se eles achavam importante aprender a ler, se eles queriam aprender a ler , o que era que a gente usava pra escrever ... aquela conversa toda. E a gente foi conversando, conscientizando , foi quando surgiu a idéia dos combinados. Depois eu fiquei sem saber se os combinados não era tipo uma chantagem. Porque quando um descumpria eu mostrava os combinados, né? era como se fosse uma chantagem.(P.1 - 3º. - 14 p - 6 EE - 2 in.)

Embora a própria professora estivesse confundindo “combinado” - o que , acreditamos, é uma forma de colocar os limites necessários - com

chantagem, essa alternativa parece ter-lhe ajudado a contornar o problema de indisciplina na sala de aula.

Outra professora utilizou a mesma estratégia para colocar limites nos comportamentos dos alunos, parecendo, contudo, ter mais clareza e segurança quanto à suas atitudes:

- A turma era assim... muito agressiva... era uma turma trabalhosa em termos de limites, disciplina, de construir os limites, foi uma turma que me deu muito trabalho o ano todo. Eu passei o ano todinho nessa questão de tentar trabalhar os limites, né?, a disciplina com a autonomia ...(...) As minhas dificuldades, a primeira dificuldade grande que eu tive não foi quanto a estar com aluno deficiente na sala. Foi em construir a questão da disciplina na sala. É... essa coisa da disciplina com a autonomia... sem abafar a autonomia, mas com limites. A minha grande dificuldade foi essa. Porque daí vem o que ? Vem todo o desenvolvimento do trabalho, né? Porque se a turma não consegue parar pra ouvir ... vai ser complicado a gente passar o que a gente quer, a gente discutir o que a gente quer, eles se colocarem o que querem e o que não querem... Então, se não há um clima de, de pelo menos ouvir, se não há um silêncio, porque às vezes, o silêncio é preciso, até pra avançar o trabalho... Então, a minha dificuldade foi essa, de ter o silêncio, de ter o momento de ouvir, de ter o momento de participar, de contribuir, de sugerir. Essas coisas assim foram meio complicadas. E foi assim uma pilastra que eu tirei como prioridade pra trabalhar o ano todo. Porque pra mim, eu resolvendo esse problema, eu resolveria o outro problema que era a questão da aprendizagem. (P.12 - 2º. - 6 p- 1 in.)

Os depoimentos da professoras P.1 e P.12, evidenciam que consideravam a disciplina como condição fundamental para o sucesso do trabalho em sala de aula. Embora com suas inseguranças e dificuldades, consideramos que elas procuravam ter uma postura de *professor facilitador* como colocado por Furlani (1991).

Neste aspecto, a professora P.11, apesar de parecer ter uma atitude de *controle exterior dos alunos*, no seu depoimento anterior, revelou ter mesmo

ponto de vista das professoras acima citadas, ao referir-se à questão do número de alunos, quando afirmou:

- A gente tá tentando trabalhar a questão do respeito pra ver se mantém a disciplina possível de trabalhar, né? Porque uma classe sem disciplina a gente não consegue trabalhar não. (P.11 - 3º. - 4 p- 1 in.)

De fato, todo trabalho escolar para ser executado exige organização e disciplina, não só dos alunos, mas dos educadores também. Quanto à professora P.12, ela já tinha prática de trabalho diversificado. Entretanto, o fato de ter essa prática não significou estar isenta do problema de indisciplina, como revelou em seu depoimento.

Nos últimos anos, observamos que, diante da divulgação de diferentes contribuições de Piaget, Vygotsky, Freinet, Emília Ferreiro, Madalena Freire e outros, para a educação escolar, muitos educadores têm se sentido confusos em situações de sala de aula.

Com a intenção de mudar a prática tradicional e tentando banir o autoritarismo da escola, muitos educadores foram levados a uma prática espontaneísta e permissiva. Essa atitude equivocada se deve a uma interpretação distorcida das idéias destes autores.

Essa postura se opõe àquela que entende a organização do trabalho escolar apoiado na construção do respeito mútuo e, portanto, em uma disciplina decorrente da autonomia e da cooperação entre todos na sala de aula.

Na análise dos depoimentos, verificamos, então, que a maioria das dificuldades com a disciplina não estava centrada também nos alunos com deficiência na sala de aula. Mas na maneira do professor lidar com os

comportamentos sociais de todos os alunos e à organização do trabalho diferentemente do tradicional, ou seja, de adequá-lo a outras técnicas diversificadas e torná-lo interessante e significativo para todos eles.

Dinâmica da sala de aula

As professoras referiram-se aos diferentes níveis de aprendizagem e interesse existentes nas turmas, o que dificultava a realização das atividades diárias.

Entretanto, algumas professoras reconheceram a heterogeneidade da turma e que a diversidade tornava o trabalho difícil, mas possível de ser realizado por meio de algumas estratégias específicas:

- Com relação a conhecimentos acredito que quanto mais heterogêneo melhor, porque há a troca... Eu gosto muito de trabalhar em grupo. Eu gosto de botar níveis diferentes em grupo pra justamente esses que estão em níveis inferiores, crescerem.(...) A princípio a gente sente dificuldade em trabalhar em grupo porque os alunos não são acostumados a trabalhar em grupo, no princípio há muita dispersão. A gente tem que ter muita força de vontade pra continuar. No início não é fácil ! (P.6 - 2º. - 6 p - 1 in.)

- Porque a gente já tem essa prática de fazer um trabalho diferenciado. Não é que a gente trabalhe com cada aluno em particular o tempo todo. A riqueza está no coletivo, né? Mas se tem um aluno, por ex. que tá pré-silábico na 1a. série, e tem outros alfabéticos, a gente também tem que se dedicar um pouco àqueles que estão pré-silábicos pra eles poderem avançar. É aí que se dá o trabalho diferenciado. (...) Aí, a minha preocupação era fazê-los avançar, dentro, respeitando os limites deles. E aí a gente começou a trabalhar no sistema de grupos na escola, a gente dividiu a sala em grupos, e fazia momentos de grupos mistos alfabético/silábicos/pré-silábicos e momentos específicos com grupos homogêneos, só pré-silábicos, silábicos e alfabéticos.(P.12 - 2º.- 6 p- 1 in.)

Para outras professoras, trabalhar com a diversidade dos alunos era quase impossível. Elas expressaram suas inquietações e preocupação com o trabalho acadêmico, com os conteúdos programáticos:

- Agora, que não é mole a gente ter que trabalhar também individualmente se a gente quiser que elas tenham algum progresso. (...) Os outros alunos são lentos também ... em termos de conteúdo, eu explico ... tô achando muita dificuldade de explicar porque a gente tem que ... a turma tá aceitando bem, sabe? Mas eles são lentos também, se a gente for ver. Essa história de classe especial ... de alunos normais e alunos não normais ... se fosse em termos de conteúdo, não sei não! (P.2 - 3º. - 25 p 9 EE- inic. in.).

- É muito difícil trabalhar com vários tipos de aluno dentro da sala, uns sabem ler, outros não sabem, uns sabem escrever, outros ... não dá ! É horrível ! (P.7 - 2º. - 30 p - 2 in.)

Uma professora falou da sua dificuldade com relação ao trabalho de alfabetização. Ela considerou que o atendimento aos alunos nesse processo de alfabetização foi insuficiente, assumindo claramente sua dificuldade em trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem:

- Quando chegou nesse processo mesmo de alfabetização propriamente dita, aí começa ... vão surgindo as dificuldades. É a questão de trabalhar com aqueles que estão avançados e aqueles que ainda estão num nível elementar. (...) Eu senti essas dificuldades de poder realmente dar atenção ... mais de perto àquele aluno que tá precisando mais ... (P.3 - 3º. - 7 p - 7 EE - 1 in.).

Essa professora mostrou-se, em muitos momentos da entrevista, ainda angustiada com a experiência vivida no ano anterior quando teve muitas dificuldades, como revelou em seu depoimento acima, e com a situação que se reiniciava com o retorno às aulas. Pareceu-nos, durante a entrevista, ainda buscar explicações para o seu 'fracasso' e o dos alunos:

- (...) A falha tá em mim ? (...) essa turma era assim porque eu não conduzi é... o trabalho, não dei o encaminhamento que devia ser dado ? Ou era assim porque... parece que foram escolhidos à dedo ! Entendeu? ‘Aqueles ali é que vão ser os que vão formar a turma da tarde da 1a.série’. Dava a impressão que tinha sido assim, entendeu ? (P.3 - 3º. -7 p - 7 EE - 1 in.).

Além da falta de experiência, dessa e de outras professoras, com o tipo de trabalho exigido pela Proposta, ou seja, realizar atividades significativas para os alunos diferentemente da tradicional aula expositiva,²⁰ parecia haver uma confusão quanto ao tipo de atividade a serem realizadas em sala de aula - atividade coletiva, diversificada, por exemplo. Parecia não estar claro o que deveria ser trabalhar as diferenças de níveis de aprendizagem respeitando os diferentes ritmos do alunos.

Entendemos atividade diversificada como aquelas opções de trabalhos propostos aos alunos, as quais eles poderiam escolher o que fazer e com quem fazer, mas com o compromisso de realizá-las dentro de um prazo determinado em comum acordo com o professor.

As atividades coletivas são aquelas realizadas em grupo de alunos, quando cada um faz algo, mas em cooperação, em busca de um objetivo comum. Esta difere do que frequentemente acontece nas salas de aula de escolas em que a atividade coletiva não congrega os alunos em torno de um mesmo objetivo. Cada um realiza ao mesmo tempo e individualmente tarefas semelhantes, em “grupo”.

²⁰ - Como disse Paulo Freire: “o mal não está na aula expositiva (...) mas na relação educador-educando, em que o educador se considera o único e exclusivo educador do educando.(1988, p.111)

Este tipo de atividade está contida na proposta da Pedagogia Freinet e em outras que trabalham com atividades diversificadas por meio de “cantos” ou “ateliês”.²¹

Entretanto, para levar essa proposta à sala de aula, o professor precisa se fundamentar teoricamente para ter compreensão de seus objetivos. Além disso, necessita de um planejamento que dê-lhe condições de organizar o trabalho na sala de aula e de materiais didáticos de apoio que permitam a sua realização.

Infelizmente, a maioria dos professores da rede não conta com essas condições.

Constatamos através dos depoimentos, que a dificuldade da maioria das professoras estava em realizar o trabalho numa perspectiva pedagógica mais dinâmica e significativa para os alunos, como sugere a Proposta. Entre todas as entrevistadas, cinco professoras pareceram estar realizando o trabalho com os alunos de forma diferente do tradicional. As demais não demonstraram mudanças neste aspecto.

- Eu passo um exercício e todo mundo sabe tirar do quadro. Aí todo mundo começa a fazer. Elas ficam paradas, se eu não for na carteira explicar... elas sabem ler, mas elas não lêem o que tem no enunciado, e não sabe o que é pra fazer. Aí eu tenho que dizer: ‘olhe, aqui é pra fazer isso’... Então, já é um tratamento diferenciado, os outros eu deixo que eles leiam. E com elas eu tenho que ir individualmente de carteira em carteira, explicar o que é pra fazer. Isso já é uma forma diferente de tratar, né?
(P. 2 - 3º. - 25 p - 9 EE - inic.in)

Saber ler não basta para ter a compreensão da proposta de atividade, nem conseguir executá-la à contento.

²¹ - Sobre essas propostas pedagógica, ver: Santos, 1993; Madalena Freire, 1983; Mantoan, 1989.

No entanto, os alunos fazem mecanicamente as tarefas determinadas pela professora sem o compromisso, de ambas as partes, de ampliar os conhecimentos e sua compreensão do meio em que vivem.

Apesar do esforço demonstrado por muitas das professoras que entrevistamos, na sua maioria, a sua prática ainda não é muito diferente de como acontece o *ritual das aulas, massacrante e tediosa*, onde

O livro didático parece assumir, em alguns casos, a “condução” do processo pedagógico, que está sendo expropriado do professor, como resultante de um conjunto de determinações porque está passando a história recente da educação brasileira, seja pela formação profissional e em serviço a que se tem acesso, seja pelas condições de trabalho/salário que têm vivido os professores, no presente momento histórico. (Geraldi, 1994).

A análise dos depoimentos sobre a dinâmica de sala de aula, nos levou a considerar, portanto, que a dificuldade da professora não está centrada em trabalhar com o aluno com deficiência, mas em atender a todos os alunos numa dinâmica da aula que se diferencie da tradicional aula expositiva, na qual os alunos são passivos expectadores.

Sobre a avaliação ...

Das questões da prática pedagógica tratadas nas entrevistas, a avaliação nos chamou mais atenção por ter sido colocada como a mais preocupante para todas as pessoas que entrevistamos.

O depoimento a seguir resume como essa questão estava sendo vista, inicialmente, pela SOPE.

- Uma coisa que me preocupa é essa promoção, da criança ir passando de ano. Eu aceito mas ainda não consegui entender ... será que é só a necessidade do aluno em termos de socialização ? E o ensino-aprendizagem, como é que fica ? Ou será que o aluno por ser deficiente não tem necessidade de ... É um questionamento que eu faço. É o próprio questionamento da equipe que não tem uma resposta pra isso. Tá todo mundo com uma interrogação.(S.)

- A gente não parou pra estudar especificamente isso aí. Sempre que a gente discute acaba nisso aí mas acaba sem resposta. Entra pela questão do papel da escola para o portador de deficiência. (S)

Dessa forma, com a equipe da SOPE, responsável pela orientação da Proposta, levantando tantos questionamentos, as professoras manifestaram-se também inseguras.

- (...) Eu ficava assim, solta! Sem saber como avaliar, principalmetne essa aluna. Foi muito difícil, muito difícil pra mim avaliar ! Porque eu tento ser o mais justo possível na avaliação. Eu ficava angustiada sem saber se eu tava sendo justa ou injusta ...Eu não... sinceramente, eu não sabia ... como avaliar essa criança, não sabia mesmo! (P.6 - 2º. - 6 p - 1 in)

- A avaliação... eles nunca disseram assim que era pra gente fazer ... ser diferente não. Mesma coisa. O mesmo teste que você entrega para o aluno normal entrega para o outro. Se ele fizer, por exemplo, um risco... eu vou corrigir com ele- 'o que foi que você fez ??' como foi que você fez?' (...) P.7 - 2º. - 30 p - 2 in.)

Tanto a equipe da SOPE quanto as professoras revelavam dúvidas e faziam questionamentos com relação à promoção do aluno com deficiência.

Entretanto, posteriormente à estudos e discussões da Resolução que regulamenta a situação do aluno com deficiência na rede escolar municipal, alguns membros da equipe tendo uma melhor compreensão dos critérios de avaliação/promoção desse aluno passaram a dar essa orientação às professoras .

- Olhe essa questão... ainda tem muita coisa pra amadurecer na minha cabeça. A gente teve uns contatos com o pessoal da Secretaria, aí a gente começa a clarear mais a experiência que a gente tem. Mas, a princípio, eu era contra essa aprovação, sabe ? (...) Foi uma coisa lamentável a gente não ter feito o curso... talvez até tivesse ajudado mais porque com poucas conversas que a gente teve com uma pessoa da Secretaria que veio aqui e conversou muito com a gente, ela já colocou esse outro conceito novo. Pelo menos na minha cabeça ela colocou que eu tinha que avaliar pelo o que a aluna era. (P.11- 3º. - 4 p - 1 in.)

A Resolução no. 01/96, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, fixa que *na promoção do aluno com déficit intelectual devem ser considerados os critérios : idade cronológica, maturidade física e suas experiências particulares de vida e aprendizagem escolar.* (PMN,1996).

A discussão da necessidade de considerar os aspectos acima citados na promoção do aluno com deficiência mental suscitou uma discussão da avaliação e critérios de promoção dos demais alunos.

Em algumas escolas isto se deu a partir do trabalho com a Proposta.

- Nesse ano eu não me organizei ainda nesse sentido. Ainda tô em fase de observação. Aí eu faço relatório e todos os dias no meu plano de aula eu faço uma avaliação com os alunos. (...) Faço registro das atividades, até porque eu entendo que quando eu fizer esses registros, dependendo dos resultados eu vou me avaliar, porque se não for satisfatório, é sinal que eu

tenho que retornar à essas atividades fazendo de outra forma pra que eles fixem, se processe a aprendizagem. (...). Esse ano ... eu ainda tô com dificuldade de avaliar . (P.6 - 2º. - 6 p - 1 in).

Mesmo assim, dizendo-se com dificuldade de avaliar, essa professora parece ter compreensão da necessidade do registro como um instrumento de reflexão de sua prática e, portanto, não só de avaliação do aluno mas também de sua prática.

- Avaliação... a gente vem discutindo uma avaliação sistematizada, que atenda à vários critérios, não só aquela de nota, mas a gente trabalhou isso no ano passado e tá dando certo, vamos trabalhar nesse ano. (...) A gente... tudo da sala de aula, tudo que eles produzem em sala de aula eu valorizo. Da mais simples tarefa à mais complexa. Eu faço um ... diagnóstico a partir daí. Se eu sentir que o aluno não tá avançando eu retomo o que foi dado e parto pra mudar o tipo de atividade. Trabalhar só mais aqueles conteúdos que ele não conseguiu assimilar. (P.10 - 3º. - 3 p - 1 in).

- A gente avalia de várias formas, porque existe a participação, existe o interesse do aluno... e tudo que o aluno faz na sala de aula a gente tá avaliando, em tudo. Porque muitas vezes o aluno... eles estão ali, tá conversando, fazendo a atividade e a gente tá olhando, tá observando ele, dá pra perceber muita coisa. Maturidade e tudo, são vários aspectos. Então, pra gente chegar à avaliação final a gente já tem passado por várias etapas. Eu sempre procuro fazer assim.(P. 8 - 2º. - 10 p - 1 in.).

Em outra escola onde essa discussão antecedeu à Proposta, considerava-se a promoção automática:

- Mesmo a aprovação sendo automática aqui na escola, da 1a. pra 2a. a gente já pensou critérios. Agora a gente já não passa mais todo mundo, por passar. Se a criança tá pré-silábica, ela não vai pra 2a. série, ela permanece na primeira. Pra ir pra 2a. ela teria que estar pelo menos silábica. E aí todos os alunos atingiram, responderam a esses aspectos. E foram aprovados pra 2a. série. Houve 100% de aprovação.(P.12 - 2º. - 6 p- 1 in).

Verificamos que essas professoras parecem entender a importância da avaliação contínua que não fica restrita à classificação do aluno, centrando-se nos seus erros, “fazendo da aprendizagem uma coisa e não um processo” (Luckesi, 1990. p.76).

Nessa discussão em torno da avaliação algumas entrevistadas expressaram preocupação com o índice de repetência e reconheceram a necessidade de mudanças:

- O índice de reprovação tava muito alto e nós teríamos que fazer alguma coisa pra mudar isso. **Está claro que há muito tempo que a gente deveria mudar. Está claro que não se tá vendo resultado nenhum.** Então o que foi mais discutido foi a questão da avaliação, na semana pedagógica. Porque, aqui, mesmo que a gente faça, queira fazer avaliação contínua, a gente esbarra na questão de ter que atribuir um conceito no final de cada bimestre, na questão burocrática. (P.6 - 2º. - 6 p - 1 in.)

- Então, eu apostei em todos, aprovei todos da 2a. pra 3a., não deixei ninguém, mesmo os que, se fosse num ... se eu tivesse ainda na postura anterior eu teria reprovado porque ele não estava lendo fluentemente. Eu apostei. Nesses que eu apostei que eu passei pra 3a. série que eu ia acompanhar só um foi reprovado na 3a. (P.1 - 3º. - 6 EE - 2 in.).

Em outra escola, essa discussão já havia se desencadeado antes da Proposta, estando mais avançada do que em outras, o que não significa que essa questão “esteja resolvida”. É polêmica e cheia de contradições, como podemos verificar no depoimento a seguir:

- **A questão da nota contínua**, aquela nota que a gente bota, 4,5, é a nota mínima... pra poder no final do ano, até por uma questão de legislação ... porque a gente tem um processo que a gente acredita nas possibilidades da criança ... e a gente acredita que ela evolui, ela passa por um processo de evolução, e ela pode estar num nível hoje pré-silábico ou silábico e daqui a 3 meses estar escrevendo e lendo no nível alfabético, e você não pode dar nota pois seria assim o supra-sumo da incoerência você dar uma nota a uma criança pré-silábica - um 2, e a um alfabético um 10. Então é como eu tava dizendo, a questão ... **a gente evoluiu enquanto proposta mas a**

legislação permanece a mesma porque a secretaria de educação não andou um passo. Então a inspeção escolar tá aqui todo dia cobrando nota, caderneta atualizada, esse tipo de coisa assim. (T.5)

- A nota mínima é 4.5 porque com 4.5 ele pode ir pra **recuperação**... se tirar 4.5 até o fim do ano. Agora, isso não quer dizer... você vai vendo a tendência da evolução dele e vai colocando mais. E, em última instância, se você achar que ele não evoluiu muito e não tem condição de passar pra outra série, ele vai pra recuperação, e na recuperação você vê se ele passa ou não passa. Isso da 2a. pra 3a. porque da 1a. pra 2a. a promoção é automática. Embora seja **incoerente, é automática com alguns critérios** ... por mim eles iam direto, seriam 2 anos pra aprender a ler e escrever. Mas o pessoal acha que vai estourar na 2a. série, que não vai dar certo... Esse ano, o critério pra mandar pra 2a. série era que a criança tivesse no nível silábico convencional. ou seja, pra cada sílaba ele tivesse escrevendo uma letra que fosse foneticamente correspondente dentro da norma esperada. E a gente tentou fazer mais ou menos isso. (T.5)

- Ainda tivemos uma discussão em torno daqueles que eram **repetentes**, que já estavam dois anos aqui ou três ... Vamos botar pra 2a. série porque ele vai ter uma experiência diferente, numa sala diferente, vai ter uma experiência de sucesso... **passar de ano é sucesso !** Vai estar com outra professora, a gente vai se comprometer a acompanhar . Mas eu digo assim: se a gente acredita, gente, que essa criança precisa de dois anos, a obrigação de alfabetizar na 2a. série é a mesma da 1a. Não tem porque ser diferente!.(T.5)

O depoimento acima expressa o dilema que a escola vive para dar coerência ao seu projeto pedagógico. A avaliação parece ser um dos aspectos que gera mais angústia nos professores que procuram fazer uma avaliação que não aquela que se restringe a quantificar resultados. Além disso, como foi dito no depoimento, ainda não houve avanço quanto à burocracia em torno da avaliação do aluno, o que só acrescenta dificuldades ao professor em avançar nessa questão.

Outras professoras demonstraram estar buscando esse caminho da avaliação qualitativa, de uma avaliação como *“um meio para melhorar a*

forma em que se conduz o processo de aprendizagem". (Lerner, 1995. p. 18)

Uma professora relatou como vivenciou esse processo na escola, a partir do trabalho com a Proposta.

- Olhe, a questão da avaliação... quando eu peguei a turminha eu ainda vinha naquela sistemática de prova, passava o bimestre todinho só ensinando e avaliava os meninos uma única vez ; e isso aí dificultava muito por causa dos deficientes. Porque o deficiente não tinha como fazer uma prova ... de jeito nenhum. E o que ele fazia durante o mês não contava nada? Porque ninguém registrava nada, não contava nada, só esperava pra botar a nota no dia da prova... e o menino que não escrevia, como era que ia fazer essa prova ? Então, daí a gente começou a pensar uma forma de avaliação. (P.1 - 3º. - 6 EE - 2 in).

Em seu depoimento, observamos a atitude dessa professora (P.1) junto à suas colegas na escola, valorizando e reivindicando um horário para refletir sobre a prática. Essa postura nos leva a crer que, de fato, para que a escola construa seu projeto pedagógico que leve à melhoria do ensino, a organização dos professores se constitui fator indispensável. Vejamos o que ela diz:

- Quando a gente começou a pensar numa forma diferente de avaliar foi quando a gente já tinha espaço na escola pra reunião semanal pra planejar. Foi quando juntou a supervisora, a orientadora e a nossa proposta de mudança de avaliação. Foi quando a gente começou a estudar uma nova proposta de avaliação que seria uma avaliação dentro do processo. E daí foi toda escola junto nessa, no finalzinho de 94. Quando foi em 95 ficou tudo certo que a nossa avaliação, a partir de agora, não ia mais ter uma semana de prova, nós convocamos os pais, explicamos como seria a avaliação... (P.1 - 3º. - 6 EE - 2 in).

Estamos de acordo com Pimenta ao afirmar que

“a organização escolar é o conteúdo do trabalho coletivo de professores e pedagogos na construção do projeto pedagógico, [o qual] não está pronto, acabado, mas se faz com profissionais competentes/comprometido.” (1990.p.22)

Em algumas escolas, observamos que as professoras estão junto com os orientadores e supervisores na discussão da avaliação. E consideram que estão acontecendo algumas mudanças no trabalho escolar.

- A gente tem uma forma diferente de avaliar, diferente do convencional. A gente tá trabalhando uma forma de avaliação contínua. É, com o apoio da supervisora a gente tem trabalhado a avaliação através de umas fichas individuais onde a gente avalia o aspecto cognitivo, separadamente do aspecto afetivo, dentro do... por área. Cada um avaliando o aluno na sua área.²² Essa avaliação a gente faz individual.(P.11- 3º.- 4 p- 1 in).

- A gente avalia a todo momento todas as situações, né? Então... a gente tem uma ficha, no ano passado a gente tinha uma ficha de avaliação pra ajudar, porque ficava aquela coisa ‘o que é que a gente tá avaliando?’- ‘será que a gente não tá meio perdida na avaliação ?’. Aí fizemos uma ficha de avaliação. Então, a gente seguia aqueles passos da ficha... a gente ia observando na sala, registrando e depois olhava a ficha, via se faltava observar outros aspectos que a gente não tinha observado... Ajudou mais no trabalho da avaliação. (P.12 - 2º.- 6 p - 1 in.)

Entretanto, verificamos que algumas professoras percebiam mudanças em sua prática, ou na escola, a partir da Proposta de inclusão do aluno com deficiência na sua sala de aula. Algumas reconheceram mudanças na sua prática escolar a partir de discussões da avaliação.

- Eu acho que ‘como trabalhar’ foi uma mudança que aconteceu em consequência das discussões que nós travamos aqui, em muitas tardes, sobre avaliação.(P.11 - 3º. - 4 p - 1 in)

²²- A divisão por área referc-se ao trabalho dividido por duas professoras em turmas de 4a. série onde cada uma lecionava duas disciplinas.

Outras falaram como estavam percebendo esse processo de mudança da prática decorrente da revisão da avaliação na escola:

- Olhe, houve um crescimento incrível. Houve assim uma coisa que eu mesma fico pensando se eu tô sendo bondosa demais e não tô me avaliando. Porque tinha menino que tinha 14 anos e que fazia não sei quantos anos que tava na 2a. série... e era assim, como se tivesse desenganado, como se tivesse uma doença grave e alguém tivesse desenganado, que ele não ia aprender. E eu comecei a ensinar ... até os erros eu incentivava ... 'vamos, você é capaz de aprender?...' 'você vai aprender a ler e escrever também.' E no final de 94 ele começou a ler, e no final de 95 ele saiu lendo muito bem da 3a. série pra 4a. (P.1 - 3º. - 6 EE - 2 in.).

- (...)Eu acho que ... crescemos muito e que os alunos cresceram muito também. A gente vai enfrentar uma turma nova que a gente tá enfrentando agora, mas com a experiência do ano passado a gente viu que eles se desprenderam da tensão da prova totalmente e não falam mais em prova e em nota. Agora eles não perguntam mais, acabou isso. Eles não perguntam mais quanto vale o trabalho nem perguntam a nota. Tudo que a gente fazia eles dizia: 'é pra nota tia ?(...)' A gente tem trabalhado por área, a gente tá pensando que esse trabalho tá ... surtindo efeitos positivos.(...) a gente vê avaliação de outro ângulo. A gente saiu daquele ... marasmo, daquele tradicionalismo horroso que a gente vivia. (P.11 - 4 p - 3º. -1 in).

As professoras procuravam utilizar diferentes estratégias de avaliação que favorecesse o processo do aluno, estimulando sua aprendizagem através da reconstrução de suas tarefas em função dos objetivos a serem alcançados. Esta postura exige do professor uma atitude respeitosa e estimuladora. (Furlani, 1991. p. 55).

Na prática da avaliação, as professoras se deparam com situações que parecem contraditórias quanto ao processo/produto da aprendizagem.

Kramer (1986), considera que

Na prática realizada na escola e na sala de aula, a professora-alfabetizadora se defronta, sim, com dilemas, mas a dificuldade não está na escolha de um entre diferentes pólos de uma dicotomia. A dificuldade se coloca justamente porque é preciso dar conta de ambos (conteúdo e método, produto e processo, fatores de várias naturezas) pois eles se constituem em aspectos intrinsecamente relacionados do ato pedagógico.(p.36) (grifo nosso).

Sobre essa questão, Kramer (1986) afirma que os problemas que aparecem diante da avaliação são apenas *sintomas* dos problemas derivados “*de um projeto pedagógico inconsistente ou mesmo inexistente na escola*”. Considera ainda, que mesmo não estando na avaliação a causa dos problemas da escola, “*talvez valha a pena partir dela e das angústias e frustrações que suscita por parte dos professores para desenvolver uma séria reflexão crítica do projeto pedagógico que se tem para a escola.*”(…)(p.38)

Estamos de acordo com Kramer (1986) de que assim,

é possível que se chegue a compreender que a avaliação deve acontecer ao longo de todo o processo, e não apenas no final; que se deve avaliar todos os elementos envolvidos na aprendizagem (...) e não apenas e simplesmente, os alunos; e que, nesse processo concorrem, simultaneamente, os conteúdos assimilados e os processos envolvidos. (1986. p.38)

Entre as cinco escolas observadas, apenas uma tem seu projeto pedagógico definido desde seu início e construído coletivamente. Nas demais observamos que há uma tentativa de organização das professoras junto aos orientadores e supervisores, algumas com apoio da direção, no sentido de discutirem e construirem coletivamente o projeto pedagógico da escola. Em algumas escolas esse processo está mais avançado, em outras, alguns professores começando ainda isoladamente .

Sobre as tentativas de se elaborar instrumentos que auxiliem ao professor no processo de avaliação, um diretor e um técnico nos deram um depoimento que por sua importância optamos em colocá-lo quase na íntegra. São, portanto, longos trechos da entrevista que tratam inicialmente da avaliação e, posteriormente, de conteúdos que estão implicados nas questões da escola como um todo e que interferem, direta ou indiretamente, no aluno e/ou no professor em seu processo pedagógico vivenciado na escola.

- Acho que a questão da **avaliação é uma questão polêmica** em todo canto, seja lá em que nível for - de escola, de secretaria de educação... Aqui, nossa avaliação foi sempre muito discutida. Primeiro a gente tinha aqueles relatórios imensos por aluno, onde se colocava toda questão da criança - da sociabilidade, da integração com os demais grupos, além de seu avanço nas questões específicas de leitura e escrita, matemática...(T.5)

- Depois de muitos anos, que a gente tem milhões de avaliação desse tipo, a gente achou realmente que é uma questão muito... muito fica pesada pro professor, fazer um relatório bimestral por aluno... e isso foi se modificando. Foram elaboradas algumas fichas pra ir acompanhando... mas também não atendia. Ou era fichas ou era relatórios; uns faziam fichas outros relatórios. **A ficha é fechada, limita. O relatório é aberto demais, ninguém lê tudo.** (T.5)

- Finalmente a gente conseguiu elaborar uma ficha... e foi o conjunto, o resultado dessa história toda, dessa caminhada toda. É uma ficha que eu diria completa demais. Extremamente completa. Continua complicada...(T.5)

- A ficha ficou muito boa, muito completa, mas... **a dificuldade foi mesmo de uso do professor** porque no momento que a gente tem esse número de aluno, tem aquela coisa do relatório... Mas a ficha é completa, não dá pra você se perder. Na medida em que você vai usando, vai se avaliando também, vendo o que deixou de trabalhar. Só que fica difícil pro professor fazer esse acompanhamento individual, fazer as anotações, os relatórios e ainda utilizar a ficha. É uma dificuldade realmente de uso, dentro da realidade que a gente já tava vivendo. A gente tá sempre retomando essa questão da avaliação, tentando deixar os relatórios grandes, extensos, que isso leva muito tempo. Tentando chegar a uma coisa prática, que facilite o professor do ano seguinte pegar e... (D.5)

- A gente fez uma ficha que você **identifica nela toda evolução da criança**, mas você marca por conceito, você tem alguns códigos, por ex., é... tipo assim 'aconteceu, não aconteceu', 'tá em processo'... (T.)

- Fomos nós que elaboramos, a escola elaborou, todos os professores. E ficou uma ficha que, pra mim, ela é muito mais **um roteiro de estudo** do que uma ficha de avaliação. Um **roteiro pra observar**, um roteiro até pra na hora de planejar lembrar que tem questões contidas que pode ter se perdido no caminho. De qualquer forma, essa ficha foi colocada no ano passado (95). E a proposta era que se tivesse uma ficha que o professor não precisasse elaborar cada ano uma ficha. Essa ficha ia passando desde a pré-escola até a 2a. série. Entendeu ? Se ele passava da 1a. pra 2a. a ficha dele ia, e o professor continuava avaliando.(T.5)

- Só que a gente avaliou a ficha, **avaliou a avaliação**, e achou que a ficha é muito longa, ela tá junta pré-escola /1a. e 2a. Mesmo que dentro dela esteja separado mas ela tá nas folhas juntas... e a gente se comprometeu de no início desse ano, desmembrá-la ... talvez colocar algumas questões mais específicas ou da pré-escola ou de 1a. e 2a. e tirar algumas que estão contidas mas não são tão específicas . A gente ficou de fazer isso. Por enquanto a avaliação é essa. Alguns professores ainda estão fazendo alguns relatórios do ano passado. Há ainda uma preocupação com os registros, de registrar algumas coisas, não são todos os professores, mas alguns registram. (T.5)

- E além dessa ficha, ainda há também um trabalho feito no caderno que é interessante também. O professor vai colocando as atividades que ele tá querendo acompanhar, por ex. se é a questão do nome da criança, a questão do texto livre ou dirigido, ele prega no caderno da criança e vai fazendo as observações. É um caderno que o professor tem pra cada aluno, **arquivo da evolução das produções da criança**. Ele cola a produção no caderno e faz a observação embaixo. Em cada bimestre ele tira 5 ou 6 atividade também e ... que eu acredito que ele vá fazendo isso, vai fazendo alguma observação e no final ele passa isso pra ficha.(T.5)

Esses depoimentos nos evocam à dificuldade de, na avaliação, *seguir o processo de cada aluno*, colocada por Lerner (1995). Ela afirma que , ao darmos ênfase à importância de conhecer o processo do aluno, deixamos de considerar a importância da interação entre os membros do grupo. E mais,

Esperar que o docente realize um acompanhamento exaustivo que lhe permita saber, a cada instante, que progresso acabou de realizar cada uma das crianças, não é só impossível na situação de aula como inútil.(...) [Pois], além de persecutório (...) não é fácil descobrir qual poderia ser a utilidade de tal controle para o desenvolvimento da atividade pedagógica.

Não estamos querendo dizer que o processo da criança acontece independente do professor e que, portanto, ele não precisa fazer quase nada. Nem é esta a postura da citada autora. É claro que a avaliação é importante, assim como tentar construir instrumentos que possibilitem ao professor orientar as intervenções que deve fazer nas situações de aprendizagem do aluno.

Lerner (1995) reafirma que conhecer o processo do aluno *serve para o professor*:

(...) entender as produções e interpretações das crianças (...), para ajudá-las a elaborar entre si(...); para determinar quais são os problemas que podem tornar-se relevantes para elas (...), para antecipar que hipóteses podem formular(...) e imaginar as intervenções que pode fazer(...); para aceitar que não é possível transmitir conhecimentos (...).
(p. 17-20)

Conhecer o processo do aluno serve, sobretudo, para o professor confiar nas crianças e reconhecer o esforço que elas fazem para compreender o mundo e que, por isso, são as primeiras interessadas em aprender.(Lerner, 1996)

Consideramos que o conjunto dos depoimentos sobre avaliação, com suas contradições, divergências mas também com acertivas, indicam que a avaliação não é o cerne dos problemas das escolas, mas se constituiu como

uma preocupação dos educadores em refletir sobre a prática escolar a partir da reflexão da prática da avaliação do aluno.

Essa não é tarefa fácil, muito menos em escolas onde se trabalha com condições que dificultam o avanço desse processo, como é o caso de muitas escola da rede municipal em Natal.

A respeito das condições para garantir que o projeto pedagógico da escola se efetive e que tenha continuidade, o depoimento a seguir coloca entre tantas, uma dificuldade :

- Porque é muita resistência! É muita coisa assim... aqui são poucas vozes... e você sabe que a **rotatividade de professor** é que mata ! **Compromete o trabalho demais!** E é um duplo comprometimento porque, além de começar com esses professores que estão iniciando como serviços prestados, daqui há pouco, eles vão sair e dar lugar aos que fizeram concurso e vão entrar. Quer dizer, essa rotatividade mata ! Mata ! Isso é no Município de modo geral.(T.5)

- Olhe, eu acho que a rotatividade passa muito pelas **condições de vida do professor**. O professor está sempre buscando o lugar mais próximo, por quê? Porque ele não tem carro, porque ele trabalha em outras escolas, ele tem filhos e não tem empregada e não tem creche, ele não tem nada! Então, na hora que ele encontra uma escola perto da sua casa, ele resolve um bocado de problema dele. E todos eles trabalham em dois lugares, e com grandes distâncias. Eu acho que passa muito por isso. Porque, às vezes a rotatividade é dentro da própria escola. É professor da manhã que passa pra noite porque arrumou um bico noutra hora. A maioria dos professores está entrando na rede privada ... tá assim... a maioria daqui da escola tá arrumando um terceiro expediente. Então eu acho que a rotatividade passa essencialmente por aí. A questão salarial tá dura, tá dura pra todo mundo. É muito duro ver... eu já vi até professor desmaiando aqui dentro. É muito brabo! Eu acho que passa muito por aí essa questão.(T.5)

Esse depoimento denuncia a que ponto a educação pública chegou em nosso país .

Finalizando

*Refazer o sonho
tarefa inadiável
antes que nos tomem
a alma de assalto
e se instale
em nós e para sempre
o egoísmo.
Refazer o sonho,
desejar o paraíso
continuar vivo ...*

(Pedro de Lima)

Nesta pesquisa procuramos conhecer o processo de implantação da Proposta do Ensino Especial da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN.

Verificamos que esta Proposta se constitui um avanço no meio educacional, mas ainda é um projeto em construção. Pois, apesar da constituição brasileira ser democrática garantindo os direitos universais, ainda é necessário construir as condições políticas para que o direito à educação seja de fato de todos.

O nosso estudo constatou que a implantação da Proposta colocou em evidência a gravidade da situação das escolas da rede de ensino municipal de Natal.

Para as professoras, constitui-se um desafio respeitar as diferenças de todos os alunos e não somente daquele com deficiência e possibilitar que a aprendizagem aconteça de acordo com a competência de cada um. Realizar um trabalho diferenciado na sala de aula significa reconhecer que quem faz a diferenciação é o aluno e não o professor ; que, diante de uma mesma atividade, os alunos dão respostas diferentes que correspondem à diversidade dos níveis de compreensão, de interesse e de experiências anteriores; que a diferenciação dos alunos quanto aos modos de execução das atividades é o que , de fato, possibilita a inclusão do aluno com deficiência na sala de aula regular.

Realizar o trabalho pedagógico considerando essas premissas é compreender a prerrogativa da inclusão escolar de que *aprender com* não significa aprender *junto de*. Sem essa compreensão por parte dos professores, o trabalho com esse aluno se limita à realização de tarefas paralelas, o que

mantém a discriminação desse sujeito, embora ele esteja na mesma sala de aula. Assim, acontece a integração social e física, mas não a acadêmica.

Os depoimentos das professoras sobre suas práticas indicaram que não há necessidade de um sistema paralelo ao regular para atender os alunos com deficiência, consagrando a Proposta da rede.

As questões apontadas pelas professoras como dificuldades no trabalho escolar a partir da inclusão do aluno com deficiência são, na verdade, dificuldades relacionadas ao ensino de todos os alunos, dada as suas condições de trabalho.

A prática da inserção do aluno com deficiência no meio escolar depende, então, da solução de uma série de problemas da Escola Pública, especificamente aqueles referentes às condições de trabalho dos educadores e de sua formação.

A contribuição de propostas de inclusão escolar está em exigir a fusão dos sistemas regular e especial de ensino. Essa fusão redefine as práticas pedagógicas o que conduz à uma melhoria do ensino para todos os alunos.

Mas o sucesso da Proposta da rede em Natal e de outras propostas com o objetivo de transformar o sistema de ensino para todos só será completo na medida em que se avance no processo de construção da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. “Questões do Cotidiano na Escola de 1o. Grau”. In: *A didática e a escola de 1o. Grau*. Série Idéias. n.11, São Paulo: FDE, 1992.
- BUENO, J.G.S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- _____. “Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente”. In: Casa do Psicólogo/CRP. *Educação Especial em Debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo/CRP, 1997.
- CARVALHO, R. E. *Atendimento Educacional Especializado e organizações governamentais de ensino para alunos que apresentam distúrbio de aprendizagem: discurso e prática*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. (Tese, doutorado).
- COLLARES, C.A.L. “O profissional de saúde e o fracasso escolar: compassos e descompassos”. In: Casa do Psicólogo/CRP. *Educação Especial em Debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo/CRP, 1997.
- CICLO de debates em Educação Especial, I. Campinas, 1995. *Anais Educação para Todos*. Campinas: Unicamp-FE, 1995.
- CARRAHER, T.N. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1988.
- DORÉ, R. WAGNER, S. e BRUNET, J.P. “L’évolution des concepts de l’intégration scolaire”. IN: *Condicions d’intégration- École sécondaire / Déficience intellectuelle - systhèse de la littérature et bibliographie*. Canadá, 1996.
- FERNANDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- _____. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FERREIRA, J. R. *À exclusão da diferença*. Piracicaba: Unimep, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Ed. Olho d’Água, 1993.
- _____. e S. Guimarães. *Sobre Educação (diálogos)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- . Entrevista à Gadotti. *Nova Escola*. São Paulo: Abril ed. nov.1993.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FONSECA, V. *Educação Especial*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1991.
- FOREST, M., LUSTHANS, E. "O Caleidoscópio: um desafio ao conceito de classificação em cascata". In: *Integration/Education*. Ontário/Canadá, 1987. Tradução, mimeo.
- FURLANI, L.M.T. *Autoridade do Professor: meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- FURTH, H.G. *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- GERALDI, Corinta M.G. "Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da Escola Básica". *Pro-posições*. FE-Unicamp. Campinas, v.5, n.3, p.111-132, nov. 1994.
- JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Editora Autores Associados, 1992.
- KRAMER, S. *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos Ed., 1986.
- KUNC, Norman. "L'intégration: être réaliste ou ne pas être réaliste". In: *Éducation/Integration*. Ontário/Canadá. 1987.
- KUPFER, M. C. *Freud e a Educação* - Campinas: Scipione, 1989
- LAJONQUIÈRE, L. *De Piaget a Freud. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- LERNER, D. *A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas 1995.
- LUDKE, M e ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, A.M. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MNATOAN, M.T.E. *Educação de deficientes mentais: o itinerário de uma experiência*. Campinas: FE-Unicamp, 1987. (dissertação de mestrado)
- . *Integração Escolar de Deficientes Mentais: um desafio, um projeto*. Campinas . UNICAMP, 1995, mimeo.

“A integração escolar das pessoas com deficiência mental no contexto atual da escola de 1o. grau.” In : *Revista Integração*. Ano 5, n.12. Brasília: SEESP-MEC, 1994.

. *Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989.

. *La formation des enseignants en vue de l'intégration scolaire*. Canadá, 1996. mimeo.

MARCHESI e MARTÍN . “Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais”. In: COLL, PALACIOS e MARCHESI (org.). *Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTTA, M.J.S. *Educação Escolar: comum ou especial ?* São Paulo: Pioneira, 1986.

. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 1992.

PESSOTI, I. *Deficiência Mental: da supertição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

PIMENTEL, M.G. *O Professor em construção*. Campinas: Papirus, 1994.

PIMENTEL, S.G. *A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1o. Grau*. in: *A Construção do Projeto de Ensino e a Avaliação*. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1990. 182p. - (Série Idéias; n. 8)

PREFEITURA Municipal de Natal. Conselho Municipal dos Direitos da Mulher e das Minorias : *Manual das leis que beneficiam as pessoas portadoras de deficiência* . Natal: PMN. 1992.

PREFEITURA Municipal de Natal. Secretaria Municipal de Educação: *Delineamento da Política Pedagógica concernente ao trabalho com o portador de necessidades especiais - PNE- na rede municipal de ensino de Natal*. Natal: PMN. 1994.

. *Proposta do Ensino Especial da Rede Municipal de Ensino*. Natal: PMN. 1995

SANFELICE, J.L. “Escola Pública para todos inclusive os deficientes mentais.” . *Cadernos CEDES*. São Paulo, n.23. Cortez, 1989.

SANTOS, M.L. *A expressão livre da língua portuguesa*. Campinas: Scipione, 1993.

SAVIANNI, D. *A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

- SIMON, Jean. *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Portugal: ASA, 1991.
- STAINBACK, W. e STAINBACK, Susan . “Une seul système, un seul but: fusion entre l’éducation spéciale et l’éducation régulière.” *In:Éducation/Integration*. Ontario/Canadá, 1987. mimeo.
- STEENLAND, Danielle V. *La Integración de niños discapacitados a la educación común*. UNESCO/OREALC. Chile, 1991.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- VAYER, Pierre e RONCIN, Charles . *Integração da Criança Deficiente na Classe*. São Paulo: Ed. Manole, 1989.
- VIENNEAU, Raymond. “Historique, définition et dimensions de l’intégration scolaire.” Canadá. 1993.
- WADSWORTH, B.J. *Piaget para o professor da pré-escola e 1o. grau*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- ZAZZO, Rene. *A debilidade em questão: as debilidades mentais*. Lisboa: Socicultur, Divulgação Cultural, 1977.

BIBLIOGRAFIA

- BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. *A Escola como lugar de integração (ou segregação?) das crianças portadoras de deficiência intelectual*. Québec - Canadá, 1993. mimeo.
- . O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. *IN: Mantoan (org.) A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Menon:Ed.SENAC, 1997.
- DEMARTINI, Zeila de B.F. “Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa”. *In:Lang, Alice Beatriz. (org.). Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU, 1992.
- DEVRIES e Kamii . *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- EZPELETA e ROCKWELL . *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FAZENDA, Ivani.(org). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez , 1994.
- . *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GERALDI, Corinta M.G. “Silêncio, cópia, ditado...: análise da vivência curricular na 1a. série do 1o. grau”. I Seminário de Estudos sobre currículo por atividade, I. *Anais*. UFSanta Maria.out.1987.
- KASSAR, Mônica de C. M. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- LAKATOS e MARCONI. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo:Atlas, 1991.
- LITTLE,Donald. “Un crime contre l'enfance”. *In:Integration/Education* Ontario,Canadá, 1987.mimeo.
- MANTOAN, M.T.E. *A solicitação do meio escolar e a construção da inteligência no deficiente mental*. Campinas: FE-Unicamp, 1991 (tese de doutorado)
- . “*Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*”. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

. A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Menon:Ed.SENAC, 1997.

MAZZOTA, Marcos J. da S. *Fundamentos de Educação Especial.* São Paulo : Pioneira, 1982.

MICHELAT, Guy.. “Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia. In: Thiollent, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.* São Paulo: Polis, 1980.

NOGUEIRA, Clélia M. I. *Pensar e operar dentro dos limites da Comunicação : desafios superáveis .* São Paulo, 1994. mimeo.

SECRETARIA de Educação Especial . *Linhas Programáticas para o atendimento especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico.* Brasília: MEC, 1993.

SILVA, Shirley. *A deficiência mental, os espaços educacionais e o processo de integração.* Campinas: Unicamp, 1994. Dissertação de Mestrado.

ANEXO 01

PREFEITURA DA CIDADE DO NATAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO
Subcoordenadoria de Orientação
Pedagógica e Educacional

PROPOSTA DO ENSINO
ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO

NATAL/RN
1995

PREFEITURA DA CIDADE DO NATAL
Aldo da Fonseca Tinóco Filho

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Vilma Queiroz Sampaio Fernandes de Oliveira

COORDENADORIA DE ENSINO
Regina Lúcia Rocha de Medeiros

SUBCOORDENADORIA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E
EDUCACIONAL
Ana Lúcia Ferreira Trindade

AGRADECIMENTO

À Professora Doutora *MARIA TEREZA EGLER MANTOAN*, pela especial deferência em conceder as orientações necessárias à construção desta proposta, prestando-nos assim grandes contribuições.

ELABORAÇÃO

Marly Rocha Medeiros de Vargas

CO-PARTICIPAÇÃO

- Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira
- Maria José dos Santos
- Maria de Lourdes da Silva Medeiros
- Marluce Barbosa de França
- Tereza Cristina C. de França

REVISÃO

Marly Rocha Medeiros de Vargas

EQUIPE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

- Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira
- Maria da Conceição Gomes Paiva
- Marai das Graças Teixeira da Silva
- Maria José dos Santos
- Maria de Lourdes da Silva Medeiros
- Maria Madalena Gurgel de Araújo Bezerra
- Marly Rocha Medeiros de Vargas
- Tereza Cristina C. de França

SUMÁRIO

I - APRESENTAÇÃO	pág. 07
II - INTRODUÇÃO	pág. 08
III - CONSIDERAÇÕES GERAIS	
3.1. PRELIMINARES	pág. 09
3.2. RETOMANDO A HISTÓRIA	pág. 10
IV - JUSTIFICATIVA	pág. 12
V - OBJETIVOS	pág. 14
VI - METAS	pág. 15
VII - FUNDAMENTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS	pág. 16
VIII- RESULTADOS ESPERADOS	pág. 20
IX - ANEXOS	pag. 21
X - BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	pág. 22
XI - SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS	pág. 23

I - APRESENTAÇÃO

A Prefeitura Municipal do Natal, através da Secretaria Municipal de Educação, apresenta a proposta de Ensino Especial da Rede Municipal de Ensino, tendo como seu eixo principal uma política de Educação para a Cidadania.

A proposta tem como objetivo principal a inserção do deficiente no sistema regular de ensino, oportunizando-lhe uma aprendizagem que o prepare para a vida a fim de que ele seja um ator ativo e não um espectador passivo, num processo de desenvolvimento integral das suas capacidades e potencialidades enquanto um ser social, no qual a pessoa é vista na sua totalidade e não na sua deficiência.

Integração, comprometimento, conscientização, autonomia e liberdade são palavras-chave nessa política. Abandonando a idéia de classes especiais, consideradas anteriormente como a única forma de se oportunizar ao deficiente o acesso à Educação, a SME, seguindo a linha da nova política nacional de Educação Especial, propõe a integração desse indivíduo em classes regulares com os alunos considerados normais. Essa integração torna possível uma convivência que, certamente, contribuirá de forma decisiva para o crescimento individual dos dois tipos de aluno, num processo mútuo de cooperação e aprendizagem. A conscientização e o comprometimento são elementos fundamentais no âmbito da família, da comunidade escolar e dos vários segmentos sociais, a fim de que, nesse processo de reabilitação, o deficiente seja habilitado ao exercício da Cidadania plena, como um ser autônomo e livre.

Vilma Queiroz Sampaio Fernandes de Oliveira
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

II - INTRODUÇÃO

Enquanto conjunto de diretrizes norteadoras da Política de Educação Especial, no município de Natal/RN, este documento encerra objetivos cujos princípios fundamentam o somatório das atividades expressas nas ações e metas estabelecidas por esta Secretaria - através da Subcoordenadoria de Orientação Pedagógica e Educacional - SOPE - no âmbito do processo educacional.

Coerente com os princípios filosóficos orientadores da política educacional da Secretaria Municipal de Educação - SME -, esta proposta prioriza a inserção do deficiente no sistema regular de ensino, como forma de oportunizar-lhe o acesso às possibilidades de exercitar sua autonomia, através do processo de auto-construção mental, afetiva e social. Em assim sendo, este documento se traduz como uma proposta de INTEGRAÇÃO, em que o portador de deficiência deve dispor não apenas do acesso, mas também da permanência no sistema regular de ensino, tendo respeitadas as suas diferenças e/ou limitações, conforme dispõe o artigo 3º, item I nº 4.927 de 10 de dezembro de 1992, previsto no documento maior da Legislação Municipal (LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO)¹, em seus artigos 154 (V. anexo).

Nisto se constitui o princípio regente fundamental de nossas diretrizes, ao lado do que se prevêem ações peculiares ao processo ensino/aprendizagem.

III - CONSIDERAÇÕES GERAIS

3.1. PRELIMINARES

Não há como propor alternativas de ensino para a pessoa portadora de deficiência sem que se reveja, no âmbito da questão, as conotações assumidas pelo termo ESPECIAL, tendo em vista a relação de sentido que ambos mantêm entre si. Assim, faz-se necessário indagar por que "especial"? o que define este termo? que critérios são estabelecidos para que o indivíduo seja considerado como tal?

Tentar responder as estas questões significa recorrer a outras considerações similares, constituídas a partir de perspectivas sócio - culturais e econômicas, em cujo contexto formou-se a mentalidade de que, se por um lado ESPECIAL traduz a marca do que é FINO, QUERIDO, RARO, por outro lado pode expressar também ALGO QUE É RELATIVO A UMA ESPÉCIE, FORA DO COMUM, EXCLUSIVO, RESERVADO, ESPECÍFICO, PRÓPRIO.

No contexto das referidas conotações, emerge uma que segue vertentes mais radicais, conservadoras, ideologicamente marcadas, refletindo o peso semântico de "quem não serve para nada", ou seja, o DEFICIENTE. O inútil. Improdutivo. Impotente. Inválido. Aquele que deve permanecer à margem da sociedade.

Conforme Ribas (1985), não seriam estes conceitos enviesados por uma concepção ideológica? No intuito de desfazer os "nós" da questão, manifestaram-se órgãos ligados à ONU e OMS.

Os primeiros lançaram mundialmente a expressão "pessoas deficientes", em função das quais surgiu a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, com aprovação em assembléia Geral da ONU, em 09 de dezembro de 1975, proclamando em seu artigo I que:

"O termo pessoas deficientes refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesmo, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual, ou seja, social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais".

Já a OMS (Organização Mundial da Saúde) publicou, em 1980, uma CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL dos casos de IMPEDIMENTO (IMPEDIMENT), DEFICIÊNCIA (DISABILITY) e INCAPACIDADE (HANDICAP)

para designar, respectivamente, "aqueles que sofreram danos ou lesões de ordem psicológica, fisiológica, ou anatômica em seu órgão ou estrutura do corpo humano" - (impediment); "aquelas que restringem a execução de uma atividade" - (disability) e, por último a INCAPACIDADE (handcap), trazendo os obstáculos encontrados pelos deficientes em sua interação com a sociedade, segundo a idade, o sexo, os fatores sociais e culturais.

Na busca de explicações que desfaçam dúvidas ou ambigüidades, se questiona: O QUE FAZER pelo portador de necessidades educativas especiais? e COMO FAZÉ-LO?

Com essa preocupação, e estabelecendo como horizonte o indivíduo em seu contexto histórico-social-econômico e cultural, a SME (Secretaria Municipal de Educação), através de sua política de Educação, vem implementar ações educacionais que contemplem as questões relacionadas aos portadores de deficiência, estas voltadas para construção do seu conhecimento.

Assim sendo, estabelece como objetivo geral:

Promover e desenvolver programas que contemplem a inserção do aluno portador de necessidades educativas especiais no contexto regular de ensino, de modo a garantir sua integração através de situações educacionais que o considerem capaz de se auto - construir mental, afetiva e socialmente, tendo respeitados os seus direitos de produzir e exprimir idéias, desejos e de sentimentos. (Mantoan: 1989)

Tal objetivo se viabilizará mediante o enfoque simultâneo do binômio compreensão/integração, no seio do qual a excepcionalidade intelectual deve ser vista pelo que os portadores têm a ser desenvolvido, pelo que têm de similar às pessoas "normais", e não pelos seus déficits ou impedimentos (Op.cit. 160).

Nessa revisão conceitual, fundamentada na RECIPROCIDADE E INTERCOMPLEMENTARIDADE DE AÇÕES, no processo de "ir" e "vir", estabeleceram-se na Política de Educação Especial, do município de Natal, ações educativas centradas na PESSOA COMO UM TODO, e não na DEFICIÊNCIA.

Trata-se, portanto, de um trabalho de caráter articulatório, envolvendo profissionais das diversas áreas (Educadores, Psicólogos, Assistentes Sociais), cujas atuações se darão em consonância com outros

órgãos de atendimento, como a Saúde e/ou com outras instituições, caso se faça necessário.

Num primeiro momento, o trabalho constará de uma sensibilização através de seminários, palestras, cursos, estudos e discussões sobre a INTEGRAÇÃO, que permitam avaliar e introduzir alternativas viáveis ao sistema de ensino municipal no sentido de CONCRETIZAR e COMPROMETER os segmentos sociais, a comunidade escolar, a família e o portador de deficiência.

O segundo momento constará da incorporação física e social das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, garantindo-lhe a oportunidade de acesso, ingresso e permanência no sistema regular de Ensino.

Neste sentido, a Rede Municipal de Ensino já está procedendo a uma reinterpretação do currículo e das metodologias de ensino, de modo que venham favorecer essa integração, como também a adequação de suas instalações físicas e ambientais.

3.2 RETOMANDO A HISTÓRIA

Propor um documento que expresse diretrizes de ações pertinentes ao Ensino Especial é algo que nos conduz, e até obriga a rever, no contexto educacional mais amplo, as especificidades no âmbito do referido ensino.

Conforme evidenciam as produções científicas próprias da área as preocupações com os direitos sociais do cidadão têm constatado que a parcela da população acometida de deficiências mais severas não dispunha de acesso à escola, ficando confinada às suas residências, ou recebendo atendimentos ambulatoriais no nível da reabilitação.

Caracterizando-se como modelo de atendimento mais segregativo, emergiram as Classes Especiais como única possibilidade de inserir a citada clientela no contexto educacional, não obstante as técnicas por elas contempladas constituam uma modalidade de ensino que sobrevive à margem do sistema educacional comum.

Inegavelmente, a ocorrência de tal fato possibilitou a proliferação e conseqüente corroboração de casos de deficiência no seio da sociedade, bastando para isto que a criança demonstrasse certo fracasso escolar, especialmente no tocante às primeiras séries de ensino.

Certamente, esse procedimento tem respaldo numa visão conceitual de educando que atende a uma perspectiva convencional da Educação Especial, cuja preocupação central recai na ênfase às limitações do educando, em detrimento de suas possibilidades.

Tal visão tem-se constituído em objeto de análises, questionamentos e discussões entre os profissionais envolvidos com o Ensino Especial, que passam a admitir necessidades concretas de mudanças nessa área, para o que se faz fundamental estabelecer propostas de ação nas quais se finquem as bases concretas de uma política que realmente atenda às necessidades do educando em sua globalidade.

Nesse sentido tem-se procedido a revisões teórico-conceituais nessa área de estudos, entre as quais se insere o conceito de DEFICIÊNCIA e ESPECIAL, sob cuja perspectiva a presente proposta se fundamenta. Em assim sendo, ela se ergue como tradução de uma busca da melhoria de qualidade da cidadania que o sistema educacional brasileiro busca promover - sem discriminações - através das novas políticas instaladas pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual.

Sob esse enfoque insere-se como primazia a característica da universalidade, pela qual se garante o acesso, o ingresso e a permanência do portador de deficiência na escola, tendo este suas diferenças respeitadas, suas potencialidades descobertas e seus interesses provocados. Trata-se, pois, de um processo educativo que permite a construção gradativa da cidadania, conferindo ao educando o direito de assumir-se como sujeito ativo dotado de uma forma própria de interpretar o mundo a partir do que a sociedade lhe apresenta.

TENTANDO EXPLICAR A "CONTRADITÓRIA" CONVIVÊNCIA.

Em meio ao que fora exposto, a presente proposta surge como tentativa de redimensionar a educação básica no município de Natal, através da revisão dos horizontes adotados para o educando portador de deficiência, considerando que se por um lado a escola, enquanto instituição, reflete as contradições da sociedade, por outro encerra um espaço privilegiado de transmissão e construção do saber e da cultura.

Portanto, é com base nesse redimensionamento que a Secretaria Municipal de Educação vem revendo suas ações enquanto órgão comprometido com a verdadeira democratização do ensino e sua conseqüente qualidade, adotando para isto uma política educacional na área do Ensino Especial que contemple o portador de deficiência em suas relações com o outro, devendo ser-lhe dado ESPAÇO e LIBERDADE para se exercer SUJEITO, portanto PESSOA HUMANA.

Sob esta ótica,

"... Ela deve ser concebida pelo que é, e não pelo seu déficit, ou seja através do que lhe falta, do que não é (Neves Ferreira, 1993, apud Mantoan, 1989).

Neste sentido, a SME estabelece como busca a consolidação dos direitos do educando portador de deficiência, tendo como amparo a nova Política Nacional de Educação Especial da Secretaria de Educação Especial do MEC², conforme consta da Constituição Federal, cujas determinações apregoam a ampliação da responsabilidade da escola, passando esta a assumir ações viabilizadoras de INTEGRAÇÃO entre alunos normais e deficientes, garantindo desta forma que a educação alcance efetivamente a todos.

Nessa respectiva, INTEGRAR significa incorporar física e socialmente as pessoas portadoras de deficiência, a fim de usufruírem dos bens socialmente produzidos, habilitando-as e reabilitando-as, oferecendo-lhes os instrumentos contemporâneos para o exercício da cidadania".

Desse modo, uma política de integração vai se constituir numa profunda transformação sócio-cultural e pedagógica. A Educação Especial,

V - OBJETIVOS

01 - GERAL

Promover e desenvolver ações que contemplem a **INTEGRAÇÃO** dos alunos portadores de deficiência no contexto regular do ensino do Município de Natal - RN, de modo a garantir-lhes o exercício pleno da cidadania através do respeito aos seus direitos de expressar pensamentos, desejos e emoções.

02 - ESPECÍFICOS:

2.1. Proporcionar a fundamentação necessária ao corpo docente e equipe técnica das escolas e creches, através de cursos, seminários, núcleos de estudos, pesquisas e discussões sobre o referencial teórico-metodológico relativo à área de Educação Especial.

2.2. Proceder a acompanhamentos traduzidos em forma de assessoramento à escola, no que toca às questões de ordem teórico-práticas inerentes ao trabalho junto ao portador de deficiência mental, sensorial, visual e múltipla.

2.3. Efetuar, quando necessário, treinamento em serviço para os professores e demais elementos envolvidos no processo.

nesse contexto, visa proporcionar ao portador de deficiência a promoção de suas capacidades e o desenvolvimento pleno de sua personalidade através da participação ativa tanto na vida social como no mundo do trabalho e no processo de aquisição do conhecimento.

Com esse espírito, a Prefeitura Municipal do Natal, através da Secretaria Municipal de Educação, viabilizará ações direcionadas às crianças portadoras de deficiências, na expectativa de minimizar os conflitos geradores do problema nesta área.

É verdade que esta não constitui tarefa exclusiva da Educação, mas sua dimensão social requer a mobilização de esforços intersetoriais, com o desenvolvimento de ações conjuntas (parcerias), alargando a área de atendimento a essa clientela.

Na perspectiva de abertura a novas responsabilidades de atuação nesse campo de atendimento, esta Secretaria, em articulação com outros setores — públicos e particulares — se propõe desenvolver um trabalho educativo junto às famílias de crianças matriculadas nas Pré - Escolas e primeiras séries do ensino fundamental, incluindo os profissionais que atuam no sistema de ensino, de modo que a rejeição não se constitua fator impeditivo para que as ações se desenvolvam. Paralelamente, deverão ser garantidas as condições objetivas de trabalho, de maneira a desenvolver as potencialidades, necessidades e aspirações individuais de quem delas necessita.

01. Sensibilização da opinião pública, no sentido de situá-la em relação às razões justificadoras da integração do deficiente em seu contexto social, bem como na escola, contando para isto com a parceria de órgãos oficiais e não governamentais, na divulgação da presente proposta.
02. Conscientização da comunidade escolar, de modo que sua prática reflita uma postura integradora com relação ao deficiente.
03. Criação de espaços para reflexão e discussões acerca das intervenções multidisciplinares necessárias às solicitações do ato educativo nas Escolas Municipais.
04. Apreciação do currículo de 1ª à 4ª série do 1º Grau, buscando reinterpretá-lo à luz de novos referenciais metodológicos nos quais está contemplada a integração.
05. Promoção de capacitação em serviço para o professor a nível de Pré-Escola e demais séries do 1º grau, nas áreas específicas das deficiências, bem como nas suas metodologias.
06. Promoção, através de encontros, do assessoramento às equipes técnico-pedagógicas e administrativa, no sentido de fornecer o embasamento técnico-metodológico inerente aos novos princípios filosóficos norteadores do Ensino Especial.
07. Criação de possibilidades educacionais que contemplem o acesso e a permanência do deficiente nas escolas municipais, mediante ações multidisciplinares de assessoramento.

O processo de INTEGRAÇÃO do deficiente no sistema regular de ensino, no município de Natal-RN, é algo que antecede as políticas de ações neste sentido, uma vez que já se constata, no decorrer da história do ensino municipal, a convivência do deficiente com o aluno considerado normal. Significa dizer que, do ponto de vista metodológico, os procedimentos já contemplavam a referida clientela, não obstante o caráter intuitivo que os revestiam.

Hoje, a institucionalização da presente proposta implica na adoção de um aparato teórico/metodológico coerente com a filosofia regente da política de Educação Especial em nível mais amplo - estadual e nacional - refletindo a redefinição do papel da Educação Especial em sua essência, a partir de questionamentos, como: Educação Especial - por quê? e para quem? Tal redefinição tem como lastro uma visão CONSTRUTIVA de Educação, cujas funções passam a ultrapassar os meros limites da escola, abrangendo esta uma dimensão sócio - cultural mais ampla.

Com base no exposto, necessário se faz começar pela explicitação de toda uma jurisprudência vigente na Constituição Federal de 1983, no Plano Decenal de Educação para Todos (MEC)⁴, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei Estadual e na Lei Orgânica do Município⁶ e Resolução do Conselho Estadual de Educação⁷, nos quais se ressaltam como importante a garantia - pelas normas previstas em determinações legais - do ingresso e da permanência do deficiente no sistema regular do ensino municipal, contando para isto um critério de promoção pautado na idade cronológica, nas experiências de vida e na maturidade social de cada indivíduo.

Tal critério tem como lastro a teoria construtiva de Piaget, ao lado do qual figuram outros teóricos cujas visões deságuam num ponto comum: o reconhecimento de que o ato educativo supõe um processo de construção através das atividades do sujeito.

Conforme é sabido, as propostas de soluções epistemológicas têm evidenciado a ênfase no papel do sujeito em relação ao seu objeto de conhecimento; trata-se de um processo de construção em que o sujeito, na inter-relação dialética com o objeto, e mediado pelo meio exterior, não apenas

aprende a conhecê-lo mas na realidade o constrói, ou seja, ao mesmo tempo que constrói seu conhecimento, ele está se construindo como sujeito. Assim sendo, as seqüências da esquematização e do processo didático de assimilação/acomodação são fundamentais à aprendizagem. Nas palavras de Piaget (in: Decrien - Fransen, apud Caloni :1998)

"Essa aprendizagem construtiva se elabora numa praxe sensorio - motora, no curso de cuja experiência a criança prepara por antecipação, a possibilidade de novas experiências no seu meio de vida; daí que a toda experiência nova precedem aquisições anteriores, pressuposto este que conduz a visão inatista ou adquirida do conhecimento a uma esfera estéril de sentido.

Significa dizer que o construtivismo piagetiano consiste numa dinâmica em que a criança nada recebe e nada aprende do exterior - visto que o organismo não é passivo — mas se traduz numa práxis, resultado de uma atividade construída pelos seus esquemas próximos. A construção, portanto, de redes de esquemas, é que lhe permitirá assimilar e interiorizar a evolução da experiência (idem).

Em Vigotsky (1984) essa dimensão interacionista está bem definida e o meio sócio-cultural, a que se refere, suficientemente caracterizado.

Segundo ele,

"É através da internalização das funções psicológicas e da construção do plano da consciência definida por uma estrutura semiótica que surge a possibilidade de auto-regulação , cuja origem se encontra nas 'regulações' de ordem social".

Segundo o pensamento do autor, o "vetor" fundamental do desenvolvimento humano é definido pela internalização de instrumentos e signos: pela conservação de sistemas de regulação externa em meios de auto - regulação, que, por sua vez, modificam dialeticamente a estrutura da conduta externa (Rivière, 1987: 49; apud Leite, 1991:30). Conforme se vê, Vigotsky vai além de Piaget quando não restringe o papel social e cultural a mero ativador, mas ele atribui, a tais esferas, o caráter de formador das funções psicológicas.

Já Mantoan (1989:132) afirma que:

"... as operações é que tornam a compreensão possível.

De fato, é preciso que as ações interiorizadas pela atividade representativa se coordenem entre si, construindo sistemas móveis e reversíveis, para que o pensamento possa ir se construindo, tornando-se capaz de logicizar o real, ou melhor, de descobrir e criar relações lógicas sobre o mesmo".

Referindo-se ao progresso do deficiente nesse contexto, a autora afirma que este está diretamente relacionado às oportunidades que ele dispõe para interagir com um ambiente sócio-afetivo livre de tensões e rico de possibilidades favorecedoras de estímulos que levem a construir instrumentos operatórios, cabendo por outro lado, a alguns, liberar-se dos prejuízos igualmente sensíveis da superproteção, e da rejeição mediante o contato com um clima sócio-afetivo satisfatório.

Desse modo, Mantoan (op. cit.) concebe o aluno portador de deficiência enquanto uma pessoa capaz de se auto-construir cognitivamente e socialmente, na medida de seus próprios recursos, fato este que traduz, como seqüência, uma concepção de aprendizagem que contesta a transmissão de informações, valores e atividades interiorizados através de condicionamentos. Com isto, a autora quer mostrar que:

"... Através de uma solicitação educacional adequada em que o aluno interaja com o meio e resolva por si mesmo os conflitos nele instaurados - o aluno deficiente torna-se capaz, do mesmo modo que o aluno normal, de objetivar seus conhecimentos, ressaltados, evidentemente, as limitações impostas pela sua condição excepcional." (Mantoan, 1989:14).

Ao professor, neste sentido, compete - nas palavras da citada autora - um desempenho que traduza um trabalho de vanguarda, constituindo-se este de inestimável valor para educação em geral, que é especializar-se no aluno enquanto um ser histórico social e culturalmente situado. Nesta perspectiva o docente deve ser dotado de uma mentalidade aberta, de espírito investigativo, desprendimento intelectual, dispondo-se sobretudo as mudanças do mundo, numa forma de doação que o faça sustentar uma relação com os alunos baseada na qualidade do ensino-aprendizagem e não no autoritarismo; em assim sendo, ele deve apresentar uma prática pedagógica de caráter dinâmico e versátil.

O ambiente escolar, neste sentido, deve-se constituir num espaço

aberto à investigação, à descoberta do conhecimento, ao incentivo à cooperação, à participação coletiva, em que a individualidade de cada aluno concorre de igual modo para o enriquecimento do grupo. No âmbito desse espaço, o aluno deficiente disporá das condições de se edificar em sua totalidade, a partir das trocas de comportamentos sociais e culturais resultantes da interação entre sujeitos, através do que ele vai elaborando condutas adequadas ao meio em que vive.

Do ponto de vista dos conteúdos curriculares, nenhuma restrição será feita por ocasião da presença do deficiente nas salas de aula do ensino regular; aos alunos com déficits intelectuais, deverá ser conferida a oportunidade de descobrir respostas e/ou conhecimento segundo suas condições lhe permitam. Para isto, necessário se faz intuir, no portador de deficiência, a segurança suficiente para que ele se sinta motivado a enfrentar as dificuldades escolares, e assim possa buscar - e encontrar - soluções autônomas para suas resoluções (Mantoan, 1989: 156).

Na esfera de tais procedimentos, o processo avaliativo deverá pautar-se num permanente acompanhamento, numa observação atenta às respostas emitidas pelos alunos em geral. Nessa perspectiva, tais respostas vão refletir o sucesso de suas construções cognitivas, traduzindo-se na compreensão do mundo físico e social, a qual vai sendo progressivamente conquistada em função das solicitações do meio. Não é que tais respostas configurem algo acabado, definitivo, fechado; mas que sejam analisadas enquanto algo passível de modificações, ajustes, adequações portanto dispostas a sofrerem redimensionamentos mediados por posturas solidárias e cooperativas entre o professor e o aluno e/ou entre os próprios alunos.

Em assim sendo, a avaliação deve envolver todo o trabalho escolar, possibilitando não apenas identificar, mas sobretudo determinar as forças positivas e negativas que influenciam ou condicionam o processo de aprendizagem. Desse modo ela tem como objetivo prestar-se a uma "retroatualização" para o trabalho pedagógico, na medida que permite subsidiar a reflexão do professor e equipe técnica sobre o desenvolvimento de todo o processo educacional, servindo de bússola orientadora das mudanças e/ou adequações necessárias tanto a nível de proposta curricular quanto de planejamento (Ferreira, 1993:153).

Conforme consta das expectativas desta proposta, espera-se que o tratamento diferenciado adotado pela sociedade - e por extensão pela escola ao deficiente - se constitua em objeto de constante reflexão, esta trazida enquanto móvel das ações necessárias à recondução dos caminhos até hoje percorridos pelos sujeitos inseridos nesse contexto.

Do ponto de vista educacional, espera-se que a escola absorva o verdadeiro espírito da INTEGRAÇÃO e reelabore seus princípios político-pedagógicos, de modo a ampliar suas possibilidades de atuação, propiciando ao educando portador de deficiência oportunidades em que este possa desenvolver suas possibilidades, num conseqüente exercício de sua cidadania, cuja dimensão será consolidada através de sua atuação em esferas sociais mais amplas.

Segundo se percebe, trata-se de uma proposta que ultrapassa o âmbito escolar, visto que contempla a "ampliação das oportunidades adaptativas do deficiente aos demais tipos de atividade humana, o que implica solicitá-lo a reagir, por seus próprios meios, aos desafios da vida em geral, apoiando-o no sentido da resolução dos conflitos, sem no entanto barrar suas iniciativas pela imposição de soluções prontas, extremas, fechadas em si mesmas, protecionistas." (Mantoan, 1989:161).

Para que assim aconteça, compete-nos sensibilizar os órgãos competentes, no sentido de que estes se imbuam de uma vontade revestida de ações/decisões políticas, movidas sobretudo pelo compromisso.

01. Lei promulgada em 03 de abril, de 1990, da qual constam, dentre outras, as Disposições sobre as pessoas portadoras de deficiência.
02. Documento emitido pelo Ministério da Educação e do Desporto e enviado à Secretaria Municipal de Educação em 26.01.95 (Ofício Circular/MEC/SEESP/Nº 02).
03. Conforme dispõe o Capítulo II, intitulado DOS DIREITOS SOCIAIS, art. 24º — inciso XIV.
04. As cogitações por esse documento, no sentido referido, não se apresentam detalhadas, mas abordadas em sentido amplo.
05. Cf.. o LIVRO I — PARTE GERAL; TÍTULO II - Cap. IV, este dispendo sobre o direito à CULTURA, do ESPORTE e ao LAZER.
06. Cf. nota 01.
07. Cumpre salientar que essa Resolução passa, no momento, por um processo de estudo, no sentido de que as devidas adequações, na área em questão, sejam formuladas.

- 01. CARLONI, Marli. In: Tateamento Experimental: Uma Nova Conduta no Processo de Alfabetização — Dissertação de Mestrado, UFRN, Natal, 1994.
- 02. FERREIRA, Izabel Neves. Caminhos do Aprender: Uma Alternativa Educacional para a Criança Portadora de Deficiência Mental. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Conde — Brasília, 1993.
03. MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Compreendendo a Deficiência Mental — Novos Caminhos Educacionais. Editora Scipione Ltda., São Paulo, 1989.
04. Manual das Leis que Beneficiam as Pessoas Portadoras de Deficiência — Decreto Nº 927, art. 3º, dezembro, 1992.
05. RIBAS, João Baptista Cintra. O que são Pessoas Deficientes. Primeiros Passos, Braziliense, São Paulo, 1985.
- 06. VAYER, Pierre e RONCIN Charles. A Integração da Criança Deficiente na Classe. Editora Manole Ltda. 1989.
- 07. ———. Psicologia Atual e Desenvolvimento da Criança. São Paulo, Ed. Manole Dois, 1990.
08. VIGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. 3ª edição, Martins Fontes, São Paulo, 1991.

01. BONNETI, Rita Vieira de Figueiredo. A Escola como Lugar de Integração ou Segregação das Crianças Portadoras de Deficiência Intelectual. In: Revista Educação em Questão, UFRN, Natal-RN
02. LIMA, Lauro de Oliveira. A Construção do Homem segundo Piaget — Uma Teoria da Educação. Summus Editorial, São Paulo, 1984.
03. MANTOAN, Maria Tereza Egler. A Integração Escolar das Pessoas com Deficiência Mental no Contexto Atual da Escola de 1º Grau. In: Revista Integração, Nº 12, pp. 16-22, 1994.
- _____ A Solicitação do Meio Escolar e o Desenvolvimento das Estruturas da Inteligência do Deficiente Mental. In: Revista Proposições, Nº 3(9), pp. 45-56.
- _____ Ser ou Estar, Eis a Questão! Uma Tentativa de Explicar o que Significa o Déficit Intelectual (texto xerocopiado), 1993.
04. PIAGET, Jean. A Linguagem e o Pensamento da Criança. 4ª edição, Martins Fontes, 1986, São Paulo.
05. RAIÇA, Darcy, OLIVEIRA, Maria Tereza Baptista de. A Educação do Deficiente Mental. Ed. Pedagógica e Universitária Ltda.

PREFEITURA DA CIDADE DO NATAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO
SUBCOORDENADORIA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCACIONAL - SOPE

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS ESCOLAS COM ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA

ANO: 1995

Nº	ESCOLA	TURNO	SÉRIE	Nº DEFIC.	ÁREA DEFIC.	ATENDIMENTO	ATENDIMENTO TERAPÊUTICO
01	E.M. EMÍLIA RAMOS	VESP. VESP.	1ª PRÉ-ESC.	02 01	DM DA	Integrados em salas do ensino regular da rede municipal, com acompanhamento da Equipe de Ensino Especial da Secretaria Municipal de Educação - SME.	Terapias específicas para cada deficiência em Instituições conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação - SME.
02	E.M. ARNALDO MONTEIRO	VESP. VESP.	PRÉ-ESC. 1ª	01 02	DA DM		
03	E.M. ANTONIO CAMPOS	VESP.	1ª	01	DA		
04	E.M. CHICO SANTO	MAT. MAT.	1ª 1ª	02 01	DM DA		
05	E.M. S.FRANCISCO DE ASSIS	MAT.	3ª	03	DM		
06	E.M.CELESTINO PIMENTEL	MAT. MAT.	2ª 1ª	01 01	LINGU. DA		
07	E.M. FRANCISCA FERREIRA	VESP. VESP.	3ª 4ª	01 01	DA DM		
08	E.M. MÁRIO LIRA	MAT.	PRÉ-ESC.	01	DM		
09	E.M. IRMÃ ARCANGELA	MAT. MAT. MAT.	1ª 1ª 1ª	02 01 01	LINGU. DM DF		
10	E.M. FERREIRA ITAJUBÁ	MAT.	1ª	02	LINGU.		
11	E.M. BERNARDO NASCIMENTO	MAT.	1ª	02	LINGU.		
12	E.M. N.S. NAVEGANTES	MAT.	1ª	01	LINGU.		

TOTAL27

DM - DEFICIÊNCIA MENTAL
 DA - DEFICIÊNCIA AUDITIVA
 DF - DEFICIÊNCIA FÍSICA
 LINGU. - DIFICULDADES DE LINGUAGEM

OBS.: O Quadro acima refere-se somente a alunos com diagnósticos comprovados de deficiência. Não foram mencionados os casos de dificuldades de aprendizagem.

EQUIPE DE ENSINO ESPECIAL: . Luzia de Fátima M.de Oliveira
 . Marly Rocha M.de Vargas
 . Marluce Barbosa de França
 . Teresa Cristina Coelho

Natal, 23 / 11 / 95.

SME 6.DOC

PREFEITURA DA CIDADE DO NATAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO
SUBCOORDENADORIA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA - SOPE
QUADRO DEMONSTRATIVO DAS ESCOLAS COM ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA

1995

Nº	ESCOLA	PROFESSORA	ALUNO	SÉRIE	TURNO	ÁREA DEF.	SUPERVISÃO
01	EMILIA RAMOS	Ma Luciene U de Barros	ALYSSON PAULINELY DE AZEVEDO	1a	vesp	DOWN	Zezinlia
02	ARNALDO MONTEIRO	Ma Lourdes O Soares	MARCIA GABRIELLY COSMI	1a	vesp	DOWN	Equipe
	ARNALDO MONTEIRO	Emilda Nunes Silva	JEFFERSON ARAUJO RIBEIRO	1a	vesp	DA	Lucia
03	ANTONIO CAMPOS	Luciene Bandeira de Mel	MARIA ELIZABETE ALVES DA ROCHA	1a	vesp	DA	Lucia
04	CHICO SANTEIRO	Ma Teracinlia F Bessa	ALICE LIDIANE MELO DA SILVA	1a	mat	DOWN	Marluce
	CHICO SANTEIRO	Ma Teracinlia F Bessa	ANDERSON HENRIQUE DE SOUZA	1a	mat	DM	Marluce
	CHICO SANTEIRO	Ma do Socorro Joane Dantas	JANIELLY FERREIRA NUNES	1a	mat	DA	Lucia
05	S Ecol DE ASSIS	Ma José da Silva Costa	JENEMARIA FELIX DE MELO	3a	mat	DM	Marluce
			MARIA EGLEIDE DO NASCIMENTO	3a	mat	DM	Marluce
			MARIA LILIAN DA SILVA	3a	mat	DM	Marluce
06	HENRIQUE CASTRILANO		Aluno c/ovido temporário muito inquieto	1a	vesp	DM	Zez/Marly
07	CELESTINO PIMENTEL	Ma do Socorro da Silva	FABIO BATISTA DA COSTA	2a	mat	DM	Zezinlia
	CELESTINO PIMENTEL	Irani Fonseca Varela	ANDREIA SILVA DE PAIVA	1a	mat	DA	Lucia
08	FRANCISCA FERREIRA	Joana Darc Santiago	WILLIANE OLIVEIRA DA SILVA	3a	vesp	DA	Lucia
	FRANCISCA FERREIRA	Ma Lucidalva Souza	MARIA NAZARE GOMES DE OLIVEIRA	4a	vesp	DM	Zezinlia
09	MARIO LIRA	Cléu	DIEGO (encaminhado à APAE p/aval)	Pré	mat	(*)	Lucia
10	IRMÃ ARCANGELA ****1	Yvete		1a	mat		Luz/Teres
11	LAURA MAIA			1a	vesp		Zez/Marly
12	ERIVAN FRANÇA (**)			1a	mat		
13	ADFLINA FERNANDES (**)			1a/1a	mat		
14	HERLY PARENTE (**)			1a/4a	not		
15	FERREIRA ITAJUBA		Uma cr. com labioleporino	1a	mat	LINGU	Marly
16	BERNARDO NASCIMENTO		Uma cr. c/ doença do fôgo	1a/2a	mat		Marluce
17	MARIA DALVA			1a	mat		
18	FRANCISCA DE OLIVEIRA	(#)		2a	mat		
19	DJALMA MARANHÃO (**)			Pré			
20	N.S NAVEGANTES ****2	Superv. NUBIA	JORDANIA (transf. p.o. Acre em OUT. 95)	1a	mat		Zez/Marly

Marluce

(#) ESCOLAS AINDA NÃO VISITADAS, com suspeitas de alunos deficientes

(****1) Dois alunos encaminhados p/ atendimento em Oficina de Linguagem no CEESP/ RN.

Uma aluna (Betiana) encaminhada para avaliação fonoaudiológica na APAE

(****2) Aluna encaminhada à APAE p/ avaliação fonoaudiológica e psicológica juntamente com mãe

PREFEITURA DA CIDADE DO NATAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO
SUBCOORDENADORIA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA - SOPE
QUADRO DEMONSTRATIVO DAS ESCOLAS COM ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA - 1996

No	ESCOLA	PROFESSORA	ALUNO	SERIE	TURNO	AREA DEF.	SUPERVISÃO
01	EMÍLIA RAMOS		ALYSSON PAULINELY DE AZEVEDO	1a	vesp	DOWN	
02	ARNALDO MONTIHEIRO	Ma Lourdes Q. Soares	MÁRCIA GABRIELLY COSME (18.02.83)	1a	vesp	DOWN	Marly
		"	WILLIAN M. DA SILVA (16.09.85)	1a	vesp	HIBRIDO	
		"	MARIA GIZÉLIA FREIRE (05.07.84)	1a	vesp	(?)	
03	ANTONIO CAMPOS	Luizene Bandeira de Med	MARIA ELIZABETE ALVES DA ROCHA	1a	vesp	DA	Lucia
04	CHICO SANTEIRO	Ma Terezinha F. Bessa	ALICE LUDIANE MELO DA SILVA	1a	mat	DOWN	
		"	ANDERSON HENRIQUE DE SOUZA	1a	mat		Lucia/Marly
		Ma Socorro Joane Dantas	JANULLY FERREIRA NUNES	1a	mat	DA	
05	S. Cec. DE ASSIS	Zulende	J. NEMÁRIA FELIX DE MELO (12.11.77)	2a	vesp	DM	
		"	MARIA EGLEIDE DO NASCIMENTO (09.01.83)	1a	vesp	DM	Lu, ma/Marly
		"	NARA LILIAN PIRES DA SILVA (11.03.81)	1a	vesp	DM	
06	PROF. ZUZA			Pré	vesp	DA	
07	EMANUEL BEZERRA CAIC			1a	mat	DA	Lucia
				1a	mat	DOWN	Lucia/Marly
				1a	mat	DA	
08	FRANCISCA FERREIRA	Joana D'arc Sautago	WILLIANE OLIVEIRA DA SILVA	3a	vesp	DA	Lucia/Graça
		"	MARIA NAZARÉ GOMES DE OLIVEIRA	1a	vesp	DM	
09	MÁRIO LIRA	Yvonefe	DIEGO (em anulação à APAE p/oval 1)	Pré	mat	(?)	Tereza
10	IRMÃ ARCANJELA	Ma Dalva	JEFFERSON ARAUJO RIBEIRO	1a	mat	DA	Lucia
11	ARCENDINO DE ALMEIDA	Rejane	ALLAN FELIPE G.D. SANTANA (20.11.87)	1a	mat	D.Emoc	
		"	THAIELLES SILVA DE SOUZA (19.12.87)	1a	mat	D. Lingu	Graça
		Terezinha	Fco. CLETO M DA SILVA (22.05.82)	2a	vesp	(?)	
		Ana Maria	UBIRAJARA DE M SILVA (13.07.78)	2a	mat	(?)	
12	PALMIRA DE SOUZA	Lourdes Duarte	ALESSANDRO FERREIRA CARVALHO (16.01.86)	3a	vesp	D. Lingu	
		"	RONES SILVA DE LIMA (29.10.83)	3a	vesp	"	
		"	KARINA RODRIGUES FELIX (20.08.84)	2a	vesp	"	
13	CENT. ESC. STELLA LOPES	Josefa	ROMÁRIO SOARES ALVES (08.11.89)	Pré	mat	DA	Lucia
14	MARIA DALVA	Elizabeth	SHEILA CRISTINA F. DE LIMA (01.03.87)	1a	mat	DM	Tereza
15	ULISSES DE GOIS			1a	mat	DM	Marly
16	JOÃO PAULO B				vesp	DM	Graça
17	N. Sa. NAVIGANTES		IVANIZE THAYANE F. BARBOSA (27.10.90)		mat	DM	Graça
18	BIRILO WINDERLEY						Graça
19	ADILINA FERNANDES				mat	D. DV	Lucia / Tereza
20	CARLOS DELÓ MORENO				mat	DM	Tereza
21	JUVENAL LAMARTINE				mat	DM	Tereza
22	FERREIRA TAUUBÁ				mat	DV/DM	Tereza
23	AMADEU ARAUJO					DM	Graça
24	HENRIQUE CASTRICIANO					DV	Graça
25	FRANCISCO VARI-LA				vesp	DM	Tereza

ANEXO 05

PREFEITURA DA CIDADE DO NATAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO
SUBCOORDENADORIA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA - SOPE
QUADRO DEMONSTRATIVO DAS ESCOLAS COM ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA - 1996

Nº	ESCOLA	PROFESSORA	ALUNO	SERIE	TURNO	AREA DEF.	SUPERVISÃO
01	EMILIA RAMOS	Albanica e Rose Aparecida	• AMANDA ANDRIELLE S DE PAIVA (13.11) • ANDRÉIA SILVA DE PAIVA (25.06.88) • ALYSSON PAULINELLY DE AZEVEDO	Pré 1a C 1a	mat. mat. vesp.	DA DA DOWN	Lucia Lucia Lucy
02	ARNALDO MONTEIRO	Ma Lourdes Q Soares " "	• MÂRCIA GABRIELLY COSME (18.02.83) • WILLIAN M. DA SILVA (16.09.85) • MARIA GIZÉLIA FREIRE (05.07.83)	1a 1a 1a	vesp. vesp. vesp.	DOWN HIDRO (?)	Marly
03	ANTONIO CAMPOS	Luizene Bandeira de Mel	• MARIA ELIZABETE ALVES DA ROCHA	1a	vesp. not.	DA (?)	Lucia Marly/Lucy
04	CHICO SANTEIRO	Elsa Dantas Ma Socorro J. Dantas	• ALICE LIDIANE MELO DA SILVA • PLINIO CANELA • ADEIRTON CARLOS A. DE OLIVEIRA • JANIELLY FERREIRA NUNES • SIMONE DOS SANTOS SILVA	1a 1a 1a 1a 1a	mat. mat. mat. mat. mat.	DOWN Dif.Lin DA DA DA	Marly Marly Lucia Lucia Lucia
05	S.Fco. DE ASSIS	Zuleide	• JENEMARIA FELIX DE MELO (12.11.77) • MARIA EGLEIDE DO NASCIMENTO (09.01.83) • NARA LILIAN PIRES DA SILVA (31.03.81)	2a 4a 4a Pré	vesp. vesp. vesp. mat.	DM DM DM DA	Marly Marly Marly Lucia
06	PROF. ZUZA	Lucia	• EDUARDO SILVA	1a	mat.	DA	Lucia
07	EMANUEL BEZERRA - CAIC	Filo	• MIRIVALDO DE SOUZA	1a 1a	mat. mat.	DOWN DA	Marly Lucia
08	FRANCISCA FERREIRA	Joana D'arc Santiago	• WILLIANE OLIVEIRA DA SILVA • MARIA NAZARÉ GOMES DE OLIVEIRA	3a 4a	vesp. vesp.	DA DM	Lucia Graça
09	MÁRIO LIRA	Ivone	• DIEGO (encaminhado à APAE p/aval.95)	Pré	mat.	(?)	Tereza
10	IRMÃ ARCÂNGELA		• JEFFERSON DE ARAUJO RIBEIRO	1a	mat.	DA	Lucia/.....
11	ARCENDINO DE ALMEIDA	Rejane " " Terezinha Ana Maria	• ALLAN FELIPE G. DE SANTANA (20.11.87) • THALIELES SILVA DE SOUZA (19.12.87) • Fco. CLETO M. DA SILVA (22.05.82) • UBIRAJARA DE M. SILVA (13.07.78)	1a 1a 2a 2a	mat. mat. vesp. not.	D. Emoc D. Lingu (?) (?)	Graça
12	PALMIRA DE SOUZA	Lourdes Duarte " " Zilda	• ALEXSANDRO FERREIRA CARVALHO (16.01.86) • RONES SILVA DE LIMA (29.10.83) • KARINA RODRIGUES FELIX (20.08.83)	3a 3a 2a	vesp. vesp. vesp.	D. Lingu " "	Marly
13	CENT. ESC. STELLA LOPES	Josefa	• ROMÁRIO SOARES ALVES (08.11.89)	Pré	mat.	DA	Lucia
14	MARIA DALVA	Elizabeth	• SHEYLA CRISTINA F. DE LIMA (04.03.82)	1a	mat.	DM	Tereza
15	ULISSES DE GOIS			1a	mat.	DM	Marly
16	JOÃO PAULO II				vesp.	DM	Graça
17	N. Sa. NAVEGANTES		IVANIZE THAYANE F. BARBOSA (27.10.90)		mat.	DM	Graça
18	BERILO WNDERLEY						Graça
19	ADELINA FERNANDES	Prof. de 4º série	DANIELLE DOS SANTOS BEZERRA	7º	mat.	DA/DF DM	Lucia Tereza
20	CARLOS BELO MORENO				mat.	DM	Tereza
21	JUVENAL LAMARTINE				mat.	DV/DM	Tereza
22	FERREIRA ITAJUBÁ					DM	Graça
23	AMADEU ARAÚJO					DV	Graça
24	HENRIQUE CASTRICIANO				vesp.	DM	Tereza
25	ANGÉLICA MOURA				mat.	(?)	Lucy
26	CELESTINO PIMENTEL				mat.	(?)	Marly
27	ANTONIO SEVERIANO				mat.	(?)	Tereza

TOTAL: ESCOLAS = 27
ALUNOS = 43

DOWN - SÍNDROME DE DOWN
DA - DEFICIENTE AUDITIVO
DV - DEFICIENTE VISUAL
DM - DEFICIENTE MENTAL
DIFICULDADES DE LINGUAGEM

PREFEITURA DA CIDADE DO NATAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO
SUBCOORDENADORIA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA - SOPE
ENSINO ESPECIAL

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS ESCOLAS COM ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA - 1997

No	ESCOLA	PROFESSORA	ALUNO	SÉRIE	TURNO	ÁREA DEF.	SUPERVISÃO
01	EMÍLIA RAMOS	Helena	AMANDA ANDRIELLES DE PAIVA (13.11) ANDRÉIA SILVA DE PAIVA (25.06.88) ALYSSON PAULINELLY DE AZEVEDO	Pré 1a C 1a	mat mat 1a	DA DA DOWN	Lucia Lucia
02	ARNALDO MONTEIRO		MÁRCIA GABRIELLY COSME (18.02.83) WILLIAN M. DA SILVA (16.09.85) MÁRIA GIZÉLIA FREIRE (05.07.83)	1a 1a 1a	vesp vesp vesp	DOWN HIDRO (?)	Tereza Tereza Tereza
03	STELLA LOPES	Josefa		Pré	mat	DA	Lucia
04	CHICO SANTEIRO	Marluce Marluce M ^o Socorro M ^o Socorro M ^o Socorro Marilandes Raquel Arlete	ALICE LIDIANE MELO DA SILVA PLÍNIO CANIÊA ADEIRTON CARLOS A DE OLIVEIRA JANIELLY FERREIRA NUNES SIMONE DOS SANTOS SILVA JULIETE FERREIRA DE MELO DAYANA PRISCILA DA SILVA JOSENILTON FARIAS INÁCIO PATRÍCIA MAGALHÃES XAVIER RENATO FERREIRA CÂNDIDO BRUNA DO NASCIMENTO (13.03.89)	1a 1a 2a 2a 1a 1a 1a 1a 3a Pré Pré	mat mat mat mat mat mat mat mat vesp vesp mat	DOWN Df/lin DA DA DA DA DA DA DA DA (?)	Lucia Lucia Lucia Lucia Lucia Lucia Lucia Lucia Lucia Lucia
05	SÉCIO DE ASSIS	Arlete Tercineide Arlete Zuleide Zuleide	CRISTIANA DA SILVA DE AZEVEDO DAYANA DA SILVA DE AZEVEDO MACIELLY LOIZE ALVES DOS SANTOS FERNANDA DO NASCIMENTO M ^o EUGLEIDE P. DO NASCIMENTO NARA LILIAN PIRES DA SILVA	1 ^o Pré 1 ^o 1 ^o 4 ^o 4 ^o	mat mat mat mat vesp vesp	DA DA DA Retardo DM DM	Lucia Lucia Lucia Lucia Lucia Lucia
06	AMADEU ARAÚJO	Rozee Rozee	ANA CÉLIA M DA SILVA ROMÁRIO SOARES ALVES	1 ^o 1 ^o	mat mat	DA DA	Lucia Lucia
07	EMANUEL BEZERRA - CAU	Fátima Fátima Fátima	MIRIVALDO DE SOUZA DAMIANA MARIA CUNHA ANA PAULA SANTANA SILVA JOÃO GUSTAVO CARDOSO DA SILVA	2a 2a 1 ^o B	mat mat mat mat	DA DA DA visão	Lucia Lucia Lucia Marlete Marlete
08	FRANCISCA FERREIRA	Fátima Quirino Vânia Carlos Marlene Marlene Marlene	WILLIANE OLIVEIRA DA SILVA EMERSON FERNANDES BARBOSA NAYARA BATISTA DE OLIVEIRA FLÁVIO FELIPE DA COSTA JUCELINO FERREIRA DO NASCIMENTO SEVERINO CARDOSO FILHO	3a 2 ^o Pré 1 ^o 1 ^o 1 ^o	vesp interu vesp mat mat mat	DA DA DM (?) (?) (?)	Lucia Lucia Lucia Lucia Lucia
09	ULSESSE DE GOIS	(02.08.80) (06.09.83)	SHEILA DE OLIVEIRA NADSON DIEGO FERREIRA DA SILVA ADRIANA BATISTA DE ARAÚJO	1 ^o 5 ^o 6 ^o C 3 ^o	not not vesp mat	DA DA vis. sub. DM	Lucia Lucia Claudia Lucia
10	IRMA ARCANGELA	Jucineide Vera Vera	JEFFERSON DE ARAÚJO RIBEIRO DANIEL CARLOS HENRIQUE ODONAI ROBSON	2a Pré Pré 2 ^o 1 ^o	mat mat mat mat mat	DA DA DA DF visão	Lucia Lucia Lucia Lucia
11	MONS. ALVES LANDIM	Joann D'arc	DAYANNE BENTO DA SILVA	Pré	vesp	DA	Lucia
12	STELLA LOPES	Josefa		Pré	mat	DA	Lucia
13	CARLOS BELO MORENO				mat	DM	Tereza
14	ASCENDINO DE ALMEIDA	Lucia Gomes (14.11.87)	KAIJANE CRISTINA DA S VIEIRA GUSTAVO FONSECA DOS SANTOS	2 ^o 1 ^o	vesp mat	DA DOWN	Lucia
15	N.SRA. NAVEGANTES						
16	BERILO WANDERLEY						
17	MARLA DALVA						
18							
19							
20							
21							
22							

TOTAL = 17 ESCOLAS
50 ALUNOS

DOWN - SÍNDROME DE DOWN
DA - DEFICIENTE AUDITIVO
DV - DEFICIENTE VISUAL
DM - DEFICIENTE MENTAL
DF - DEFICIENTE FÍSICO
DIFICULDADES DE LINGUAGEM

PREFEITURA DA CIDADE DO NATAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 01 / 96

Fixa normas relativas à educação de aluno portador de deficiência.

O Conselho Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista a Constituição Federal vigente; o art. 9º da Lei Federal Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; os artigos 2º e 8º da Lei Federal Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989; os artigos 153, 154, 156 e 165 da Lei Orgânica do Município da Cidade do Natal e a Lei Municipal nº 4.090, de 03 de junho de 1992,

RESOLVE:

Art. 1º . O aluno portador de deficiência deve participar do sistema regular de ensino, e este lhe garantir a integração através de situações educacionais em que seja visto como sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem e capaz de se autoconstruir mental, afetiva e socialmente.

Parágrafo único . É considerado portador de deficiência o aluno com déficits de ordem física, mental e sensorial que apresente necessidades educativas especiais.

Art. 2º . O encaminhamento do aluno portador de deficiência às instituições da área de saúde compete à equipe de Ensino Especial, lotada na Subcoordenadoria de Orientação Pedagógica e Educacional - SOPE.

Art. 3º . O diagnóstico da deficiência do aluno compete aos profissionais especializados da área de saúde por meio de exames clínicos e, aos especialistas em educação, através de relatórios técnico-pedagógicos.

Parágrafo único . Diagnosticada a deficiência, o aluno é encaminhado às instituições especializadas, conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação, para receber atendimento terapêutico ou complementar necessário a cada caso.

Art. 4º . O atendimento ao aluno portador de deficiência inicia-se a partir das observações e avaliações dos educadores em articulação com os especialistas em educação.

§ 1º . O atendimento terapêutico ou complementar ao aluno portador de deficiência deve ocorrer em horário oposto ao que ele frequenta a escola.

§ 2º . O atendimento ao aluno portador de deficiência consiste em:

I - aprendizado do código BRAILLE, para o portador de deficiência visual;

II - aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reabilitação oral e estimulação auditiva, para o portador de deficiência auditiva;

III - terapia ocupacional, psicomotricidade e terapia fonoaudiológica, para o portador de deficiência mental;

IV - fisioterapia e hidroterapia, para o portador de deficiência física.

§ 3º . O aluno portador de deficiência deve ser atendido em oficinas profissionalizantes que lhe permitam capacitar-se para a inserção no mercado de trabalho, com qualidade e oportunidade de competição.

§ 4º . O aluno portador de distúrbios de linguagem deve ter atendimento através de instituições habilitadas e conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação.

§ 5º . A participação dos familiares do aluno portador de deficiência deve ocorrer de forma integrada em todas as etapas do processo de atendimento.

Art. 5º . O aluno portador de deficiência deve ser matriculado no mesmo período em que a escola matricula os demais alunos, garantindo-lhe assim o acesso integrado ao ensino regular.

§ 1º . A sala de aula, na qual é matriculado o portador de deficiência, não deve ultrapassar o número de 20 (vinte) alunos.

§ 2º . Os alunos portadores de deficiências semelhantes devem ser matriculados na mesma sala de aula.

§ 3º . O número de alunos portadores de deficiência sensorial (auditiva ou visual) matriculados numa mesma sala, não deve ultrapassar de 4 (quatro). No caso de deficiência mental, podem ser matriculados até 2 (dois) alunos por sala.

§ 4º . A idade cronológica é um fator preponderante para a escolha da sala de aula onde o aluno que apresenta déficit intelectual é inserido, levando-se também, em consideração, os seus interesses pessoais.

Art. 6º . O ensino ministrado na sala de aula integrada com o portador de deficiência não sofre alterações quanto a currículos ou programas, sendo necessárias, no entanto, algumas adequações metodológicas quando se tratar de aluno portador de deficiência sensorial (auditiva ou visual).

Art. 7º . O processo de avaliação e promoção do aluno dar-se-á de acordo com a observância às especificidades de cada deficiência.

I - Para a deficiência sensorial, considera-se que:

a) a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deve ser instituída como primeira língua para o aluno portador de deficiência auditiva;

b) na avaliação da produção escrita do aluno portador de deficiência auditiva , a língua portuguesa para este aluno se constitui numa segunda língua;

c) o aluno deficiente visual terá como apoio, no processo de leitura e escrita, o código BRAILLE, cuja tradução deve ser feita pelo próprio educador regente ou através de instituição de apoio;

d) O sentido da visão para o deficiente auditivo e o da audição para o deficiente visual devem ser fatores preponderantes na avaliação desses alunos.

II - Os limites motores do aluno portador de deficiência física devem ser respeitados no processo de avaliação.

III - A avaliação e promoção do aluno portador de déficit intelectual deve observar os seguintes critérios, dispostos em grau de prioridade: idade cronológica; maturidade física e social; experiência de vida e aprendizagem escolar.

IV - A avaliação do aluno portador de múltiplas deficiências deve respeitar os limites impostos por essas deficiências.

Art. 8º . A Secretaria Municipal de Educação, através de convênio com a Associação de Surdos do Rio Grande do Norte, deve dispor de instrutor surdo para ministrar curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Parágrafo único. O educador que leciona a aluno surdo deve ser orientado pelo instrutor quanto ao uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Art. 9º . A Secretaria Municipal de Educação, através de convênio com o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte, deve dispor de professor para ministrar curso de BRAILLE e executar traduções de textos para este código.

§ 1º. A escola deve dispor de todo material didático-pedagógico específico, necessário à escrita BRAILLE e à educação global do aluno portador de deficiência visual.

Art. 10 . A escola deve dispor de ambiente físico adequado, conforme lei específica, a fim de garantir acesso e locomoção ao portador de deficiência.

Art. 11 . O educador e o dirigente escolar do sistema municipal de ensino devem receber formação contínua em serviço, de modo a assegurar o processo de integração educacional do portador de deficiência.

Art. 12 . Os casos omissos serão resolvidos pelo setor competente da Secretaria Municipal de Educação, a que se refere o art. 2º.

Art. 13 . Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões, em Natal, 22 de agosto de 1996.

Vilma Queiroz Sampaio Fernandes de Oliveira

PRESIDENTE

Titulares:

Maria Auxiliadora da Cunha Albano

Nerival Fernandes de Araújo

Maria Estela Costa Holanda Campelo

Otávio Augusto de Araújo Tavares

Maria Rodrigues da Silva

Manuel Nunes de Medeiros Neto

Paulo de Tarso Bandeira Antas

Suplentes:

Regina Lúcia Rocha de Medeiros

Maria dos Martírios Lisboa de Menezes

Aurino Lopes Vila

Cândida Maria Araújo Teixeira

Maria José de Araújo Gadelha

Maria Aparecida Barbosa Saraiva

Glácio Cley Menezes de Souza

ANEXO 08 (A)

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORA

1. Fale sobre sua formação e sua experiência profissional.
2. Como você está vendo essa proposta de integração ? Ela foi discutida na escola ? Foi feito um trabalho de esclarecimento/informação aos professores e aos pais ?
3. Como está sendo seu trabalho dentro dessa proposta da SME ?
4. Você observa alguma mudança no seu modo de trabalhar depois dessa proposta ?
5. Quais as suas dificuldades no trabalho com o aluno com deficiência ?
6. Para você, qual o papel da escola com relação à esses alunos ?
7. O que você considera fundamental no trabalho com seus alunos, em geral, e com esses alunos com deficiência ?
8. Você acha que o número de alunos que v. tem na sala afeta o trabalho ? Qual seria o número 'ideal' de alunos por turma ?
9. Como é a dinâmica de seu trabalho na sala ?
10. Como você avalia seus alunos ? Quais os critérios para promoção dos alunos com deficiência ?
11. Que tipo de orientação você recebe na escola ? Como está sendo o acompanhamento pela SME ?

ANEXO 08 (B)

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EQUIPE DA SOPE/SME

1. Falem sobre o 'histórico' da Proposta. Quem elaborou ? Como está sendo sua implantação ?
2. Como a escola está recebendo essa proposta ?
3. Como os professores estão vendo a inclusão do aluno com deficiência na escola ?
4. Vocês acham que a entrada desse aluno está provovando alguma alteração no trabalho do professor, ou na escola como um todo ?
5. Como vocês vêem a formação do professor ? Vocês acham que a formação específica é necessária ? O que os professores têm falado sobre isso ? Eles solicitam acompanhamento de professor especializado ?
6. Como vocês estão vendo o trabalho do professor na sala de aula ? Eles requisitam algum recurso material especial ? O que vocês consideram como dificuldade do professor ?
7. Como está sendo o acompanhamento às escolas ? Quais as dificuldades que vocês estão sentindo ?

ANEXO 08 (C)

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIREÇÃO E TÉCNICOS

1. Como se deu o primeiro contato da escola com a proposta da secretaria?
Houve discussão ? Como a escola está vendo essa proposta ?
2. Desde quando a escola trabalha com alunos que têm deficiência ? A entrada desse aluno na escola provocou alguma mudança no trabalho pedagógico ?
3. Existem critérios para aceitar o aluno com deficiência ? Quais ?
4. Como se dá o acompanhamento às professoras ?
5. Como é feita a avaliação dos alunos com deficiência ? Quais os critérios para promover esse aluno ?
6. Como vocês estão vendo o trabalho com esse aluno ? Quais seriam as dificuldades ?
7. A escola tem uma proposta pedagógica definida e discutida com a equipe ?
8. Como a escola organiza suas reuniões pedagógicas ?

ANEXO 09

Pesquisa: *Inclusão Escolar: das intenções à prática.*

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA:

1) Nome: _____
Idade: _____ Estado Civil: _____ No. de Filhos: _____
Residência: _____

2) Mora próximo à escola ? Como se locomove até a escola ?

3) Situação funcional: _____

4) Escolaridade: _____

5) Local e ano em que se formou: _____

6) Participa ou já participou de alguma atividade de formação em serviço?
Cite a atividade, quando e a instituição responsável.

7) Há quanto tempo v. trabalha como professora? _____

8) Por que v. escolheu magistério? _____

9) Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

10) V. trabalha em outro lugar? Onde e qual sua atividade? _____

11) Qual sua experiência com portador de deficiência? _____

ANEXO 10

PESQUISA: *Intclusão Escolar: das intenções à prática*

À EQUIPE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SOPE - SME :

QUESTIONÁRIO I

REFERENTE À ABRANGÊNCIA DO PROJETO:

1. Órgãos que estão envolvidos na Proposta de Integração do portador de deficiência na escola regular:

2. Número total de Escolas da Rede Municipal

3. Número de Escolas que atendem ao aluno portador de deficiência:

- Escolas especiais: _____

- Escolas com _____ classe especial: _____

- Escolas com salas de apoio: _____

- Escolas com deficiente integrado à classe regular: _____

4. Número de Professores envolvidos na Proposta de Integração:

5. Número de Técnicos envolvidos na Proposta de Integração:

a) na Equipe de Educação Especial: _____

b) no total das escolas envolvidas: _____

ANEXO 11

QUESTIONÁRIO II

REFERENTE ÀS ESCOLAS E AO ATENDIMENTO AO ALUNO:

1) NOME DA ESCOLA: _____

Endereço: _____

2) EQUIPE TÉCNICA: (especificar e quantificar)

Função/Cargo/Formação:

3) FORMAÇÃO DOS PROFESSORES : (especificar e quantificar)

Níveis:

a) 2o. Grau/Magistério _____

b) 3o. Grau: Curso de Pedagogia _____

* Pedagogia com Habilitação em Ed. Especial: _____

* outros cursos(universitários) _____

c) Cursos Esporádicos:

* Curso de Extensão Universitária _____

* Curso sobre deficiência: _____

d) Pós-Graduação:

* Curso de Especialização _____

* Mestrado _____

*Doutorado _____

4) ATIVIDADES DE ACOMPANHAMENTO AO TRABALHO DO PROFESSOR DE ALUNO DEFICIENTE:

ATIVIDADES:	EQUIPES:		PERIODICIDADE
	SME	ESCOLA	
Reuniões Pedagógicas			
Grupo de Estudo			
Palestras			
Troca de Experiências			
Outras:			

5) ATENDIMENTO AOS ALUNOS:

Atendimento	Série	Total.de aluno p/turma	No.de deficientes	Faixa etária
classe de integração				
sala de apoio				
Outros				

Tipo de deficiência	Faixa etária	Série

Informações dadas por: _____ Local/data: _____

ANEXO 12

PESQUISA: *Inclusão Escolar: das intenções à prática.*

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO REFERENTE À ESCOLA

1) Nome da Escola: _____

2) Endereço: _____

3) Equipe Técnica:

4) Equipe de apoio/administrativo:

Secretaria: _____ Merendeira: _____

Limpeza: _____ Vigia: _____

Outros: _____

5) Equipe docente:

Total de Professores(em sala de aula) _____

Total de Monitores: _____

Outros: _____

5) Formação acadêmica da Equipe Docente:

a) Total de professores/monitores com:

1º. Grau: _____ 2º Grau: _____ 3º Grau: _____

b) Especificação da formação dos professores:

- curso de Magistério: _____

- curso de Pedagogia para o Ensino Infantil e Fundamental: _____

- curso de Pedagogia: _____
- outros cursos (3o.grau) _____

- pós-graduação:
Mestrado: _____
Doutorado: _____
Especialização: _____

6) Equipe discente. Quadro geral das turmas:

Séries	Turmas	Turno	Total de alunos	Faixa etária da turma	Aluno portador de deficiência	Idade do aluno

Observações: _____

Informações dadas por: _____
Data: _____

ANEXO 13

PESQUISA: *Inclusão Escolar das intenções à prática*

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA: _____

1) LOCALIZAÇÃO: _____

Características do bairro/rua _____

*iluminação: _____

*transporte: _____

*saneamento: _____

* Serviços Públicos: _____

2) ESPAÇO FÍSICO:

a) Dependências:

* salas de aulas: _____

* secretaria: _____

* diretoria: _____

* sala de prof.: _____

* banheiros: _____

* cozinha: _____

* dispensa: _____

* almoxarifado: _____

* outras: _____

b) Área livre e de Recreação:

* pátio coberto: _____

* pátio descoberto: _____

* jardim: _____

* parque/brinquedos: _____

* quadra: _____

* área c/ areia: _____

* outras: _____

3) Características do Prédio:

* terreno: _____

* área construída: _____

* tipo de construção: _____

* ventilação: _____

* iluminação: _____

4) Observações: _____
