

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**JOSIANE FUJISAWA FILUS**

---

---

**Amarrações e arrumações na inclusão  
escolar do município de Hortolândia-SP**

---

---

Campinas  
2011

**JOSIANE FUJISAWA FILUS**

---

**Amarrações e arrumações na inclusão  
escolar do município de Hortolândia-SP**

---

Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação Física na Área de Concentração Atividade Física Adaptada.

**Orientador: Dr. Paulo Ferreira de Araújo**

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO  
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA  
ALUNA JOSIANE FUJISAWA FILUS, E ORIENTADA  
PELO PROFESSOR DR. PAULO FERREIRA DE ARAÚJO.

  
Dr. Paulo Ferreira de Araújo  
Orientador

Campinas  
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR  
DULCE INES LEOCÁDIO DOS SANTOS AUGUSTO – CRB8/4991  
BIBLIOTECA “PROF. ASDRUBAL FERREIRA BATISTA”  
FEF - UNICAMP

F489a Filus, Josiane Fujisawa, 1982-  
Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia - SP / Josiane Fujisawa Filus. -- Campinas, SP: [s.n], 2011.

Orientador: Paulo Ferreira de Araújo.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Inclusão escolar. 2. Professores. 3. Formação Profissional. 4. Educação Física - Hortolândia. I. Araújo, Paulo Ferreira de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Tying and arrangements in scholarship inclusion for Hortolândia city - SP.

**Palavras-chave em inglês:**

Scholarship inclusion

Teachers

Professional formation

Physical Education - Hortolândia

**Área de Concentração:** Atividade Física Adaptada

**Titulação:** Doutor em Educação Física

**Banca Examinadora:**

Paulo Ferreira de Araújo [Orientador]

Fátima Elisabeth Denari

José Luiz Rodrigues

Tereza Ribeiro de Freitas Rossi

Teumaris Regina Buono Luiz

**Data da defesa:** 30-09-2011

**Programa de Pós-Graduação:** Educação Física

## COMISSÃO JULGADORA



Dr. Paulo Ferreira de Araújo  
Orientador



Dra. Fátima Elisabeth Denari



Dra. Teumaris Regina Buono Luiz



Dr. José Luiz Rodrigues



Dra. Tereza Ribeiro de Freitas Rossi

## **Dedicatória**

*Dedico este trabalho a todas as crianças do mundo, independentemente de suas diferenças, suas limitações ou suas possibilidades.*

## Agradecimentos

*Agradeço do fundo do coração a todas as pessoas que fizeram parte de minha história, que estavam presentes e me auxiliaram, de alguma forma, nas arrumações e amarrações da minha vida. O responsável por tudo isso é Ele, meu poderoso e bondoso Deus, que desenhou todo o meu trajeto e me guiou até aqui. Foi Ele quem escolheu todas as pessoas que cruzaram o meu caminho, e por isso, deixo aqui meus sinceros e carinhosos agradecimentos mais que especiais:*

*Aos meus pais, Yolanda e Ivaldo, que são o meu porto seguro e o meu exemplo do que quero ser quando crescer,*

*À minha irmã, Viviane, que é minha fonte de incentivo e meu exemplo de determinação,*

*Ao meu namorado, noivo, marido, amigo, Neilton Juninho que, com serenidade e paciência, me agüenta nas alegrias e nas tristezas,*

*Ao meu querido orientador, Dr. Paulo Ferreira de Araujo, que acreditou no meu trabalho e me acolheu em seus ensinamentos,*

*Ao amigo Moises que me deu a oportunidade de ser professora,*

*A mais que amiga Rita, que me aproximou do grupo de estudos do prof. Paulo e compartilhou comigo muitos momentos de reflexões acadêmicas e pessoais,*

*Aos amigos Vinicius e Camila, pela companhia de todas as horas e todos os lugares,*

*As amigas de longe, mas de sempre, Mipsi, Érika, Ana Paula, Gisela, Milka e Karenn,*

*A amiga Marina, por ter sempre o sorriso amigo e acolhedor,*

*Aos professores Luiz Seabra Junior e José Luiz Rodrigues que, em simples conversas, me ensinaram muitas coisas,*

*Aos queridos professores do IASP, Ilson Tercio Caetano, Selma Fonseca e Admilson Almeida, pela confiança e incentivo,*

*A todos os bons amigos e colegas de trabalho do IASP, em especial, prof. Julio Campigli e prof. Elna Cres, por me acolherem com tanto carinho,*

*Aos meus amados alunos do IASP, que me instigaram a pesquisar sobre o assunto e constantemente me surpreendem com outras problemáticas,*

*Aos professores da banca, Dra Fatima Denari, Dra Teumaris Luiz, Dra Tereza Rossi e Dr. José Luiz, pela oportunidade que me oferecem de aprender mais e de melhorar,*

*Aos professores Donizete, Kely e Luciana, da prefeitura de Hortolândia-SP, pelo auxílio prestado e pelo exemplo de dedicação,*

*A todos os professores do município de Hortolândia-SP, pela disponibilidade em participarem da pesquisa,*

*Ao Programa de pós-graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, seus professores e funcionários, por me acolherem e possibilitarem essa conquista,*

*E finalmente, quero deixar registrados os agradecimentos aos meus focos de distração: o Tiago Leifert e o Globo Esporte, os seriados Brothers and Sisters e Friends e a Pizzaria Nipolitana, por me ajudarem a espairecer.*

FILUS, J. F. **Amarrações e arrumações na inclusão do município de Hortolândia-SP.** 2011. 199f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

## **RESUMO**

---

---

As amarrações e arrumações presentes no trajeto da história da educação das pessoas com deficiência no mundo e no Brasil culminaram em uma atualidade repleta de muitos nós. Esta realidade nos tem sido relatada por diversos autores e o tema se faz presente em vários segmentos como cursos de licenciatura, secretarias de educação e principalmente no âmbito escolar. Na tentativa de organizar as idéias e tentar trazer algumas respostas para o trabalho em uma escola que pretende ser inclusiva, elegemos o município de Hortolândia-SP como campo de nossa pesquisa, a fim de investigar as ações de implementação e as políticas de inclusão escolar. Para tanto, entrevistamos um grupo de 104 sujeitos composto por professores, diretores e coordenadores atuantes nas escolas municipais de Ensino Fundamental I. Utilizando como recurso metodológico a análise do discurso, focamos a chegada dos alunos com deficiência, a qual é responsabilidade do diretor; o planejamento das ações inclusivas, mediadas pelo coordenador; e a aplicação e metodologia das aulas, função dos professores envolvidos com o processo. Constatamos que a chegada das crianças tem ocorrido com dificuldades, visto que muitos pais não dão informações a respeito da deficiência e os recursos e adaptações específicas tem sido providenciados à medida que aparecem as necessidades. Sobre o planejamento, percebemos nos discursos das coordenadoras que ainda são insuficientes as horas de trabalho pedagógico coletivo entre coordenadores, professores e professores especialistas. Este fato reflete um distanciamento entre estes profissionais que pôde ser constatado quando analisamos a atuação das professoras especialistas e dos professores de Educação Física. Já os pedagogos, relataram que não recebem informações suficientes e utilizam atividades diferenciadas com o aluno com deficiência. Percebemos que os discursos dos envolvidos giram principalmente em torno da questão médico-corretiva, o que não permite que estes profissionais da escola se sintam responsáveis pelo aluno com deficiência. Concluímos que o processo de inclusão no município de Hortolândia apresenta uma organização que necessita de arrumações que dizem respeito a cursos de formação continuada que atendam as dúvidas e angústias referentes ao fazer pedagógico, assim como atividades e metodologias que realmente favoreçam a inclusão escolar; e a presença constante das especialistas para dar suporte ao professor. Destacamos também uma aproximação dos professores de Educação Física com o processo, uma vez que vinculados a área da saúde, tem conhecimentos dos aspectos biológicos e desenvolvimento humano que possibilitam ao profissional ter um olhar diferenciado sobre questões referentes a comportamentos motores atrasados, assim como o espaço da aula também favorece a percepção dos comportamentos sociais dos alunos, podendo trazer contribuições importantes para a inclusão das crianças. Acreditamos ainda que se faz necessário a criação do vínculo da escola com a área da saúde, que poderia acontecer por meio da inserção de profissionais desse segmento no ambiente escolar o que possibilitaria uma ampliação do conhecimento específico com relação a pessoa com deficiência aos demais profissionais reduzindo assim as incertezas e inseguranças presentes neste momento de implantação da inclusão.

Palavras-Chave: Inclusão Escolar. Professores. Formação profissional. Educação Física.

## **ABSTRACT**

---

---

The tight and arrangements found in education history of disability people over the world and in Brazil, ended in a reality very straight. This reality has been reported by several writers and this theme is mentioned in several segments like graduation courses, education boards and especially under school environment. To try to organize the ideas and trying to bring some answers to the work in one elementary school, we elect the city of Hortolândia – SP as our research field, with the intention of investigate the implementation activities and inclusion politics. To make this happen we interviews a group of 104 people, made of teachers, directors and coordinators, working for elementary city schools. Using as the methodology the speech analysis, we focused in disable student's arrival, director's responsibility; the planning of inclusion activities, done by the coordinator; and the utilization of the methodology when in class, responsibility of the teachers involved with the process. We found that student's arrival has happen with problems, as many parents do no not give much information about kid's disability and about the activities being done to adapt the students when new needs appear. About planning, we found in coordinator's speech that the number of hours of pedagogical work between coordinators, teachers and specialists are not sufficient. This fact reflects a distance between professionals which can be identified when we review the situation of expert teachers and health and physical education teachers. At the same time, the pedagogues say that they are not receiving enough information and they use different activities with disable students. We noticed that the speech of the people involved is basically related with the medical part of the disability, what does not allow those professionals to feel responsible for the student. We concluded that the process of inclusion in Hortolândia's city shows one organization that need arrangements when talking about formation courses, which could help in doubts and agony related to the pedagogue part, as with activities and methodologies that are really in favor of scholar inclusion; and the constant presence of experts to give support to the teacher. We noticed also health and physical education teachers approach with the process as they are part of health area, with biological knowledge and human development that allows the professional to have a different look about disable humans, as the space in class helps with the perception about student's behavior, being able to help kid's inclusion. We believe that is still necessary the creation of bonds between school and health care area, that could help by the inclusion of professionals from the health area in school's environment, what could provide a increase of the specific knowledge in relation with people disability to the rest of the professionals, reducing with that the uncertain and insecurity present on the moment of the inclusion's implementation.

Key-words: Scholarship inclusion. Teachers. Professional formation. Physical Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	Amarrações no segmento escolar.....	45
<b>Figura 2 -</b>	Atenção as pessoas com deficiência no Brasil.....	74
<b>Figura 3 -</b>	Cronologia das ações direcionadas as pessoas com deficiência.....	75
<b>Figura 4 -</b>	Aspectos enfocados nas relações com as pessoas com deficiência.....	76

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 -</b>	Adequações curriculares não-significativas.....	94
<b>Quadro 2 -</b>	Adequações curriculares significativas.....	94
<b>Quadro 3 -</b>	Organização do atendimento educacional especializado nas redes públicas de ensino nos municípios pesquisados.....	104
<b>Quadro 4 -</b>	Contribuições dos sujeitos nas etapas da inclusão escolar.....	115
<b>Quadro 5 -</b>	Pontos relevantes apresentados pelos diretores.....	131
<b>Quadro 6 -</b>	Pontos relevantes apresentados pelos coordenadores.....	143
<b>Quadro 7 -</b>	Pontos relevantes apresentados pelas especialistas.....	149
<b>Quadro 8 -</b>	Pontos relevantes apresentados pelos professores de EF.....	155
<b>Quadro 9 -</b>	Pontos relevantes apresentados pelos pedagogos.....	176

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 -</b>	Número de sujeitos pesquisados.....	116
-------------------	-------------------------------------	-----

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Aluno por deficiência com laudo clínico.....	109
<b>Gráfico 2</b> - Porcentagem de alunos com deficiência série/ano.....	110
<b>Gráfico 3</b> - Faixa etária dos alunos com deficiência na rede municipal.....	111

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ANPED</b>	Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>CGPD</b>	Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência
<b>CIER</b>	Centro Integrado de Reabilitação “Romildo Pardini”
<b>CONADE</b>	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
<b>CORDE</b>	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
<b>CPI</b>	Comissão Parlamentar de Inquérito
<b>DESE</b>	Departamento de Educação Supletiva e Especial
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EF</b>	Educação Física
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FEF</b>	Faculdade de Educação Física
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
<b>HTPC</b>	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>RMC</b>	Região Metropolitana de Campinas
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SENEB</b>	Secretaria Nacional de Ensino Básico
<b>SESPE</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas

**ZPD**      Zona Proximal de Desenvolvimento

# SUMÁRIO

---



---

<b>1 Introdução.....</b>	<b>27</b>
<b>2 O percurso das pessoas com deficiência na escola.....</b>	<b>33</b>
<b>2.1 As pessoas com deficiência nas escolas brasileiras: amarrações e arrumações.....</b>	<b>46</b>
<b>2.1.1 Da colonização a Constituição de 1988: as amarrações.....</b>	<b>47</b>
<b>2.1.2 Da Constituição de 1988 até os dias atuais: as arrumações.....</b>	<b>60</b>
<b>3 A escola inclusiva: tentando amarrar idéias e arrumar soluções.....</b>	<b>79</b>
<b>3.1 A formação profissional.....</b>	<b>79</b>
<b>3.2 Os envolvidos: gestão, professor, especialista e família.....</b>	<b>82</b>
<b>3.2.1 A Educação Física Escolar e a Inclusão.....</b>	<b>89</b>
<b>3.3 Aprendendo com algumas experiências.....</b>	<b>91</b>
<b>3.3.1 Apontamentos para uma Educação Física Inclusiva.....</b>	<b>100</b>
<b>3.4 A organização da inclusão escolar em Hortolândia-SP.....</b>	<b>102</b>
<b>4 A metodologia da pesquisa: cuidando para não “dar ponto sem nó”.....</b>	<b>113</b>
<b>4.1 Tipo de pesquisa.....</b>	<b>113</b>
<b>4.2 O universo e os sujeitos.....</b>	<b>113</b>
<b>4.3 Os instrumentos.....</b>	<b>117</b>
<b>4.4 A análise dos dados.....</b>	<b>118</b>
<b>4.5 Aspectos éticos.....</b>	<b>119</b>
<b>5 Analisando as amarrações e arrumações em Hortolândia-SP.....</b>	<b>121</b>
<b>5.1 A chegada das crianças com deficiência: a inclusão sob o ponto de vista do diretor.....</b>	<b>122</b>
<b>5.1.1 A matrícula.....</b>	<b>122</b>

5.1.2 A identificação e o encaminhamento.....	124
5.1.3 A necessidade de materiais.....	126
5.1.4 A ação municipal.....	129
5.2 Planejando as ações: a inclusão pelo olhar dos coordenadores pedagógicos.....	133
5.2.1 A matrícula.....	133
5.2.2 A identificação e o encaminhamento.....	134
5.2.3 A necessidade de materiais.....	136
5.2.4 O planejamento.....	137
5.2.5 A ação municipal.....	141
5.3 As especialistas em Educação Especial: função e intervenção na inclusão.....	144
5.3.1 A atuação.....	144
5.3.2 O apoio da escola.....	145
5.3.3 A possibilidade de intervenção.....	147
5.4. Os professores de Educação Física: papel e participação na inclusão .....	150
5.4.1 A identificação e o encaminhamento.....	150
5.4.2 Informações sobre a criança com deficiência.....	151
5.4.3 A metodologia das aulas.....	152
5.4.4 A família.....	153
5.4.5 A atuação municipal.....	154
5.5 A inclusão dentro da sala de aula: a visão dos pedagogos.....	157
5.5.1 Informações sobre a criança com deficiência.....	157
5.5.2 A identificação e o encaminhamento.....	160
5.5.3 A metodologia das aulas.....	161
5.5.4 A família.....	166
5.5.5 A atuação municipal.....	169
6 Arrumando os fios e amarrando os nós: considerações finais.....	177

<b>Referências.....</b>	<b>185</b>
<b>Anexo 1- Dados estatísticos do ano de 2010.....</b>	<b>193</b>
<b>Anexo 2- Roteiro de entrevista – Diretor.....</b>	<b>195</b>
<b>Anexo 3 – Roteiro de entrevista – Coordenador.....</b>	<b>196</b>
<b>Anexo 4 – Roteiro de entrevista – Professores regentes e EF.....</b>	<b>197</b>
<b>Anexo 5 – Roteiro de entrevista – Professor especialista.....</b>	<b>198</b>
<b>Anexo 6 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>199</b>

# 1 Introdução

Pensar sobre a inclusão é uma constante em nossa caminhada até aqui, não só pelo envolvimento acadêmico com o tema desde a graduação, mas principalmente por desde a infância alimentar o sentimento de fazer parte de uma minoria excluída e discriminada nas escolas. O sentimento não se refere a ter uma deficiência, já que acreditamos que todas as pessoas apresentam alguma necessidade especial em algum momento ou situação da vida. O fato diz respeito a pertencer a uma minoria “diferente”, no nosso caso, a minoria “gordinha” da turma.

Assim, durante os anos escolares, sempre nos aproximamos daqueles com os quais podíamos compartilhar a angústia de não se encaixar no “padrão”. Não precisamos melodramatizar os acontecimentos, pois não ocorreram sofrimentos nesta época, já que pertencer a este grupo parecia muito natural, ou seja, estar próximo a aqueles com os quais você se identifica. Atualmente, a reflexão e o resgate destes pontos se tornaram interessantes para justificar a constante identificação, de nossa parte, com a minoria excluída e o incansável interesse por temáticas com essa população.

O estirão da adolescência nos auxiliou a ser “normal”, quer dizer, também não acreditamos no uso dessa expressão já que entendemos que ninguém seja tão normal a ponto de não ter uma condição de deficiência, ou um defeitinho que o tire de um padrão desejado. Assim, durante a adolescência, podemos dizer que nos encaixamos em um padrão. Os intermináveis treinos de vôlei desse período auxiliaram na “boa forma”, e já considerada parte da população saudável iniciamos a jornada no curso de Educação Física na Universidade Estadual de Maringá.

Bom, a entrada no curso foi muito criticada pela família. Pai e mãe professores de Educação Física, desde antes mesmo de realizar as provas seletivas, já indicavam caminhos diferentes daqueles que eles seguiram. “Escola, nem pensar”, “O professor não é valorizado”, “Os alunos estão a cada dia mais indisciplinados”, “O salário é baixo”. Mesmo assim, com o exemplo em casa, nos detivemos apenas ao carinho que os alunos tinham por eles, as conversas “parceiras” e os conselhos amigos que eles davam, na proximidade e no bem que levavam as crianças, muitas delas carentes de atenção. Foi o conviver com esse exemplo de professor que nos fez resolver virar um deles, e mais uma vez ficarmos unidos a uma minoria pouco reconhecida pelo seu valor!

Durante os quatro anos de curso nos envolvemos em diversas atividades, mas a primeira delas foi um projeto de extensão de Natação para surdos e ouvintes. Foi a partir dele que desenvolvemos nossas primeiras pesquisas e participamos dos primeiros congressos. Havia outros projetos de extensão, como a Hidroginástica para Idosos, e desde o início da faculdade já havíamos sido contaminados por esse “virusinho”. Chamamos de vírus essa mistura de curiosidade, angústia e necessidade de busca que “pega” em todos aqueles que começam, e não param mais, a pesquisar e se interessar pela temática da Deficiência / Diferença.

“Contaminada”, fomos envolvidas durante toda a graduação em pesquisas que discutiam a Deficiência, a Pessoa com deficiência, e a Inclusão Social e Escolar. A preocupação com as minorias excluídas, também nos possibilitou envolvimento com o Movimento Estudantil, fazendo parte da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física, participando de movimentos grevistas, sem-terra, etc. Aprendemos muito com os revoltosos mais radicais e depois de muito brigar, acabamos nos decidindo por sempre analisar os dois lados da moeda, “lutar contra o sistema” é cansativo e depois de um tempo passa a ser infundado. Não que tenha desistido de contestar e reivindicar, mas a luta deu lugar a convivência mais civilizada, onde buscamos constantemente o respeito a todos e a formação de cidadãos mais conscientes.

Após a graduação, na continuidade dos estudos e o interesse em não mais contestar mas achar soluções para as questões que nos sondavam, adentramos no Mestrado em Educação. Sempre com o problema de pesquisa envolto na temática da Inclusão Escolar, tivemos a oportunidade de conhecer um grupo necessitado de atendimento especial na escola: as crianças respiradoras orais. O aprofundamento nos estudos nos permitiu perceber o quanto a saúde da criança influencia em sua educação, e a necessidade de se ter serviços de saúde acessíveis a população de baixa renda para que os alunos das escolas públicas consigam ter uma educação com mais qualidade.

Essa constatação tornou-se mais real durante a experiência de ensino em escolas públicas, que nos permitiu identificar, além do grande número de crianças que apresentam necessidades especiais, a falta de comprometimento e conhecimentos dos professores para lidar com eles. Juntando-se a esses fatos, a omissão da gestão escolar e municipal na organização, preparação e auxílio dos profissionais da educação para a inclusão de todos, visto que muitos alunos sofriam discriminação por parte dos professores devido a diversos motivos: defasagem na aprendizagem, família de baixa renda, histórico familiar, entre outros.

Essa dificuldade em atender a todos na escola também tem espaço constante nas discussões travadas com os alunos dos cursos de Educação Física e Pedagogia, nos quais lecionamos disciplinas voltadas para a temática da Educação Especial. Principalmente nos últimos dois anos, se intensificaram as dúvidas e receios dos alunos sobre a prática pedagógica em turmas com alunos “diferentes”. Considerando o conceito inclusivo como “o real acesso às oportunidades” (ARAÚJO, 2003), sempre buscamos exemplos práticos do que tem acontecido e as situações que envolvem estes dois profissionais.

Como a didática não nos escapa, recorremos a ela para não deixar monótona essa historinha de vida, percebam as **amarrações** de nossa trajetória que nos trouxeram até esse trabalho: identificação com os “diferentes”; família de professores; movimento estudantil; envolvimento com grupo com necessidades especiais; professora de Ensino Fundamental I; professora de curso de licenciatura.

A partir da **arrumação** desses tópicos chegamos ao trabalho que aqui apresentamos, que nada mais é do que a sistematização das minhas seguintes angústias:

- de pessoa contaminada pelo “vírus” da Diferença, que não consegue entender por que é tão difícil para as pessoas aceitarem o diferente, ou que todos somos diferentes;
- de professora de ensino Fundamental que não tem oportunidade de discutir com os colegas da escola os casos das crianças com dificuldades, tanto por receio dos colegas como por falta de iniciativas da gestão escolar;
- de professora do ensino superior que não consegue dar respostas concretas aos alunos sobre a prática ideal para a efetiva inclusão escolar.

Nesse turbilhão de emoções, surgiu a necessidade de investigar como vem acontecendo a inclusão escolar, como as secretarias municipais tem se organizado para esse processo. A escolha pelo município de Hortolândia se deu pela parceria da prefeitura com a Instituição de Ensino Superior onde lecionamos, que se localiza nesse município, o que também vai ao encontro da angústia por respostas aos alunos da faculdade que estão envolvidos nessa localidade.

A problemática da pesquisa, portanto, se estabeleceu da seguinte forma: como vem sendo estruturado, no município de Hortolândia, o atendimento no segmento escolar visando a inclusão de alunos com deficiência?

Desse modo, estabelecer os contatos e conseguir a autorização para a pesquisa não foram tarefas complicadas. No entanto, a coleta dos dados, percorrendo as 21 escolas de Ensino Fundamental, para entrevistar gestores e professores, despendeu muita quilometragem: quilômetros de asfalto e quilômetros de paciência.

Como em toda visita profissional, sempre entramos em contato por telefone antes de adentrar a instituição, no entanto, em alguns lugares, poucos, é certo, mas marcantes, sentimos uma desconfiança e insegurança dos gestores em nos oferecer os dados. Após muita conversa e paciência, conseguimos fazê-los entender que não se tratava de um julgamento do trabalho de cada um individualmente, mas o objetivo principal da pesquisa seria apresentar a organização do município para a inclusão de crianças com deficiência.

Mesmo envoltos pela questão da diversidade e das minorias excluídas, especificamos o trabalho na questão das crianças com deficiência, por se tratar dos casos mais visíveis e que, na escola, já “de cara” levantam dúvidas e questionamentos sobre a possibilidade de inclusão.

Abrindo um parênteses para falar sobre a terminologia adotada, “pessoa com deficiência”, concordamos com Jannuzzi (1985), que já a algum tempo considera a discussão da questão terminológica sem relevância pois, segundo ela, as intermináveis discussões e substituições de um termo por outro só amorteceram temporariamente a sua pejoratividade. Consideramos, portanto, que o termo pelo qual designamos os alunos: diferente, anormal, fora da média, deficiente, com deficiência, em condição de deficiência, menos potencializado, retardado, diminuído, não modifica o entendimento e muito menos minimiza o preconceito sofrido por essa população. Assim, adotamos neste trabalho o termo “pessoa com deficiência”, pois consideramos que o fato da pessoa ter uma deficiência não a caracteriza enquanto ineficiente, apenas quer designar uma condição. Acreditamos que este termo seja bem compreendido por toda a sociedade e principalmente não busca amenizar o problema encontrado, mas sim enfrentá-lo como ele é, aceitando e respeitando a condição de cada um.

Esclarecida a questão da terminologia, podemos adentrar na teia de fios que formam as amarrações dessa temática e que necessitam de arrumações para serem melhor entendidas. Esperamos que esse trabalho possa trazer conhecimentos relativos a organização dos profissionais e serviços para a inclusão escolar, além de apontar algumas alternativas para a prática pedagógica do professor, sanando algumas dúvidas e amenizando as minhas angústias, as

dos meus alunos, e as suas, querido leitor, pois sabemos que as tem, senão não teria se interessado por esse trabalho!

Na primeira parte apresentamos uma revisão histórica da educação da pessoa com deficiência, partindo dos registros que relatam sobre os primórdios da civilização até as atuais discussões, normas e diretrizes sobre a inclusão dessa população na escola. O propósito foi compreender o processo histórico percorrido pelas pessoas com deficiência, referente a educação, analisando as transformações da sociedade e sua influência no modo de pensar a deficiência e atender esse grupo. Ainda nesta seção, apresentamos o município de Hortolândia e sua recente organização para atender as crianças com deficiência nas escolas municipais.

Na segunda parte do trabalho apresentamos a pesquisa de campo, iniciando com a metodologia proposta para, a seguir, aprofundar o estudo no município citado, entrevistando diretores, coordenadores e professores das escolas da rede. A partir da análise dos dados coletados entre os sujeitos da pesquisa, elaboramos uma síntese dos resultados e realizamos alguns apontamentos a fim de cumprir com nosso principal objetivo, refletir sobre as ações do município no segmento escolar referentes a inclusão de alunos com deficiência.

Consideramos que todo processo que se inicia traz consigo os resquícios do passado e os vislumbres do futuro. Para que o caminho percorrido hoje não seja tão arduo, se faz necessário um olhar para trás, para assim sabermos onde estamos e, um olhar para frente, para saber para onde estamos indo. Nesse percurso das pessoas com deficiência, muitas amarrações podem ser observadas e muitas arrumações já podem ser vislumbradas. Necessitamos, hoje, unir todo esse emaranhado de conhecimentos para atar os nós que sustentarão uma sociedade efetivamente inclusiva.



## 2 O percurso das pessoas com deficiência na escola

Quando analisamos o processo histórico percorrido pela pessoa com deficiência até chegarmos à atual política de inclusão escolar que a envolve, podemos observar muitas lutas e conquistas. Numa guerra repleta de muitas batalhas, vitórias e derrotas se alternam na busca por reconhecimento de direitos e também deveres como cidadãos. Uma guerra travada em todas as frentes: política, econômica, social, e que foi dificultada pelo desconhecimento, gerador do preconceito, que algumas vezes limitou e, em outras, impossibilitou ações efetivas para o benefício dessa população. Para entender melhor essas batalhas, apresentamos a seguir a trajetória desse grupo, enfatizando os aspectos relacionados a sua escolarização, baseados principalmente nos estudos de Silva (1986).

Os registros paleontológicos e arqueológicos nos possibilitam afirmar a existência de pessoas com deficiência desde a Pré-História. Os tratamentos aos males que os afligiam nesse período estavam muito ligados à magia. Entre as sociedades primitivas, observavam-se duas maneiras diferenciadas de lidar com aqueles considerados diferentes: atitude de assimilação, aceitação, tolerância e apoio; ou menosprezo e destruição. A vida nômade e a busca pelo alimento (pescar e caçar) dificultavam a participação daqueles com deficiência, o que também poderia prejudicar o grupo como um todo, já que tinham que percorrer grandes distâncias em busca de terra fértil, além de situações de fuga de animais selvagens. Entre os astecas, por exemplo, havia a exposição das pessoas com deficiência em zoológicos para serem ridicularizados.

Com o passar do tempo, as formas de tratamento com a pessoa com deficiência também foram influenciadas pela crença na causa da mesma que, em muitos casos, estava ligada a presença de maus espíritos ou pecados que deveriam ser pagos como, por exemplo, acreditavam egípcios e hebreus. Entre estes povos viam-se ainda deficiências e deformações como conseqüências de crimes ou pecados, assim como marcas da escravidão: orelha e nariz cortados, dedos ou mão decepados, olhos vazados.

Na Antiga civilização grega, as crianças que nasciam com deficiência eram condenadas à morte e, aqueles que adquiriam uma deficiência ao longo da vida, principalmente em decorrência dos combates que ocorriam no período, eram cuidados em instituições. Estas

eram defendidas por muitos políticos e pensadores da época que afirmavam que competia ao Estado proteger os pobres e os miseráveis, e dentre estes quase sempre se encontrava alguém com deficiência. Assim, com o passar do tempo essas instituições, que abrigavam pessoas com os mais variados tipos de problemas, foram organizadas para atendimentos específicos. Não incomum era encontrar lares para deficientes físicos, lares para cegos, instituições para pessoas com doenças incuráveis, e ainda organizações para pessoas muito pobres e para mendigos.

Em Roma, os avanços na saúde pública como rede de esgoto e sistema de água potável garantiram a prevenção de muitas doenças. Mas se encontravam pessoas com deficiência mendigando nas cidades, pois apesar das leis prevenirem a morte imediata de crianças nascidas mutiladas ou consideradas monstruosas, o infanticídio não era praticado com regularidade.

Crianças malformadas, doentias ou consideradas como anormais e monstruosas eram, no máximo, abandonadas em cestinhas enfeitadas com flores às margens do Tibre. E os escravos ou as pessoas empobrecidas que viviam de esmolas ficavam na espreita e atentos para eventualmente se apossarem dessas crianças, criando-as para mais tarde servirem como meio de exploração ... obtendo esmolas volumosas (SILVA, 1986, p. 130).

Também nessa civilização as pessoas com deficiência intelectual eram mantidas em vilas ou em propriedades de famílias abastadas. Pessoas com deficiência física ou malformações eram empregadas em serviços simples, e muitas vezes humilhantes, sendo utilizadas nos circos romanos. Constatou-se, ainda, registros de meninas cegas na prostituição e rapazes cegos como remadores.

Nessa época, as duas civilizações citadas tinham uma visão dicotomizada do homem, dividido em corpo e mente, e pregavam a supremacia do trabalho intelectual sobre o manual. Esse último ficava a cargo dos escravos, e as pessoas com deficiência, geralmente de classes menos favorecidas, faziam parte dessa parcela da população (BIANCHETTI, 1998).

Com o advento do Cristianismo fundamentado na caridade, ou seja, o amor ao próximo, o perdão das ofensas, a valorização e a compreensão da pobreza, da simplicidade de vida e da humildade, aqueles que eram vítimas de doenças crônicas, de defeitos físicos ou de problemas mentais, passaram a ser vistos de outra maneira. Surgiram nesse período da Idade Média hospitais de atendimento para pessoas carentes, financiados por senhores feudais ou por governantes de burgos, sempre ajudados pela Igreja. Muitas pessoas ainda eram mutiladas por infringir leis e outras, como crença da época, adquiriam a deficiência como castigo de Deus por

suas faltas cometidas. Além desses juntavam-se os feridos das Cruzadas. Os abrigos para pessoas com deficiência tinham o objetivo de afastá-las da sociedade, visto que a deficiência era compreendida de maneira misteriosa, ligada a superstições diabólicas e vexatórias.

Nesse período da Idade Moderna, a dicotomia entre corpo e alma fundamentava os preceitos da sociedade, a crença era de que o corpo era uma vestimenta da alma e nele se manifestavam as impurezas da alma, no caso das pessoas com deficiência. Algumas passagens bíblicas dão exemplo desse pensamento, visto que ao serem perdoados os pecados a pessoa deixava de ter a deficiência. A igreja ainda justificava a existência de pessoas com deficiência como instrumentos de Deus para alertar os homens sobre comportamentos adequados ou para lhes proporcionar a oportunidade de fazer caridade (BIANCHETTI, 1998).

Entre os séculos XV e XVII, o mundo cristão sofreu transformações a fim de romper com a ignorância e a superstição. A Renascença surgia no mundo com o reconhecimento do valor do homem, o Humanismo, resgatando o “espírito científico” das obras e das manifestações da Antiguidade Clássica que foram escondidas durante a Idade Média. Os hospitais e abrigos para pessoas pobres, e entre estas, aquelas com deficiência, se mantiveram; porém, por iniciativa de comunidades e não pelo governo. Os estudos desse período possibilitaram novas tentativas e descobertas, principalmente na educação das pessoas com deficiência, como aconteceu com Ponce de León que criou um método para educação dos surdos, e ainda na medicina com avanços na ortopedia com Ambroise Paré.

Neste período o corpo passa a ser visto como uma máquina, e assim a excepcionalidade nada mais é do que a disfunção de alguma peça, ou seja, esse corpo não é funcional e, portanto, não é produtivo (BIANCHETTI, 1998).

Neste sentido, essas pessoas ficavam a mercê de sua própria sorte e uma alternativa foi a mendicância, que se caracterizou como um grande problema, a partir do século XVI, em muitos países europeus. A atividade era tão lucrativa que grupos de mendigos se organizavam e a eles se juntavam também malfeitores, ladrões, alguns tipos de artistas, pessoas com deficiência, e todos mendigavam pelas ruas das cidades. Para prevenir essa atividade foram criados abrigos. Na França, foi fundado o Grand Bureau des Pauvres, que reunia burgueses que contribuía financeiramente para a manutenção de hospitais e abrigos. Na Inglaterra, a Coroa Britânica criou instituições de atendimento a crianças abandonadas, doentes ou com alguma deficiência. Tais abrigos tinham como objetivos:

- a obtenção de trabalho para essas crianças ao chegarem à idade requerida para uma atuação rentável;
- a definição de alguma proteção para elas fora dos orfanatos e dos abrigos provisórios, ficando aos cuidados de famílias que delas se dispusessem a cuidar por baixo custo para o governo ou para instituições privadas bem organizadas;
- internação definitiva em orfanatos, caso nenhuma dessas duas alternativas chegasse a se concretizar ou se mostrar viáveis (SILVA, 1986, p. 238).

O número de instituições não era suficiente para abrigar a todos e muitos acabavam recorrendo aos hospitais. No entanto, a grande maioria dos hospitais dos países europeus não se apresentava em boas condições, havia falta de higiene, negligência e até crueldade por parte de atendentes mal preparados. No século XVII, na Alemanha e França, alguns deles passaram para o controle do governo, e outros se transformaram em uma combinação de asilo e hospital. Foi assim que as pessoas com deficiência passaram a ser objeto não só de abrigo e alimentação, como também de assistência médica. Além disso, os hospitais passaram a servir como centros de estudos e treinamento de estudantes de medicina, o que alavancou novas pesquisas e, com o passar do tempo, a definição de especialidades médicas.

Mesmo com os diversos problemas sociais, iniciativas particulares ganharam prestígio por suas idéias inovadoras. Ainda no século XVII, continuaram os avanços no estudo da surdez, surgindo as obras de Bonet sobre a leitura labial como forma de ensinar os surdos a falarem e Bulwer defendendo a utilização das mãos e de gestos como forma de comunicação (BUENO, 1993).

No século XVIII surgiram iniciativas de educação de cegos, inspiradas pelas obras de Diderot. Valentin Haüy fundou o primeiro instituto para cegos em Paris que foi muito bem recebido pelos cidadãos, uma vez que não se propunha apenas a asilar o cego, mas a prestar-lhe serviços educativos, ensinando-o a ler. Esse instituto e seu modelo foram difundidos pela Europa no século seguinte. Sobre a educação de surdos, o abade Charles Michel Epée fundou uma escola em Paris aperfeiçoando a linguagem de sinais como meio para instrução e comunicação, e Sicard ampliou essas idéias num trabalho intitulado “Relato sobre um menino nascido surdo e mudo” (MAZZOTTA, 1993).

No entanto, como relata Bueno (1993, p. 70), nestas instituições não era dada a mesma instrução das escolas regulares, “os surdos e os cegos deveriam se contentar com alguma ‘instrução básica’, com gestos substitutivos da fala ou o reconhecimento de algumas frases em

relevo, sendo que a maior parte do tempo devia ser dedicada ao trabalho manual”. Essa instrução diferenciada se devia ao desconhecimento das potencialidades das pessoas com deficiência e, assim, a crença de que não precisavam de maior atenção, um pensamento que se reflete nas ações observadas atualmente.

Até o século XVIII, instituições para pessoas com deficiência foram pouco vistas na América, pois apenas algumas comunidades tinham porte para mantê-las. Os colonizadores seguiram os padrões estabelecidos na Europa e buscavam a criação de casas de assistência e hospitais. Foi nos Estados Unidos, no século XIX, em 1831, que surgiu um serviço de assistência mais organizado, destinado aos soldados feridos ou mutilados.

Assim, a partir do século XIX, em muitos países, a sociedade assumiu a responsabilidade para com as pessoas com deficiência. Com a Revolução Francesa e suas repercussões, por exemplo, aumentaram as preocupações da sociedade com os grupos minoritários, que observou que a solução para os problemas no atendimento seriam organizações separadas, não de abrigo ou esmola, mas onde teriam cuidado, assistência médica e educação. Surgiram assim orfanatos para crianças, asilos para velhos, lares para crianças com problemas físicos. Disseminaram-se, então, instituições separadas que favoreceram o estudo dos problemas e dificuldades de cada deficiência para o estabelecimento de alternativas de atendimento e tratamento específicos.

Na primeira metade do século XIX, as instituições trabalhavam na perspectiva do “tratamento moral” ou “medicina moral”, com treinamento psicomotor, imposição de hábitos regulares e frequentes, como oposição à anomalia fisiológica. Séguin (1812-1880) elaborou um modelo de atendimento diferenciado, baseado na crença na capacidade para aprender, com atividades sensoriais, rotina, consistências e menos punição. Juntamente com ele, Itard (1775-1838) e Montessori (1870-1952) deixaram contribuições significativas para a Educação Especial: instrução individualizada, sequenciação cuidadosa de tarefas, preparação meticulosa do ambiente e treino em habilidades funcionais (FERREIRA, 1993).

As últimas décadas do século XIX trouxeram mudanças nas características das instituições, devido a fatores da época como: a descrença na recuperação; a ênfase no trabalho mais para ajudar as instituições do que as pessoas; e a ampliação física das instalações. Estes fatores modificaram a população atendida, do grupo economicamente favorecido que esperava a cura, passaram a atender os pobres, os delinqüentes, os culturalmente diferentes e os com

deficiência mais graves. “...da cura para a custódia, da assistência para a violência. Assumia-se a proteção da sociedade contra os desviantes, através de instituições segregadas, independentemente da forma ou grau de desvio” (FERREIRA, 1993, p. 21).

Essas medidas vinham ao encontro a uma grande preocupação da sociedade burguesa: a manutenção da ordem estabelecida. As mudanças e preocupações com a educação da criança com deficiência seguiram, principalmente, as idéias francesas e os movimentos que se aconteciam naquele país. Foi entre 1890 e 1910 que apareceram as preocupações com a infância anormal, dentro desse conceito incluíam-se todos os que ameaçavam a segurança da burguesia estabelecida no poder. O movimento pró-infância contra o perigo da vagabundagem nas ruas era essencialmente centrado na segurança, no acatamento a ordem, e nada tinha a ver com direitos humanos como provavelmente se poderia pensar (JANNUZZI, 2004).

No final do século XIX e início do século XX, a necessidade da institucionalização tomou formas um tanto quanto violentas, com o movimento eugênico que dominou os Estados Unidos e a Europa, afetando também o Brasil. A suposição levantada por estudos genealógicos de que a deficiência intelectual e outras características socialmente indesejáveis poderiam ser transmitidas hereditariamente, trouxe medidas como a esterilização, maior isolamento e institucionalização (FERREIRA, 1993).

O crescimento de atendimentos particulares durante esse século se deveu também ao advento das duas grandes guerras mundiais e ainda daquelas mais regionalizadas, que exigiram da Europa, principalmente da Inglaterra, avanços na área da saúde e medicina na busca por atender os lesionados em combate e dar maiores condições de qualidade de vida a população (SILVA, 1986).

Com o findar da Segunda Guerra, os feridos e mutilados já tinham onde ser atendidos, o que proporcionou uma maior especificação dos serviços já existentes, além de avanços nas áreas da Terapia Ocupacional e Medicina Física. Com muitos homens no exército, mulheres e pessoas com deficiência foram recrutados para trabalhar na indústria, o que, de alguma forma modificou a visão da sociedade de caridade a essas pessoas, passando a considerá-las como capazes de seu próprio sustento (SILVA, 1986).

Ainda durante o século XX, com a obrigatoriedade e expansão da escola básica na França, multiplicaram-se as escolas especiais para dar conta dos inúmeros casos de crianças que não acompanhavam o ritmo das demais nas escolas comuns. Essas instituições especiais

tinham programas próprios, técnicas e especialistas, diferenciando-se do sistema de ensino geral (JANNUZZI, 2004).

Nos EUA, durante o século XX, vários grupos de crianças eram excluídos das escolas: afro-americanos, nativos americanos, cegos, surdos, deficientes físicos. O movimento da eugenia ajudou a estabelecer esse quadro, como citado anteriormente. O currículo escolar baseado nas necessidades e nos níveis de habilidades acadêmicas dos alunos era usado para relegar outros ambientes as crianças pobres e em condições de desvantagem, e para isso foram criadas também as classes especiais nas escolas públicas, não por razões humanitárias mas porque essas crianças eram indesejadas nas classes regulares. Tudo isso proporcionou o seguinte quadro (KARAGIANIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 38):

Criação do que poderia ser chamado de “pequenos prédios escolares vermelhos para alunos considerados excepcionais” dentro do terreno das escolas regulares. Os alunos com deficiência e os professores especializados estavam em uma escola regular, mas de muitas maneiras não eram parte dela.

Até as décadas de 1950 e 1960, o atendimento em classes especiais foi o mais utilizado pelos alunos com deficiência nesse país. Durante o período, foram fundadas algumas organizações de pais de alunos com deficiência e por meio delas iniciaram ações legais para reivindicar educação para seus filhos junto a seus pares, questionando a prestação de serviços nas escolas e classes especiais. O impulso desses pais tomou força a partir de 1954, com o processo *Brown versus Board of Education*, que apesar de tratar-se da segregação de afro-americanos, desencadeou a discussão e a busca pela inserção das demais minorias no contexto escolar. Assim, decisões favoráveis em alguns estados do país que estabeleceram o direito de todas as crianças a educação, independentemente de sua condição, se arrastaram até a década de 70 (KARAGIANIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A conclusão de que a ausência de programas preventivos, principalmente em países menos desenvolvidos, é o fator mais responsável pelas deficiências físicas e sensoriais da população, mais do que as guerras, como se pensava, trouxe discussões e preocupações à ONU (Organização das Nações Unidas) que aprovou, em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, e difundiu o conceito de “pessoa deficiente”, muito utilizado nos documentos e textos que se seguiram. Refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma

deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (SILVA, 1986; FERREIRA, 1989). Esta declaração significou um grande marco na história de lutas destas pessoas, pois obrigou os países-membros da ONU a traçarem políticas de apoio a elas, e este apoio mesmo que de forma precária, iniciou uma preocupação para com esta população (CARMO, 1991).

A mesma organização estabeleceu o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência. A partir de então, muitos congressos foram realizados a fim de pensar sobre a presença dessa população em todos os segmentos da sociedade (SILVA, 2005). Segundo Silva (1986, p. 329) um Ano Internacional é organizado baseado no seguinte princípio “que a comunidade internacional tome conhecimento da existência de um certo problema que afeta segmentos da população, procurando soluções através de consultas internacionais, ação conjunta e cooperação”. Assim, organizaram-se documentos com recomendações sobre como proceder e o que promover para o ano de 1981.

Os seminários, congressos, encontros e demais momentos ocorridos em 1981, portanto, alavancaram a participação das próprias pessoas com deficiência na causa, criando mais federações, organizações e movimentos, concretizando agitações que se arrastavam timidamente desde 1950. Em alguns países, sua realização sofreu críticas pela ausência de ações concretas, porém o objetivo principal que era de conscientizar a população (sobre a necessidade de todos se voltarem para as pessoas marginalizadas que aspiram uma participação adequada, em condições de igualdade e direito) foi atingido, ou seja, a semente foi plantada.

Na verdade, ninguém em sã consciência poderia esperar que séculos – milênios para ser mais preciso – de esquecimentos e de desvalorização pudessem ser suplantados em um ano apenas, com realizações marcantes, mudanças de atitudes, elevação de prioridades governamentais, construção de centros, adaptação de meios de transporte, rebaixamentos de guias e eliminação de barreiras (SILVA, 1986, p. 340).

Superar toda discriminação e preconceito inculcados na sociedade desde os primórdios da civilização não é tarefa fácil. Com a realização de atividades durante um ano, só por mágica conseguiríamos superar esse quadro. No entanto, tudo precisa começar de algum lugar, por alguma porta. E assim, podemos observar que os encontros internacionais promovidos após 1981, proporcionaram a elaboração de documentos que orientaram ações, preferencialmente nos países periféricos e de terceiro mundo, em busca de melhores condições de vida para as pessoas com deficiência.

Os movimentos em defesa da participação da pessoa com deficiência na sociedade, iniciados já na década de 70, suscitaram muitas críticas ao caráter altamente segregador das instituições especializadas. Tais críticas vinham principalmente das associações de pais que reivindicavam uma educação e atendimento voltados para a integração de seus filhos na sociedade (SILVA; SEABRA JR; ARAÚJO, 2008).

Nessa mesma linha de pensamento, Tomasini (1998) discute a contribuição da instituição especial para a segregação das pessoas com deficiência. Segundo a autora a presença dessas pessoas com diferenças, independentemente do espaço (escola, trabalho, e outros), causa constrangimento pedagógico e pessoal, com sentimento de pena, temor, impotência e até repulsa. Porém, a segregação dessas pessoas não contribui para o desenvolvimento cognitivo/pessoal e social nem influi numa mudança de postura da sociedade. Assim, se por um lado a educação especial é eficaz, por outro exerce um papel estigmatizador. “É possível que a existência dessas instituições signifique a concretização da negação social desses indivíduos” (TOMASINI, 1998, p.124).

Continua a autora com questionamentos relacionados a visão da sociedade sobre as pessoas com deficiência: considerando que a sociedade capitalista tem como critérios de humanidade a socialização, a linguagem e o rendimento econômico, como serão considerados aquelas pessoas que não se adaptam segundo as regras de adequada convivência social; que não se comunicam ou se comunicam mal; que representam uma espécie de ônus para os cofres públicos e quiçá para seus familiares, pois não há retorno econômico? Como seria a reação social perante aquelas pessoas prejudicadas em todos esses aspectos ou em um deles em particular?

Se a visão que os outros têm de nós contribui para o que pensamos de nós mesmos, influenciando nossos comportamentos, como o diferente se vê refletido na imagem daqueles que o tem como um ser humano não completo ou não completamente humano? (TOMASINI, 1998, p. 125).

Iniciou-se então o movimento anti-segregacionista, tendo como expoentes a Dinamarca, a Itália, a França e os EUA, que foram os primeiros a estabelecer leis para a integração das crianças em escolas regulares baseados no conceito de normalização (CARMO, 1991).

Essa teoria, nascida na Dinamarca e incorporada a sua legislação já em 1959, tinha por objetivo “criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhantes tanto

quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive”. Nesse sentido o discurso enfatizava o princípio de integração, de mainstreaming, ou seja, da integração progressiva na corrente da vida com os considerados normais, de modo que a pessoa com deficiência fosse aceita na escola e na sociedade, requerendo para isto entrosamento da responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e o de educação especial (PEREIRA et al., 1980, p. 6 apud JANNUZZI, 2004).

Assim, verificou-se que, em muitos países, no início de 1980, alunos com deficiência começaram a ser integrados em classes regulares, pelo menos por meio período. As tentativas se iniciaram, com resistência de algumas partes, com resultados positivos em alguns lugares e nem tanto em outros.

Entre 1980 e 1990, o movimento pela integração das pessoas com deficiência se intensificou com as reuniões de órgãos internacionais ligados a ONU que discutiam os direitos à educação, o que resultou em diferentes documentos internacionais como as declarações de Cuenca (1981), de Sundenberg (1981), Mundial de Educação para Todos (1990), de Santiago (1993) e a Declaração de Salamanca (1994). Esses documentos e a análise crítica sobre seus conteúdos podem ser encontrados nas revisões de Silva (2005) e Silva, Seabra Junior e Araújo (2008).

Silva (2005) alerta para uma questão importante, a integração não deve ser vista sob o aspecto de favorecer a criança, mas sim, em favor dos interesses sociais e econômicos. Para a autora, em documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Santiago, que reafirmam o direito de todos a educação e a universalização da educação básica, pode-se observar a educação concebida como investimento do qual se espera retornos econômicos, tanto na competitividade do mercado produtivo como na formação de indivíduos consumidores.

Introduzindo um novo princípio para se pensar a educação, a Declaração de Salamanca, produzida na Espanha, em 1994, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, traz à tona a idéia de escola inclusiva. Segundo o documento, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas e assim as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras.

A população a ser atendida pela escola inclusiva pode abranger crianças com deficiência e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. As orientações do documento esclarecem o termo "necessidades educacionais especiais", que refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, alertando que muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum momento durante a sua escolarização.

No movimento de integração o objetivo era “normalizar” as pessoas com deficiência para poderem utilizar serviços e ambientes, ou seja, oferecer a elas as mesmas condições de vida usufruídas pelo resto da sociedade; e, para isso essas pessoas deveriam se adequar ao padrão de normalidade exigido. Na escola, as crianças com deficiência eram inseridas em classes comuns, porém como muitas não se adequavam a esse padrão eram alocadas nas classes especiais. A inclusão alterou esse quadro, pois:

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem do problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001a).

Para Carvalho (1997), a Declaração de Salamanca introduz um novo conceito de escola e de educação especial, em que este último traduz-se por meios para atender à diversidade, que faz parte de um conjunto de medidas para atender as necessidades dos alunos. No entanto, tal perspectiva implica numa redefinição do papel da escola, a partir da mudança de atitude dos professores e da comunidade.

Em países como os EUA, na década de 90 já se discutia a educação inclusiva e que foi possibilitada pela reforma geral da educação ocorrida no país, porém não foram todos os estados que seguiram tal modelo. Além dos EUA, no final do século XX, observamos um número pequeno, porém crescente, de escolas inclusivas em países como Austrália, Canadá e Itália (KARAGIANIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A figura a seguir faz um breve resumo dos acontecimentos relacionados à educação da pessoa com deficiência. Nota-se que essa população era excluída, ficava a margem de todo o desenvolvimento, e, conforme as mudanças sociais, políticas e econômicas foram acontecendo, houve um movimento de aproximação da sociedade em direção às pessoas com deficiência.

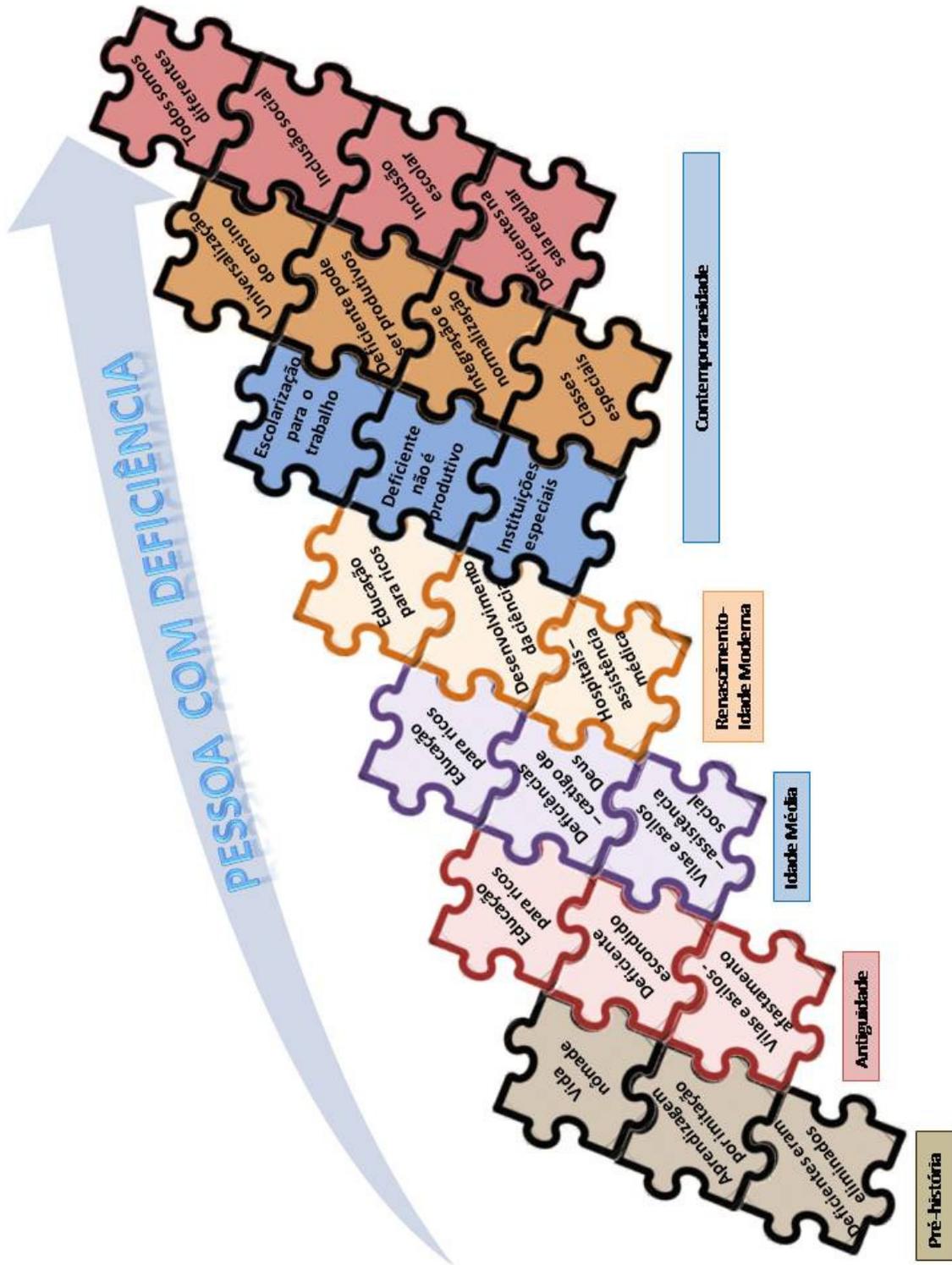


Figura 1. Amarrações no segmento escolar

Como podemos visualizar na figura, as primeiras iniciativas de institucionalização das pessoas com deficiência foram em asilos, depois hospitais e a partir daí as instituições especializadas. Assim, o enfoque médico definia o processo de institucionalização e rondou a escola quando da inserção dessa população. Ainda hoje, numa fase de implementação da inclusão em diversos países, o diagnóstico, os tratamentos e o vínculo da deficiência com a área médica serve de desculpa para muitos educadores que não querem se comprometer com o atual desafio. Outro entrave tem sido o distanciamento da área médica com a escola. Atualmente, as crianças com deficiência têm atendimento fonoaudiológico, psicológico, fisioterapêutico, entre outros nas instituições especiais. Muitos professores da escola regular não conhecem a rotina de seus alunos com deficiência, desconhecem o trabalho contraturno na escola especial, o que dificulta ainda mais a inclusão.

No Brasil, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) adotou a inclusão como princípio norteador da educação, e muitas escolas têm encontrado entraves no trabalho. As dificuldades recaem sobre a formação dos professores, o preconceito de gestores e pais, a falta de estrutura física, a falta de recursos pedagógicos entre outros (BRIANT, 2008; MOREIRA, 2006; GARCEZ, 2004). No entanto, o principal problema da educação brasileira é o acesso a uma escola de qualidade, que desde muito não tem sido prioridade do país. Nesse contexto, pensar a inclusão das crianças com deficiência nas instituições de ensino requer reflexões, reformulações e paciência, pois o caminho é mais longo do que se possa imaginar. Assim, destacamos a seguir os caminhos da população com deficiência no Brasil, do descobrimento do país as poucas escolas efetivamente inclusivas da atualidade.

## **2.1 As pessoas com deficiência nas escolas brasileiras: amarrações e arrumações**

Muitos pontos anteriormente relatados tiveram reflexos em nosso país e podemos verificar que muitos acontecimentos mundiais influenciaram, ou mesmo regeram, as mudanças políticas, sociais e econômicas que aqui ocorreram. Relatamos a trajetória da população com deficiência no Brasil dividida em dois momentos: antes da Constituição Federal de 1988; e após a Constituição. Utilizamos esse fato como ponto de recorte pois, como considera

Joaquim (2006), após esse documento houve um aumento significativo da produção de documentos legais relativos à Educação Especial e ao direito educacional das pessoas com deficiência. Os motivos e situações que favoreceram tudo isso, serão revisados durante os tópicos que se seguem.

### **2.1.1 Da colonização a Constituição de 1988: as amarrações**

Durante a História do Brasil, podemos observar que a educação se tornou preocupação e foi alvo de interesse apenas quando os segmentos dominantes da sociedade assim a consideraram. No início da colonização, a elite ofertava aos filhos a educação no exterior, portuguesa ou francesa, e só começou a pensar em promover uma educação brasileira quando a alfabetização se tornou condicionada ao voto ou como fator necessário a ideologização como garantia de seu poder; e também quando o novo modo de produção, industrial, passou a exigir instrumentalização mais adequada de mão-de-obra. Desse modo, “a educação popular, portanto, foi sendo concebida à medida que ela se tornou ‘necessária’ para a subsistência do sistema dominante” (GOERGEN, 1985 apud JANNUZZI, 1992, p. 9).

Diante desse quadro da educação nacional, é de se prever que a educação das pessoas com deficiência ficou estagnada por muitos anos. Mesmo com os esforços para a universalização da educação básica no país, podemos observar que as pessoas com deficiência não eram consideradas parte desse universo. Constatamos em alguns períodos que a defesa pela educação dessa população aconteceu “em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos particulares pois se evitaria manicômios, asilos, penitenciárias, incorporando-os no trabalho” (JANNUZZI, 1992, p. 42).

Vejamos a seguir como ocorreu a escolarização da pessoa com deficiência no Brasil, os acontecimentos e os meios para se chegar a atual estrutura de educação.

No início da Colonização, não se encontravam pessoas com deficiência entre os índios, pois estes eram sacrificados após o nascimento. Os colonos sofriam com alguns insetos da terra tropical e, por vezes, acabavam sendo picados e acometidos de limitações. Além disso,

trouxeram algumas doenças para o continente que atingiram os índios, e assim após alguns anos de colonização já se observavam coxos, cegos, corcundas na população (SILVA, 1986).

Os primeiros hospitais no Brasil datam do século XVI, por volta de 1543, no modelo português de Casa de Misericórdia. As crianças nascidas ali com alguma deformação eram deixadas na Roda dos Expostos como elementos à margem da sociedade e, assim, eram criados em orfanatos ou conventos (SILVA, 1986).

Durante a escravidão era grande o número de negros mutilados e inválidos devido aos maus tratos, castigos físicos ou acidentes de trabalho (SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008). As credices passadas por escravos, índios e europeus predominaram na cura de doenças no Brasil até o século XVIII.

Pouco se tem de registro do atendimento as pessoas com deficiência antes do século XIX, elas eram responsabilidade da própria família, não eram responsabilidade do Estado ou da sociedade (SILVA, 1986).

As idéias liberais advindas do movimento francês e posteriormente americano foram divulgadas no Brasil no fim do século XVIII e início do XIX, e impulsionaram mesmo que timidamente, as iniciativas de institucionalização das crianças com deficiência. Com base principalmente nos estudos de Mazzotta (1993) e Jannuzzi (2004; 1992) apresentamos a seguir os acontecimentos mais importantes ocorridos no país relacionados à população com deficiência.

Ainda que num cenário apagado do ensino fundamental, surgiram as primeiras instituições especializadas, no Rio de Janeiro; em 1854, o Imperial Instituto de Meninos Cegos (futuro Instituto Benjamin Constant em homenagem a seu protetor e financiador, ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos), e em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, iniciativas de pessoas influentes e próximas ao imperador, sensibilizadas em educar esse alunado, principalmente por motivos de vínculo familiar. Porém o atendimento era precário e restrito, não atendendo a 1% da população de cegos e de surdos do país.

Em 1868, foi inaugurado o Asilo dos Inválidos da Pátria que tinha por objetivo abrigar aqueles que ficaram mutilados ou inválidos para o trabalho, em batalhas durante a Guerra do Paraguai. Conforme também acontecia em muitos países europeus, a assistência aos soldados que defenderam seus países em guerras era uma responsabilidade do Estado como forma de gratidão. No Brasil, muitos destes soldados eram muito pobres e não tinham como receber ajuda da sociedade a não ser por meio dessas instituições.

Surgiram, no fim do Império, duas instituições para deficientes intelectuais sob dependência administrativa do Estado: a primeira especializada, anexa ao Hospital Juliano Moreira, em Salvador-BA, em 1874, e a outra de ensino regular que atendia deficientes físicos e visuais, a Escola do México, no Rio de Janeiro, em 1887.

A educação primária e a educação das pessoas com deficiência não eram premissas do governo brasileiro na época e, ainda em 1878, observamos apenas 2% da população escolarizada, mesmo que a Constituição de 1824, a primeira do país, promettesse “a instrução primária e gratuita a todos” (BRASIL, 1824).

A Proclamação da República, em 1889, continuava a apresentar um país cuja economia se baseava na exportação de produtos primários ligados a terra. Porém, os governos militares que se seguiram foram conturbados e confrontados pela oligarquia cafeeira, que assumiu o controle do país em 1894 com Prudente de Moraes. Neste contexto, observava-se o crescimento das indústrias, alavancado pelo grande número de operários estrangeiros especializados, que trouxeram para cá, além de seus conhecimentos técnicos, os pensamentos e manifestações do movimento operário. Mulheres e crianças faziam parte da mão-de-obra das indústrias, uma forma de capitalização de recursos já que recebiam menores salários.

Nessa conjuntura social, a escola popular ainda não era considerada importante por nenhuma camada social. O voto, condicionado a alfabetização, não representava preocupação dos políticos, uma vez que meios como o bico de pena (voto em aberto e manipulação fraudulenta) e a degola ou depuração (destituição de deputados e senadores eleitos por governadores e presidentes) eram freqüentemente realizados.

Por isso observava-se o descaso dos órgãos governamentais para com a educação, incluindo-a juntamente com outros assuntos: no princípio da República houve a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, suprimido em 1891, passando a educação para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, mostrando a prematuridade da criação de um ministério próprio, que aconteceria somente em 1930 no governo provisório de Getúlio Vargas: Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e, em 1937, Ministério da Educação e Saúde.

O federalismo adotado pela Constituição de 1891 permitiu certa independência dos estados sob a organização de leis e sua própria administração, inclusive a organização escolar. Desta forma o Congresso descartou sua obrigação com a educação primária e a

gratuidade elencada na Constituição de 1824 foi suprimida nessa reformulação, demonstrando mais uma vez o descaso do governo com a educação dos brasileiros. Nesse contexto, somente em estados como São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro observou-se maior desenvolvimento da educação primária.

As instituições para pessoas com deficiências mais visíveis, deficientes visuais, auditivos e físicos, predominaram até a República, porém, após a década de 1920, assim como na de 1930, esse predomínio passou a ser do atendimento aos deficientes intelectuais, que até então “não eram diferenciadas pois estavam englobadas na desescolarização geral”(JANNUZZI, 1992, p. 24) e, devido ao crescimento da escolarização do país, essa deficiência passa a ser identificada, como veremos a seguir. A influência da psicologia nos processos de ensino foi fundamental para a avaliação desses alunos, refletindo a preocupação da sociedade com a higiene da população.

A Constituição de 1934 incorporou algumas reivindicações operárias como salário mínimo, jornada de trabalho de oito horas, regulamentação do trabalho do menor etc. A pessoa com deficiência não foi mencionada, porém o artigo 149 definiu:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

No entanto, pouco se fazia para garantir esse direito à população, a educação continuava não fazendo parte das preocupações do governo e, portanto, não necessitava de maiores intervenções. Desse modo, também se verificou a criação de poucas instituições para alunos com deficiência. O que existia, nesse período, era o chamado “ensino emendativo”. A expressão *emendare* (latim), significa corrigir falta, tirar o defeito, ou seja, “suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos *normais*” (SOARES, 1999 apud JANNUZZI, 2004, p. 70). Esse ensino era um ramo do “ensino supletivo”, integrando o “ensino especial” e se destinava a “anormais do físico”, “anormais de conduta”, isto é, menores delinquentes e viciados, e “anormais de inteligência” (JANNUZZI, 2004, P.70).

Além dessas escolas, as mensagens presidenciais demonstravam ambigüidades quanto a natureza do atendimento destinado às pessoas com deficiência: ora serviço de assistência pública, ora serviço de oficinas como preparo para o trabalho. Esse impasse em

oferecer tais serviços demonstrava a preocupação do governo com os gastos excessivos que estes poderiam despende.

A década de 30 foi marcada pela doutrina militar e higienista, caracterizada pela forte discriminação baseada na eugenia da raça. Assim verificou-se em decretos e leis a pouca preocupação com a população com deficiência, já que esta não se encaixava no padrão de cidadão almejado. Um exemplo é a Portaria Ministerial nº 13, de 1 de fevereiro de 1938, combinado com o Decreto de 21.241/38 que proibia a matrícula em estabelecimento de ensino secundário de aluno cujo estado patológico o impedia permanentemente das aulas de Educação Física (CARMO, 1991; SILVA, 2005).

Durante parte do Estado Novo (1937-1945), pôde-se observar algumas iniciativas em relação às pessoas com deficiência como a reforma do Instituto Brasileiro de Cegos e a abertura da imprensa Braille que imprimiu a Revista Brasileira para Cegos. O governo não assumiu essa modalidade de educação, porém prestava contribuições a algumas entidades filantrópicas. Sob sua responsabilidade, apenas o Instituto Brasileiro de Cegos e o Instituto de Surdos Mudos. Algumas modalidades de atendimento foram sendo criadas em estabelecimento de ensino e hospitais, ou mesmo separadas, principalmente as de atendimento terapêutico, porém a grande maioria era particular, e assim acessível a poucos (JANNUZZI, 2004).

Providências mais específicas sobre o ensino elementar foram manifestadas em 1942, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que iniciou a distribuição de verba para a educação em 1946. Nesse período observaram-se transformações na organização social brasileira, como o aumento da urbanização e o incremento à industrialização. Desse modo, a educação emendativa demonstrava modificações, mesmo que lentas, pois o panorama nacional demandava a necessidade de ler, escrever e contar para ocupar novos empregos na indústria ou para morar nas cidades. Verificou-se, assim, um novo olhar para a escola, a qual deveria receber maior importância uma vez que capacitava as pessoas para o trabalho e para a vida urbana, o que refletiu, a partir de então, na expansão de escolas públicas em todo o país.

Como já dito anteriormente, em consequência da expansão da escolarização, que tinha como preocupação a constituição de classes homogêneas e centradas em métodos de ensino baseados no enfoque psicológico, houve um aumento significativo de instituições para o atendimento aos deficientes intelectuais de 1949 a 1969. Nessa época surgiram associações como a Associação Pestalozzi e as APAEs que abarcavam, além dos deficientes intelectuais aqueles

alunos que não se adequavam às características do ensino e não conseguiam acompanhar os demais colegas, sendo portanto considerados deficientes intelectuais.

De 1960 a 1974, manteve-se a média de crescimento de uma instituição especial por ano. Os hospitais particulares não investiram na área já que as famílias mais abastadas preferiam o atendimento terapêutico individualizado, prestado em domicílio, por profissionais especializados. Já os hospitais públicos, que serviam de locais de aprendizagem para escolas de medicina e outras áreas e atendiam populações carentes, necessitaram criar atendimentos para a população com deficiência. Observou-se o envolvimento de diversos profissionais nesse atendimento, fisioterapeutas, terapeutas educacionais e outros, firmando-a como específica, o que despertou a atenção do governo referente aos custos que esse atendimento iria requer.

Assim, mesmo verificando um crescimento tanto das instituições privadas como públicas, o número de crianças absorvido pela educação especial ainda era bastante reduzido. Veja-se o exemplo do Estado de São Paulo que, em 1974, tinha uma população estimada em 270 mil crianças com deficiência em idade escolar e dessas apenas 12.904 eram atendidas na rede pública e 15.763 na rede privada (BRASIL, MEC/CENESP, 1975 citado por Bueno, 1993).

Essa preocupação ainda abarcava um problema maior, a taxa de analfabetismo no país era de 39,4%, a situação era considerada calamitosa e, por isso, não se podia pensar em aumento do atendimento educacional as pessoas com deficiência, já que a população em geral ainda não tinha acesso a escola.

Diante desse quadro, cresceu a atuação do setor privado no atendimento às pessoas com deficiência, tanto os de caráter filantrópico quanto os serviços pagos. A quase totalidade dessas instituições era ligada a ordens religiosas, o que contribuía para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública. O setor governamental apenas promoveu a área por meio de campanhas, como a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (1957); e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (1958), que tinham por objetivo educar e reabilitar esses indivíduos, instalando centros de reabilitação, assistência educacional e profissional. Em 1963 as campanhas, alvo de muitas críticas e com atividades reduzidas, foram extintas pelo governo federal, que conseguiu por um tempo baratear os custos do setor com o voluntariado e verbas de donativos nacionais e estrangeiros gerados

pelas campanhas. Ou seja, o governo não fez muito, mas pôde dizer que não esteve ausente no envolvimento com a causa.

Sua atuação se restringiu ao sistema de classes especiais em escolas regulares, ocupando-se apenas da deficiência intelectual, o que fez com que os atendimentos da rede privado-assistencial fossem muito superiores ao da rede pública, assim como a abrangência em relação ao universo das deficiências, o que certamente contribuiu para ampliar a influência que essas instituições possuem, até hoje, em relação aos destinos da educação especial no país (BUENO, 1993).

Diante das preocupações com a escolarização da população, em 1961, criou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 4.024/61 (BRASIL, 1961), que traz no título X, dois artigos sobre a educação das pessoas com deficiência:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Mazzotta (2001) destaca que na expressão “sistema geral de ensino” pode-se interpretar o termo “geral” com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou ainda, com um sentido de universal, referindo-se à totalidade das situações, que abrangeriam tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais. Pode-se interpretar que quando a educação das pessoas com deficiência não se enquadrar no “sistema geral” de educação, estará enquadrada em um “sistema especial” de educação, estando este último a margem do primeiro.

Ainda o mesmo autor explicita a preocupação com o artigo 89 que não esclarece a condição de ocorrência da educação de pessoas com deficiência, se por serviços especializados ou comuns, se no “sistema geral” de educação ou fora dele. Essa falta de esclarecimento quanto aos termos, principalmente “sistema geral de educação”, “tratamento especial”, trouxe implicações políticas, técnicas e legais na medida em que quaisquer serviços de atendimento as pessoas com deficiência, mesmo aqueles não incluídos como escolares, tornavam-se elegíveis ao “tratamento especial”, com bolsas de estudos, empréstimos e subvenções, caindo

na antiga questão da destinação de verbas públicas para a educação, comum ou especial, devido a indefinição da natureza do atendimento especial.

Algumas instituições privadas receberam auxílio financeiro do governo e, por isso, até os anos 60, a educação especial brasileira concentrou-se nesses ambientes. A maioria delas tinham caráter multidisciplinar/multiprofissional com atividades de assistência, reabilitação, saúde e escolarização. Como observado na LDBEN n. 4.024/61, algumas classes especiais já existiam nas redes públicas, mas não era expressivo seu número já que caminhavam lenta e juntamente com a expansão do ensino primário (FERREIRA, 2006).

Mesmo com o Ministério da Educação e Saúde atuando desde 1937, não há registros até aqui de um órgão específico para regumentar a política educacional das pessoas com deficiência. A LDBEN n. 5.692 de 1971, em um único artigo, explicitara a posição do governo acerca desse alunado: descentralizada administrativamente nos conselhos estaduais de educação, cabendo a cada um deles fixar normas para o “tratamento especial” a deficientes físicos, mentais, atrasados em idade e superdotados (BRASIL, 1971).

Para Mazzotta (2001) tanto se pode entender que tal recomendação contraria o preceituado no Artigo 88 da LDBEN n. 4.024/61, como também que a educação das pessoas com deficiência pode enquadrar-se no “sistema geral de educação”.

Além disso, Carvalho (1997) observa a inclusão de cegos e surdos na categoria de deficientes físicos, contrariando as classificações usuais que os denomina de deficientes sensoriais. Também destaca como questionável a inclusão dos atrasados em idade escolar como alunado da educação especial, já que a interpretação da lei gerou muitas confusões a respeito daqueles que deveriam freqüentar as classes especiais. Novamente observamos a dificuldade com os termos e, por isso, muitas indefinições e dúvidas continuaram na orientação para a ações nessa área.

Isso pode ser constatado, ainda, na elaboração dos Planos Nacionais de Educação. O primeiro, de 1962, fixou as normas de distribuição de fundos para o ensino primário, médio e superior, e revisado em 1965 trouxe algumas diretrizes, uma das quais incluiu a destinação de 5% do FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário) para a “educação dos excepcionais” e “bolsas de estudo para assistir crianças deficientes de qualquer natureza”.

No entanto, o I Plano Setorial de Educação e Cultura 72/74, de 1972, relata a falta de recursos financeiros das instituições privadas, que eram as que mais atendiam a

população com deficiência. Mazzotta (2001) atenta que essa afirmação é utilizada em outros documentos e serve como justificativa para o não investimento em serviços públicos. No I Plano Nacional de Educação Especial, de 1977/79, em consonância com o II Plano Setorial de Educação e Cultura 75/79, reafirmou a conveniência em prover financiamento as instituições especializadas.

Mazzotta (2001) observa que esses instrumentos legais não respondem a perguntas centrais e fundamentais como: o que é educação especial? A quem ela se destina? Essa dúvida que também se estende aos planos nacionais gera ambigüidades, controvérsias e incoerências que desfiguram qualquer política de serviços.

A criação de um órgão governamental para tratar dos assuntos relativos a educação das pessoas com deficiência ocorreu apenas em 1973 com a criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial). O CENESP foi criado no governo Médici (1969-1974), e vinculado ao MEC nasceu forte, com autonomia administrativa e financeira. Apresentava-se como órgão político assumindo as esferas administrativas federal, estadual, municipal, particular, priorizando a integração ao sistema regular, otimizando os recursos disponíveis, os conhecimentos das pesquisas médicas, biológicas, psicológicas para prevenção e também para educação das pessoas com deficiência.

Foi, portanto, o primeiro passo para traçar planos políticos de âmbito nacional na área da Educação Especial pois, como pode ser constatado pelo relatos anteriores, ocorriam eventos isolados e ações casuísticas de assistência educacional. No entanto, como veremos dentro da ordem cronológica assumida no texto, a atuação do CENESP deixou muito a desejar.

Uma de suas primeiras iniciativas foi o levantamento da situação do atendimento as pessoas com deficiência no Brasil, demonstrado na publicação “Educação Especial”, composta de dois volumes: “Dados estatísticos-1974” e “Cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial”. Com base nesses levantamentos foi elaborado o já referido Plano Nacional de Educação Especial para o período de 77/79.

A Emenda Constitucional n. 12, de 1978, trouxe algumas contribuições a esse alunado quando assegurou a melhoria da condição social e econômica as pessoas com deficiência especialmente mediante a educação especial e gratuita (BRASIL, 1978). Neste período, a classe especial era destinada apenas aos alunos com deficiência severa, prevendo-se que os demais alunos tinham condições e deveriam ser atendidos por meio de apoio aos trabalhos desenvolvidos

nas classes comuns, o que demonstrou as preocupações com os gastos que poderiam acarretar o oferecimento de mais salas especiais (FERREIRA, 2006).

Desde essa época, o diagnóstico para fins de encaminhamento e colocação da pessoa com deficiência na escola já demonstrava problemas. A utilização do modelo clínico, usado no atendimento terapêutico, como o classificador daqueles que deveriam ou não receber atendimento educacional, apresentava implicações éticas, ideológicas e até pedagógicas que acabavam comprometendo sua validade. Apenas aqueles diagnosticados como deficientes intelectuais seriam encaminhados aos chamados serviços educacionais especializados, com caráter mais assistencial do que educacional, e assim essas classes deveriam ser orientadas por um professor especializado (MAZZOTA, 2001).

Não obstante a menção ao aluno com deficiência nas normas e documentos da educação pública, o que continuou se vendo foi a ampliação de vagas concentradas nas instituições filantrópicas, já que estes estabelecimentos seriam os responsáveis por integrar essas pessoas na sociedade. Nas escolas comuns, sobreviviam as classes especiais, principalmente para deficientes intelectuais, sendo justificadas por gestores e professores pelos seguintes pontos: as classes regulares não comportavam deficientes intelectuais, mesmo porque eles pouco aprendiam ali; a organização da classe especial era mais integradora que as instituições especiais; a classe especial apresentava melhores condições para educar as pessoas com deficiência, pois tem métodos e técnicas especiais, currículo especial, professor especializado e menor grupo de alunos. No entanto, sabe-se que essas classes especiais comportavam crianças de diferentes deficiências, restringindo suas atividades a trabalhos manuais (FERREIRA, 1989; 2006).

Bueno (1993, p. 98-99) resume o caminho percorrido pela educação especial brasileira até o início da década de 80:

[...] crescente privatização, quer seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, quer pela influência que essas instituições têm exercido; legitimação da escola regular no que tange a imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para a manutenção de política educacional que dificulta o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; incorporação de concepções sobre conhecimento científico que se pretendem universais e transcendentais à própria construção sócio-histórica e que trazem, no âmbito da educação especial, conseqüências nefastas, na medida em que analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; por fim, a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômicos-culturais que subjazem às

dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação.

Com as designações da ONU a respeito do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, o Brasil formou uma Comissão Nacional para direcionar questões políticas relativas a essa população. A linha de ação dessa comissão era “igualdade e participação plena”, e seu Plano de Ação, durante a década de 1980, seria conscientização, prevenção, educação, reabilitação, capacitação profissional e acesso ao trabalho, remoção das barreiras arquitetônicas e legislação. Destacamos que a elaboração do Plano de Ação não teve participação de pessoas com deficiência ou demais representantes do segmento (CARMO, 1991).

Assim como em outros países, o Ano Internacional do Deficiente não repercutiu em ações imediatas concretas, porém se constituiu num ponto de partida para alertar os diversos segmentos da sociedade sobre os direitos da população com deficiência (CARMO, 1991).

Ainda em 1981, o CENESP perdeu autonomia administrativa e financeira ao ser subordinado à supervisão da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, justificado por um novo Regimento Interno do MEC. Em 1986, no Governo Sarney (1985-1990), o CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), integrando-se a estrutura básica do MEC (JANNUZZI, 2004). Extinta em 1990, e reestabelecida em 1993, a SESPE tem promovido e participado das discussões em torno de leis e de sua regulamentação. Mesmo ainda não alcançando a requerida atuação, sem ela estaríamos ainda mais atrasados (CARVALHO, 1997).

De sua criação em 1973 até 1986, o CENESP prestou assistência principalmente a instituições privadas e elaborou uma série de propostas curriculares específicas, com adaptação de conteúdos disciplinares e métodos para diversas deficiências. Apesar de todas as agitações, o CENESP não conseguiu promover a contento a educação especial no país. Em seu período de atuação, o número de alunos atendidos cresceu muito pouco e, em muitos estados, houve devolução de verbas, por não terem utilizado com a população com deficiência. A integração desta educação com o ensino regular também era precário, já que a própria definição de educação especial não abrangia como objetivo principal a sistematização de conhecimentos, deixando sempre a preocupação com o assistencialismo.

Entre as contribuições da CENESP destacam-se: uma portaria definindo normas para a prestação de apoio técnico e financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino

público e particular; e a redefinição do conceito de Educação Especial como parte integrante da Educação visando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, termo novo substituindo “alunos excepcionais”, que surge muito mais como eufemismo do que como fruto de uma nova compreensão dessa clientela (MAZZOTTA, 2001).

Nesse sentido, à população deficiente oriunda das camadas populares, vista como incapaz de garantir sua própria subsistência, não poderia ser destinada nada mais do que “as sobras das migalhas” representadas pelo baixo número de atendimentos oferecidos pela rede pública e pela baixa qualidade do trabalho realizado (BUENO, 1993, p. 122).

Com a destituição do CENESP foi criada a CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) que, instituída pelo Gabinete Civil da Presidência, transitou por vários ministérios até ser ancorada no Ministério da Justiça, em 1995. Visando aspectos mais abrangentes que o CENESP, trouxe a participação das próprias pessoas com deficiência no seu Conselho Consultivo (JANNUZZI, 2004).

A CORDE divulgou, em documento, críticas à situação da população brasileira com deficiência, constatando que a distribuição espacial de atendimento educacional a essa parcela privilegiava as regiões econômica e socialmente mais favorecidas deixando um grande contingente fora do processo, destacando a fragilidade deste atendimento e também da habilitação profissional. Verificou que a rede pública de ensino não se estruturou para absorver as pessoas com deficiência, deixando essa tarefa para as escolas especiais que não tinham vínculo com o sistema geral de ensino. Tais críticas reafirmaram a inoperância dos órgãos CENESP e SESP, visto que as constatações mencionadas eram metas destes órgãos desde 1973 (CARMO, 1991).

As contradições e desarticulações entre o discurso e a prática do Estado brasileiro podem ainda ser visualizadas em Carmo (1991, p. 42-43) quando apresenta a seguinte análise sobre o período estudado, décadas de 70 e 80:

- Até por volta da década de 70 a legislação existente e voltada para o deficiente era precária e esporádica, não podendo estas ações governamentais serem consideradas como propostas políticas consistentes e sedimentadas;
- A atenção para com os deficientes deu-se lentamente através dos anos e o reconhecimento e valorização, mesmo que de forma incipiente, ocorreram concomitantemente às alterações econômicas, não somente no Brasil, mas em todo o mundo;

- O início dos anos 80 no Brasil foi marcado por diferentes lutas sociais de vários segmentos, o que incluía os deficientes, buscando resgatar as eleições diretas e elaboração de nova Constituição;
- Os graus de discriminação e segregação dos deficientes aparecem através da história, numa relação proporcional ao tipo de governo e/ou relações sociais de produção estabelecida, isto é, quanto mais autoritário e déspota o governante, quanto mais autoritária a sociedade, mais os considerados “diferentes” são discriminados.

Analisando a educação especial no Estado mais desenvolvidos do país, São Paulo, na década de 80, Bueno (1993) constata que sua situação não se difere da educação especial brasileira em geral. Apesar dos Planos de Atendimento à Educação Especial de 1972 e 1975, o que se observava a partir de 1980 eram poucos professores com capacitação para o trabalho com crianças com deficiência, poucos alunos integrados a classes especiais, restrição de oportunidades educacionais, em relação a número de vagas, entre outros. Além disso, o predomínio das instituições privadas de educação especial beneficiava aqueles que tinham melhores condições financeiras.

Para o autor, a extensão da rede pública estadual às pessoas com deficiência serviu para justificar o fracasso escolar de determinadas crianças, quer sejam elas “deficientes de fato”, quer sejam “portadoras de distúrbios de aprendizagem, de linguagem ou de conduta”. Assim, o autor constata que a ineficiência da escola especial em São Paulo, assim como em todo o país, não se diferencia da escola regular: mantém a cultura e a educação fora do alcance de uma parcela da população.

A partir desse contexto, Bueno (1993, p. 141) propõe avanços na relação saúde e educação, que devem caminhar juntas no atendimento a população com deficiência, mas principalmente reitera que

[...] é preciso se integrar na luta pela extensão e qualificação da escola pública, única forma para se encaminhar, de fato, o problema do acesso ao conhecimento daquela parcela da população que, em razão de uma política que, embora sustentada por um discurso democratizante, tem concretamente obstaculizado esse acesso aos membros das camadas populares, quer sejam eles normais ou excepcionais”.

Os anos descritos acima foram marcados por um período político contraditório e repleto de crises, com a discutível “Revolução de 64”, o princípio de Estado de Segurança Nacional e a Constituição autoritária de 1969. A “cultura do medo” desencadeada pelos governos desse período juntamente com a herança deixada após a repressão, a censura, as perseguições políticas e o rígido controle e centralização do poder, fortaleceram as forças sociais de oposição.

Composta por comunidades eclesiais de base, movimentos operários, estudantes, minorias (negros, índios, deficientes, homossexuais), a oposição exerceu fortes pressões pela recuperação do Estado de Direito através da proposta de eleições diretas e de nova carta constitucional (CARMO, 1991).

Assim, observamos durante os anos 80, o processo de democratização do país, e Ferreira (2006) elenca os acontecimentos que marcaram a educação especial neste período: reformas educacionais da educação básica promoveram a revisão dos processos de organização, gestão e avaliação da escola pública (criação de ciclos, contestação do regime seriado), ampliação reforçada do acesso, de crítica as práticas de discriminação contra os alunos de baixa renda e de uma quebra dos processos de homogeneização das turmas, o que reduziu o fluxo de alunos das classes comuns para as especiais; e mobilização em torno da Constituinte até sua aprovação, onde ganharam força e visibilidade os grupos historicamente excluídos, entre eles as pessoas com deficiência.

### **2.1.2 Da Constituição de 1988 até os dias atuais: as arrumações**

Escolhemos a Constituição como marco divisor na trajetória da educação das pessoas com deficiência no Brasil pois, como citamos no início do texto, todos os documentos legais subsequentes relativos a educação estiveram fundamentados nesses princípios constitucionais. Veja-se a seguir.

Dentre os princípios fundamentais da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 destacamos os fundamentos da cidadania e da dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), assim como os objetivos de “construir uma sociedade livre, justa e igualitária” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, incisos I e IV) (BRASIL, 1988).

Ancorada no art. 205 que assegura a “Educação como direito de todos e dever do Estado e da família”, estabeleceu no artigo 206 alguns princípios para o exercício deste direito, entre eles, a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, e a garantia de padrão de qualidade no atendimento educacional” (incisos I e VII, respectivamente),

que conduziu os estados e os municípios a ampliarem seus esforços à Educação Especial (JOAQUIM, 2006).

Seguindo a lógica do texto, no art. 208, inciso III, a Constituição oferece uma diretriz específica a Educação Especial garantindo “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (JOAQUIM, 2006).

Na mesma linha de análise de documentos já citados, como as LDBEN, Ferreira (2006) discute a continuidade de ambigüidades e brechas na lei que induzem a interpretações diferentes e, por isso, dificultam as políticas destinadas a esse setor. Analisando o art. 208, inciso III, o autor levanta os seguintes pontos de discussão quanto ao uso dos termos:

- Atendimento especializado: induz a uma leitura de que a educação dos alunos é responsabilidade exclusiva ou principal dos serviços de educação especial;
- Os portadores de deficiência: não há definição de quem são os beneficiários dos serviços da educação especial, os portadores de necessidades educacionais especiais;
- Preferencialmente: como se configura e decide tal preferência? Os alunos têm a opção? Rede regular de ensino é o mesmo que classe comum da escola regular?

Para Mazzotta (2001) esse trecho nos permite duas visões distintas da relação pessoa com deficiência x educação: visão dinâmica e visão estática. Na primeira, o educando tem a possibilidade de várias alternativas à aprendizagem, comum ou especial, considerando as noções de tempo, mudança e flutuação mediante as situações de aprendizagem. Na segunda visão, a estática, a pessoa com deficiência é necessariamente vinculada à educação especial, e o educando “normal” a educação comum, regular. A ausência de esclarecimento da visão seguida pela Constituição promoveu dicotomia entre as políticas e os trabalhos de ação governamental.

O autor ainda cita o artigo 213 “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidas a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei”, no qual se observa o compromisso com a iniciativa privada. Se em relação ao ensino comum isso pode significar entrave à melhoria da qualidade do ensino na escola pública, suas conseqüências negativas tendem a se acentuar considerando que, como discutido anteriormente, os recursos públicos destinados à educação especial têm sido voltados quase que exclusivamente para a iniciativa privada, mesmo que de cunho assistencial.

Após a Constituição de 1988, outros documentos defenderam o direito de todos, sem exceção, à escola pública de qualidade. Já em 1989, a lei 7.853 vai pormenorizar o direito

das pessoas com deficiência, reafirmando as competências da CORDE nas ações governamentais, porém essa lei só foi regulamentada em 1999 pelo decreto 3.298.

Em 1990, a SESPE, antiga CENESP, foi extinta e os assuntos relativos a educação especial passaram a ser responsabilidade da Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB), no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), havendo neste uma Coordenação de Educação Especial. Porém em 1992, após queda de Collor, o órgão é reativado com nova sigla, SEESP, e nova situação: na estrutura básica do MEC (MAZZOTTA, 2001). Vinculada ao MEC, atualmente a SEESP é uma coordenadoria atrelada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Outro importante documento nacional para as políticas que envolvem a pessoa com deficiência foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Mesmo não discutindo diretamente os assuntos relacionados à pessoa com deficiência, o ECA resgatou pontos importantes relacionados a estigma, preconceito, diferenças, marginalidade, minorias, entre outros. No entanto, para Silva (2005), em muitos aspectos a lei 8.069/1990 conduz para uma perspectiva humanista, porém, fruto de diretrizes externas e altamente capitalistas, traz a preocupação acentuada na preparação de pessoas para a assunção de funções de produção e consumo dentro de um sistema altamente competitivo.

Contudo, a autora reitera que o Estatuto

[...] quando afirma que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência ou discriminação, abre campo para reivindicação de direitos a participação em áreas antes restritas àqueles com forte potencial de produção e consumo, portanto, a criança e o adolescente em condição de deficiência tem direito de brincar, de praticar esportes e de divertir-se, como todo e qualquer outro cidadão de sua faixa etária (SILVA, 2005, p. 35).

O Estatuto reproduz a Constituição Federal em seu artigo 54 “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”, o que como citado anteriormente, abre brechas para distintas interpretações (MAZZOTTA, 2001).

No entanto, este Estatuto é o conjunto dos direitos e deveres legalmente estabelecidos para toda criança e adolescente, com deficiência ou não. Isso significa importante avanço visto que os direitos das crianças com deficiência estavam até então presentes em

declarações genéricas e abstratas, que poucas vezes eram praticados, por falta de mecanismos eficazes (MAZZOTTA, 2001).

Para Demo (1997), o ECA conseguiu manter um discurso pretensamente avançado, apenas porque não toca em relações fundamentais como o comprometimento da esfera econômica. O fundo nele previsto é voluntário, precisamente para poder passar com um texto bonito. Nesse sentido, não vai muito além de “enfeitar” o regime, legitimando verbalmente o que na realidade não é atendido. Analisando-o após seis anos de sua aprovação, o autor afirma que “o ECA na prática ainda não entrou em vigor, e onde entra, esvai-se em atividades residuais que, por definição, não podem comprometer orçamentos respeitáveis nem atingir relações de mercado vigentes” (DEMO, 1997, p. 10).

Em 1991 é editada a Resolução n. 01/91, pelo Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE), condicionando o repasse do salário-educação à aplicação, pelos Estados e Municípios, de pelo menos 8% dos recursos educacionais no ensino especial. No entanto, o presidente Fernando Collor de Mello propôs alteração no orçamento de 1992 com a retirada de verba destinada a educação especial, à erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, para serem utilizados na compra de ônibus escolar. Tal projeto, juntamente com tantos outros, motivou instauração da famosa Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). A justificativa era que apenas 23% do dinheiro destinado a educação especial haviam sido gastos em 1991, o que tem procedência visto a burocracia do próprio MEC que muitas vezes viabilizava o repasse dos recursos em época que dificulta a aplicação necessária, pois liberada em novembro ou dezembro, seu destino mais fácil passava a ser a devolução (MAZZOTTA, 2001).

O decreto n. 914, de 1993, da Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos, instituiu a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, tendo como um dos principais objetivos o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa com deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade (BRASIL, 1993).

Até então, o que se via em algumas escolas era a experiência da integração escolar. Nestes locais os problemas enfrentados estavam situados na: insuficiência de trabalho integrado entre secretaria de educação e educação especial; pouco alcance dos professores da rede regular através de cursos e orientações necessárias; deficientes físicos e intelectuais à

margem do processo sendo os mais beneficiados os deficientes sensoriais por meio das salas de recursos (MAZZOTTA, 2001).

Sob influência dos movimentos internacionais, podemos verificar que algumas iniciativas foram tomadas pelo governo brasileiro na busca por garantir a igualdade a todos os cidadãos. Mesmo que mais no discurso do que na prática, essas iniciativas foram sedimentando, aos poucos, uma nova forma de ver a pessoa com deficiência. Com base na Declaração de Salamanca e seu destaque ao conceito de inclusão, esse novo olhar pode ser verificado na nova LDBEN mais abrangente no tocante à diversidade das necessidades educativas das pessoas, com deficiência ou não (SILVA, 2005).

### O Capítulo V – Da Educação Especial institui

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

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

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

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

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

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

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

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (BRASIL, 1996).

Conforme a análise de Carvalho (1997, p. 86), na letra dessa lei, a educação especial ganhou espaço e está bem explícita. Primeiramente, a educação especial, considerada como uma modalidade de educação, não parece a melhor opção para a autora, uma vez que

considera estanque a divisão da educação em modalidades, onde uma não interage com a outra. Para ela o mais adequado seria considerá-la como “todos os recursos e serviços educativos que podem contribuir para o processo de aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais”.

Verificando os parágrafos primeiro e segundo, a autora destaca a preocupação com o conjunto de recursos educativos que a escola pode oferecer, contrastando o caráter de modalidade com os recursos. Nesse sentido, a autora observa que não se vê a educação especial como um subsistema da educação geral, pois para ela não se trata de modalidade de ensino, “mas sim da oferta de recursos adequados o suficiente para que contribuam no sucesso da aprendizagem atingindo, desta forma, a igualdade e qualidade almejadas na escola e pela escola” (CARVALHO, 1997, p. 87).

Além disso, para a autora, o significado de *preferencialmente* continua a abrir brechas de interpretação, apesar do texto da lei deixar claro a escolha pela escola para todos. Um avanço constatado pela autora é a oferta da educação especial com início na faixa etária de zero a seis anos.

Para Carvalho (1997), o art 59º traz enormes desafios a escola e seus educadores, uma vez que reforçam a idéia de uma escola para todos, e todos no ensino regular. Portanto, enfatiza a capacitação de professores para a busca por métodos e estratégias de ensino que vão ao encontro as necessidades educativas dos alunos. E o art. 60 vem reiterar o atendimento de educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino, ficando as instituições especializadas e seu financiamento a cargo dos critérios estabelecidos pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Apesar dos avanços, Carvalho (1997, p. 104) comenta que o fato da educação especial se constituir em um capítulo a parte, como destaque e, portanto, uma discriminação “positiva”, pode, ao contrário, trazer como consequência a exclusão da educação especial das reflexões em torno da educação geral. “Corre-se o risco de permanecer como debate à parte, no ‘reino dos especialistas’. O mais sensato seria constarem referências ao alunado com necessidades especiais ao longo dos vários artigos da educação básica e da educação superior”.

Para Almeida (2003), apesar da nova LDBEN n. 9394/96 apresentar avanços, ela também representa retrocesso em relação à Constituição Federal de 1988 que, em nenhum

momento, sugere nos seus dispositivos uma educação diferenciada, adjetivada e à parte para qualquer tipo de alunado. Cita ainda seu estudo realizado em 2001:

O capítulo V, que trata da educação especial, só tem sido ‘aprovado’ e ‘acatado’ pelo meio educacional porque na verdade não define absolutamente nada. Ele foi feito de forma a evitar a polêmica tanto entre aqueles que defendem o ensino segregado como entre os que defendem o ensino diversificado. Como exemplo, entendemos que o termo ‘preferencialmente’ é utilizado conforme interpretação pessoal, por interesse próprio, satisfazendo, assim, as conveniências de cada um (ALMEIDA, 2001, p.109).

Demo (1997), analisando a lei no seu todo afirma que a nova LDBEN não é inovadora em termos do que seriam os desafios modernos da educação. No todo predomina a visão tradicional, que reflete a letargia nacional no campo da educação, o que impede de perceber o quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população. Segundo ele, esse processo acontece pois para a elite interessa a ignorância da população, como tática de manutenção do *statua quo*, como continuidade de um passado educacional inteiramente voltado aos interesses dos mais poderosos, observado durante toda a história do país.

Porém, Demo (1997, p. 68) considera que essa percepção torna-se complicada uma vez que esse atraso educacional dos menos favorecidos não tem gerado lucro à elite. A competitividade moderna da economia está intrinsecamente conectada com a questão educativa e, assim, a educação se torna interessante na medida que é útil ao mercado. É nesse sentido que o autor reitera que a LDBEN n. 9394/96 perpetua uma visão de educação que não ultrapassa o mero ensino e o texto da lei está enredado numa “salada terminológica”, redundando em linguagem e postura ultrapassadas, no todo.

Explicando melhor o contexto, Demo (1997) esclarece que a sociedade capitalista atual preconiza a competitividade e, deste modo, o conhecimento não está atrelado as escolas, mas sim ao mercado. A velocidade de inovação do mercado é muito maior do que nas escolas, que acabam ficando para trás. Portanto, o grande desafio das escolas não pode ser prover a capacidade desconstrutiva a serviço do mercado, mas sim humanizar o conhecimento para além do favorecimento de processos inovadores. Numa sociedade como essa o peso de uma Lei se mede principalmente pelos recursos financeiros que mobiliza. E, no caso da educação, que dispõe de receita orçamentária, estaria apenas onerando os cofres públicos.

Apesar de todas as críticas ao documento, Mazzotta (2001, p. 89) destaca alguns pontos importantes da LDBEN n. 9394/96 para a educação especial que, segundo ele, a muito tempo necessitavam de esclarecimentos:

- menciona, explicitamente, portadores de deficiência, superdotados e portadores de necessidades especiais, como clientela que poderá demandar educação especial;
- situa a educação especial como modalidade de educação escolar;
- reitera a preferência ao ensino regular para todos os educandos, inclusive quando requererem atendimento especializado, ao nível da educação básica;
- define as instituições privadas confessionais, comunitárias ou filantrópicas, incluindo-as no sistema de ensino somente quando tiverem objetivos educacionais;
- determina a caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e que atuam na educação especial, conforme critérios estabelecidos pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino;
- destaca, dentre as garantias didáticas diferenciadas, o currículo e a qualificação dos professores.

Podemos considerar, portanto, que a LDBEN n. 9394/96 orienta as políticas educacionais atualmente, e a busca por formas de se trabalhar com a diversidade na escola não tem sido tarefa fácil. Apesar dos vários documentos subsequentes, o discurso converge para uma prática pouco satisfatória, ainda longe de acontecer a contento.

Continuando nosso percurso histórico pelas leis e documentos brasileiros, em 1999, pelo decreto 3.298, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, foi regulamentada a lei 7.853/89 que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que teve por “objetivo assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1999). Esse Decreto também dispõe sobre as competências do CONADE, Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, órgão superior de deliberação colegiada que entre outras funções deveria: aprovar o plano anual da CORDE e acompanhar o planejamento e o desempenho dos projetos destinados a área (BRASIL, 1999). Esses conselhos tinham por objetivo trazer a sociedade civil para participar das decisões políticas, assim como, um meio de cooptação do governo ao que lhe for mais desejado (JANNUZZI, 2004).

Desse modo, pode-se observar que a década de 90 trouxe um conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais no país, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizados pelo discurso da Educação para Todos, focalização de investimentos no ensino fundamental e pela descentralização. Essas medidas implicaram na municipalização do ensino fundamental e a concentração de 60% dos recursos orçamentários

nesse nível de ensino, o que levou a expansão acentuada do acesso às séries iniciais. Neste período houve a ampliação das referências a construção de uma escola inclusiva, críticas aos modos de atuação da educação especial e o desenvolvimento de experiências inovadoras de inserção de pessoas com deficiência em escolas regulares (FERREIRA, 2006).

Sobre a descentralização proposta na Constituição e reiterada nos demais documentos deste período, Joaquim (2006) destaca que, ao reconhecer a educação como direito social e dever do Estado, o documento propôs, por meio de um sistema cooperativo, o compartilhamento de responsabilidades com Estados e Municípios brasileiros, visando a atender as necessidades regionais e locais específicas e superar algumas dificuldades impostas pelo tamanho do nosso território – um país continente - e pelas diferenças do ponto de vista econômico, político, cultural, social e até de recursos naturais.

A distribuição de verbas para os municípios aplicarem em educação, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF –, estabelecido pela Emenda Constitucional n. 14/96, privilegiou a fase intermediária da Educação Básica, deixando a Educação Infantil e o Ensino Médio com sérias dificuldades, sem recursos financeiros diretos.

Esse problema esse arrasta para o século XXI, em que constatamos a elaboração do Plano Nacional de Educação, por meio da Lei n. 10.172, de 2001. Esse plano teve por objetivo estabelecer diretrizes relativas à educação a serem seguidas por estados e municípios na elaboração de seus Planos, nos próximos 10 anos, considerando as particularidades locais e especificidades regionais. Apresentou a Educação Especial como uma modalidade de ensino e traçou as metas e objetivos, dos quais destacamos os seguintes (BRASIL, 2001a):

- 1) Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches.
- 6) Implantar, em até quatro anos, em cada unidade da Federação, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento.
- 13) Definir, em conjunto com as entidades da área, nos dois primeiros anos de vigência deste plano, indicadores básicos de qualidade para o funcionamento de instituições de educação especial, públicas e privadas, e generalizar, progressivamente, sua observância.
- 18) Estabelecer cooperação com as áreas de saúde, previdência e assistência social para, no prazo de dez anos, tornar disponíveis órteses e próteses para todos os educandos com deficiências, assim como atendimento especializado de saúde, quando for o caso.

27) Assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fim lucrativo com atuação exclusiva em educação especial, que realizem atendimento de qualidade, atestado em avaliação conduzida pelo respectivo sistema de ensino.

Justificamos a escolha dos itens acima pois, por estarmos no ano em que elas deveriam estar acontecendo, apresentam metas relacionadas ao trabalho conjunto da escola com demais áreas de assistência a pessoa com deficiência, o que atualmente não observamos.

A fim de cumprir os dispositivos legais e político-filosóficos de documentos como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996), a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, o governo brasileiro elaborou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b). Instituída pela Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, definiu que:

[...] a Educação Especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (...) Assim, entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente (BRASIL, 2001b, p. 43-44).

Frente a essa abrangência na clientela a ser atendida pela Educação Especial, Joaquim (2006) faz a seguinte indagação: Como proceder a um levantamento de dados, neste caso, sobre quem são os alunos que necessitam de um recurso especializado, fundamental para o planejamento, a implementação e a avaliação na área da Educação Especial?

A autora justifica tal questão apresentando dados concretos: “supondo que este tivesse sido o conceito utilizado, o número de alunos incluídos no Ensino Regular não poderia ser tão reduzido como o que o Censo Escolar de 2004 explicita - para 34.012.434 alunos matriculados no Ensino Fundamental regular apenas 163.984 são considerados alunos com necessidades educacionais especiais” (JOAQUIM, 2006, p. 6). Para a autora, são muitas as variáveis a serem consideradas e que dependem de um critério a ser adotado que nem sempre é o mesmo em cada região do país, o que mais uma vez, inviabiliza ou confunde as ações para essa área.

Além disso, as Diretrizes deixam muitas brechas em relação aos locais de atendimento, não especificando claramente a quem ficaria a responsabilidade por selecionar os alunos para tais locais, já que além da sala comum e seus serviços de apoio (sala de recursos, itinerância, professor intérprete), a escolarização dos educandos com necessidades especiais que “requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, bem como ajudas e apoios intensos e contínuos e flexibilizações e adaptações curriculares - tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover – pode efetivar-se em escolas especiais” (JOAQUIM, 2006, p. 54).

Os resquícios do termo “preferencialmente” das leis, que abre diversas interpretações quanto ao atendimento das pessoas com deficiência, sofre correção com a aprovação do Decreto n. 3956/2001, pela presidência da República e que passa a ter valor de Lei Ordinária e de Norma Constitucional. Desta forma, o “preferencialmente” da LBDEN e demais documentos é corrigido, uma vez que na nova lei não se admite a substituição do ensino regular pelo especial. É importante enfatizar que pais e dirigentes de instituições que descumprem esta determinação legal estão sujeitos as penas do art. 246 do Código Penal pelo crime de abandono intelectual (SALERNO et. al., 2011).

Sobre o decreto acima, foi por meio dele que o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O objetivo do documento foi prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade, devendo os Estados Partes se comprometerem a tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias, além de trabalhar nas áreas de prevenção, detecção e intervenção precoce, assim como sensibilização da população.

Em meio a tantos planos, metas, diretrizes, voltados a inclusão social e escolar da pessoa com deficiência, muitos medos e receios por parte dos educadores começaram a ser revelados. Nossa prática escolar e a supervisão do estágio na licenciatura nos possibilitam observar que muitas escolas têm recebido crianças com deficiência, mesmo que as discussões e dúvidas sobre esse atendimento não estejam sanadas. Nesse sentido muitos educadores se isolam em suas salas tradicionais e, alegando a falta de formação, negam a presença de alunos com deficiência em suas salas, restando aos gestores o remanejamento de professores e alunos.

Buscando auxiliar nesse processo, em 2007, foi promulgado pela Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, o Decreto n. 6.215 (BRASIL, 2007a) que estabeleceu o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com o objetivo de conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios em proveito da melhoria das condições para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade brasileira. Instituiu também o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, o qual teve por objetivo promover a articulação dos órgãos e entidades envolvidos na implementação das ações relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência. Este Comitê Gestor foi composto pelos ministérios da Educação, Saúde, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério das Cidades, do Trabalho e Emprego e do Planejamento, Orçamento e Gestão. A presença desses ministérios no Comitê Gestor demonstra a preocupação do governo para que o processo de inclusão se efetive, ou por outro lado traz muitos responsáveis para uma só questão, ou seja, “muito cacique para pouco índio”.

Neste mesmo ano, pelo Decreto n. 6.094 (BRASIL, 2007b), Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, foi instituído o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação com o intuito de conjugar os esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Esse decreto reitera mais uma vez, a busca do governo pela educação inclusiva, abrangendo todas as camadas da população brasileira.

Em 2008, o Decreto Legislativo 186, Congresso Nacional, aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Sobre o texto, destacamos as seguintes obrigações gerais:

- a) Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção;
- e) Tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação baseada em deficiência, por parte de qualquer pessoa, organização ou empresa privada;
- f) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal, conforme definidos no Artigo 2 da presente Convenção, que exijam o mínimo possível de adaptação e cujo custo seja o mínimo possível, destinados a atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência, a promover sua disponibilidade e seu uso e a promover o desenho universal quando da elaboração de normas e diretrizes (BRASIL, 2008a).

Com o referido decreto, o termo “desenho universal” trouxe novas discussões. O conceito se desenvolveu entre os profissionais da área de arquitetura na Universidade da Carolina do Norte - EUA, por volta de 1987, com o objetivo de definir um projeto de produtos e ambientes para ser usado por todos, na sua máxima extensão possível, sem necessidade de adaptação ou projeto especializado para pessoas com deficiência (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2009). Como podemos observar, o conceito se expandiu e, hoje, deve-se observar a criação de normas, diretrizes, nas diversas áreas do conhecimento para a utilização de todos.

Em virtude das muitas críticas dos educadores a respeito da inclusão e das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, ainda em 2008, o Decreto n. 6.571, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, dispôs sobre o atendimento educacional especializado (AEE). Enfatizou que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para ampliar a oferta desse atendimento, ou seja, do “conjunto de atividades recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b). Estabeleceu ainda que ele deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas, tendo como objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;**
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

O grifo destaca um objetivo primordial, a nosso ver, para a efetivação da inclusão, o trabalho conjunto do atendimento em educação especial com a escola, o que não vemos acontecer atualmente. Essa vinculação poderia promover mais desenvolvimento e melhor utilização do atendimento educacional especializado, além de proporcionar melhores condições de educação e de vida a essa população. Sobre o atendimento educacional especializado observamos, em nossa prática, duas realidades: escolas sem materiais; e escolas com materiais que não estão sendo utilizados por não terem alunos com deficiência, ainda. O que nos demonstra a prematuridade desse processo que ainda está se iniciando na maioria das escolas públicas brasileiras. Como todo início de processo, muitas coisas tem dado errado, o que nos auxilia a vislumbrar inúmeras mudanças.

Neste contexto, destacamos a Educação Física como disciplina obrigatória da escola. Sua histórica prática excludente, que privilegia os mais habilidosos e fortes, reflexos das tendências militarista e tecnicista, ainda é vivenciada por muitas crianças. Antes mesmo do direcionamento da LDBEN n. 9394/96 para o conceito inclusivo, essa prática já começava a ser repensada e discutida, e tem demonstrado alguns avanços no sentido de propostas e mesmo intervenções inclusivas bem sucedidas em aulas de Educação Física. No entanto, observamos dentro da escola a ausência de troca de experiências e informações com os pedagogos, o que acreditamos que poderia vir a sanar algumas lacunas deste processo. Além disso, destacamos que o professor de Educação Física, como único profissional da área da saúde no ambiente escolar, poderia contribuir com conhecimentos e intervenções (relativos a capacidades e habilidades corporais da criança, assim como socialização, deslocamento pelo espaço da escola e modificações físicas) na inclusão de crianças com deficiência, principalmente se houvesse essa transversalidade entre Educação Especial e escola regular estabelecida pelos documentos nacionais.

Analisando os acontecimentos no país, podemos esquematizar a atenção prestada às pessoas com deficiência a partir de 1940.

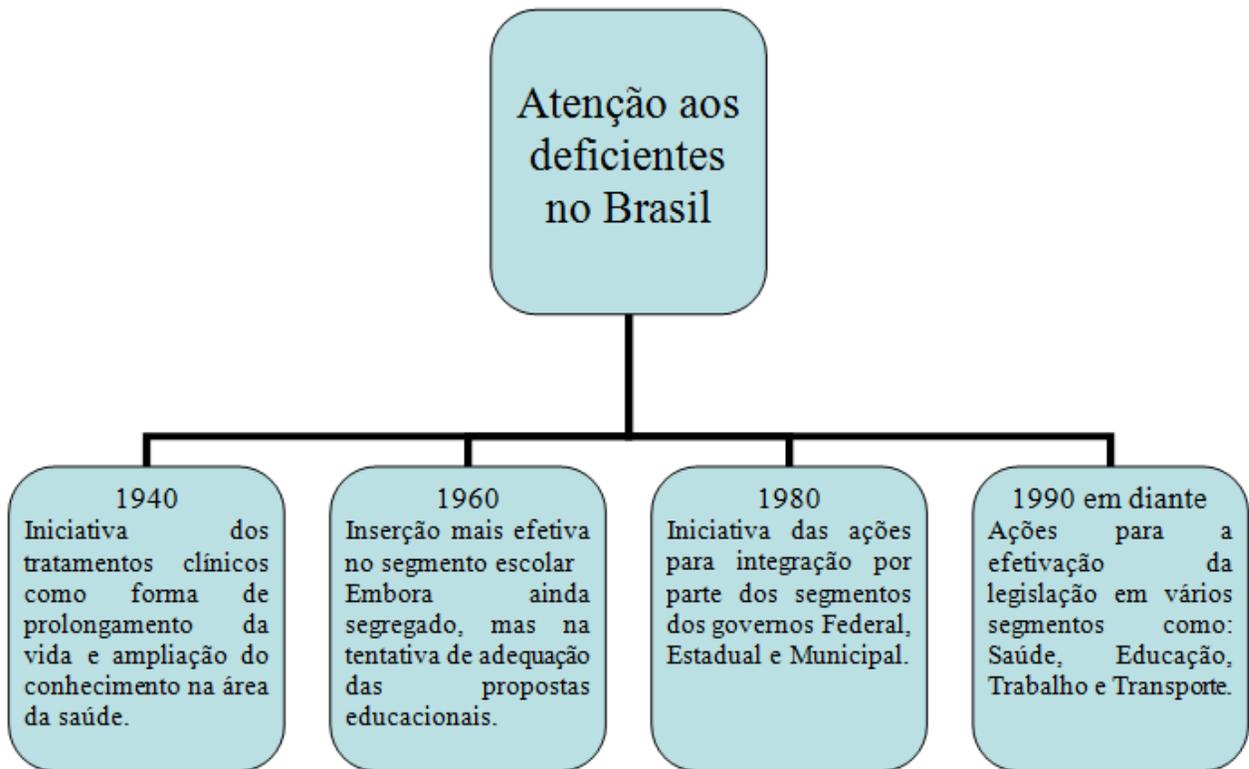


Figura 2. Atenção as pessoas com deficiência no Brasil.

FONTE: ARAÚJO, 2007.

Observamos no esquema acima que a partir de 1980 há uma mudança na direção das ações e acontecimentos em relação a essa população. Até 1981, havia uma incorporação da deficiência por parte da pessoa acometida. Essa incorporação estava diretamente ligada ao modo como a sociedade via essa pessoa: como incapaz e dependente e, por isso, o que se constatava era a criação de serviços de apoio assistencial e médico. A partir das discussões emergidas do Ano Internacional do Deficiente, em 1981, e principalmente após a Constituição Federal de 1988, percebemos uma constante busca por reconhecimento, que se deveu essencialmente pela reivindicação de direitos e deveres dessa população historicamente excluída. A partir do momento que iniciaram essa busca, que se apresentaram para a sociedade enquanto desejosos de fazer parte dela, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como aquelas que necessitam de apoio médico e, principalmente, educacional para buscar sua independência e autonomia. Esse processo de “aparecimento” dessa população nas preocupações da sociedade

pode ser verificado na linha do tempo que segue, onde destacamos os documentos produzidos no Brasil.



Figura 3. Cronologia das ações direcionadas às pessoas com deficiência

Percebemos assim que muitos documentos foram produzidos a partir de 1988, ano que marca essa mudança de olhar em relação à pessoa com deficiência, pontuando que não necessariamente a sociedade renovou seu modo de ver, mas a população com deficiência se fez “ser vista”. No entanto, a criação de documentos não garante uma prática coerente com a lei. Atualmente, muitas reflexões e discussões tem sido levantadas a respeito das dificuldades do cotidiano escolar. Para Joaquim (2006), a proposta de escola inclusiva efetivou a democratização da mesma, abrindo as portas para diferentes grupos sociais, porém, na prática, sua dinâmica não mudou. A prática docente continua sendo a mesma: aulas expositivas; conhecimento subdividido em áreas específicas; avaliações de conteúdo, minimizando assim as oportunidades de os alunos demonstrarem conhecimento relacionado à sua vivência, ignorando inclusive sua capacidade de criação e desconsiderando a influência das relações afetivas no processo de aprendizagem.

Essa escola tradicional, na qual atua a grande maioria dos professores, é a mesma escola que convive com a violência gerada pelas desigualdades sociais, com salas superlotadas e com a falta de recursos humanos ou materiais, e que luta cotidianamente para superar

essas dificuldades ou conviver com elas. E assegurar o direito a um ensino de qualidade, nessas condições, tem sido um forte argumento para a existência do apoio educacional especializado, considerado um recurso capaz de colaborar no processo de apropriação e produção de conhecimentos de uma parcela de alunos que esteve excluída por longo Tempo do processo educacional, neste caso, os alunos com necessidades educacionais especiais, que, obviamente, necessitem de recursos especiais (JOAQUIM, 2006, p. 03).

Concordamos que esse modelo educacional precisa ser superado para que uma escola para todos seja concretizada. A escola inclusiva necessita, ainda, de serviços conjuntos com outras instituições, principalmente de saúde e assistência social, pois acreditamos que essa aproximação possa prevenir e sanar muitos problemas que acabam tendo a escola como sua válvula de escape.

Assim, após esse breve relato da trajetória da Educação Especial no mundo e suas conseqüências no Brasil, podemos observar que a prática assistencialista das instituições privadas isentou o governo das responsabilidades de uma política educacional para as pessoas com deficiência. O fato só se tornou preocupação à medida que precisava-se de trabalhadores e, mais do que isso, consumidores para o bom andamento da dinâmica capitalista. Além disso, muito se tem discutido que a inclusão escolar seja uma estratégia de contenção de gastos do governo, para não mais investir nas instituições privadas.

Sobre o assunto, Sanches Jr (2009) ilustra as questões relacionadas às pessoas com deficiência sobre os seguintes enfoques:



Figura 4. Aspectos enfocados nas relações com pessoas com deficiência

FONTE: SANCHES JR, 2009.

Para o autor, as grandes modificações na legislação na direção da inclusão, aliadas a discursos político-partidários na defesa dos direitos humanos, reforça um novo olhar para as pessoas com deficiência que trará implicações de natureza sócio-econômica. No entanto, reforça que ainda não se pode definir esse desenho, nem seus direcionamentos finais, visto que estamos vivenciando essas mudanças atualmente.

Baseando-se nos apontamentos de Chauí (1980) percebemos que historicamente a sociedade vive uma luta de classes, onde a classe dominante, que explora economicamente a classe dominada, só poderá manter seus privilégios se dominar politicamente e seus instrumentos de dominação são o Estado e a ideologia. Através do Estado, a classe dominante monta um aparelho de coerção e de repressão social que lhe permite exercer o poder sobre toda a sociedade, fazendo-a submeter-se às regras políticas. A função da ideologia consiste em impedir essa revolta fazendo com que o legal apareça para os homens como legítimo, isto é, como justo e bom.

Assim, consideramos que as pessoas com deficiência se constituem parte da classe dominada que, a partir de suas relações baseados nos discursos médico-corretivo, psicopedagógico, pedagógico e social-econômico, se submete a ideologia vigente. Esta ideologia que busca o controle social discursa sobre a participação efetiva dessa população em todos os segmentos da sociedade, mas, no entanto, o que realmente almeja é o controle e a formação de mais consumidores que façam girar o neoliberalismo. Neste sentido, a inserção desse grupo nas escolas, fundamentada nos direitos humanos, permite o desvio do foco de atenção para a real necessidade de reformulação do ensino e a busca pela escola de qualidade.

Diante deste contexto, as amarrações e arrumações apresentadas no trajeto da história da educação das pessoas com deficiência no mundo e no Brasil culminam em uma atualidade repleta de muitos nós. Esta realidade nos tem sido relatada por diversos autores (OMOTE, 2004; 2008; FREITAS; RODRIGUES; KREBS, 2005; CARVALHO, 2000) e ainda alunos graduandos dos cursos de licenciatura, ávidos por respostas para as dúvidas geradas em suas observações e estágios na região em que vivemos. Na tentativa de organizar as amarrações e arrumações e tentar trazer algumas respostas para o trabalho em uma escola que se pretende inclusiva, precisamos percorrer mais alguns pontos, agora relacionados aos relatos da prática de

como tem acontecido a inclusão escolar que tanto se discutiu nos documentos nacionais relatados nas páginas acima.

### **3 A escola inclusiva: tentando amarrar idéias e arrumar soluções**

Buscando cumprir o proposto nas leis e decretos, as escolas brasileiras iniciam as tentativas por uma educação inclusiva. Rodrigues (2003) adota a expressão “Educação Inclusiva” ou invés de “escola inclusiva” querendo significar que a escola não deve se constituir em “paraísos” isolados da comunidade, chamando a atenção para a importância determinante que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família, sob pena de se tornar realmente ineficaz.

Com o término dos prazos propostos no Plano Nacional de Educação (2001-2010), observamos a chegada de muitas crianças com deficiência nas escolas e a partir daí, uma série de dúvidas, medos, incertezas e mudanças têm rondado todos os agentes do processo educacional. Neste capítulo resgatamos algumas pesquisas que, na procura de soluções, identificam os problemas encontrados e fazem apontamentos interessantes.

Iniciamos essa identificação com um ponto que consideramos crucial para que a prática inclusiva aconteça: a concepção dos professoras sobre as deficiências, passando pelo papel dos participantes do processo e finalizando com algumas estratégias e adaptações curriculares. Houve uma grande dificuldade para separar esses tópicos e tratá-los distintamente, visto que o trabalho conjunto dos profissionais e dos gestores é essencial, e seccionar as partes não favorece o entendimento do processo como um todo. No entanto, para não nos perdermos nas reflexões distinguimos alguns pontos, para dar um “ar” mais didático à discussão.

#### **3.1 A formação profissional**

As concepções dos professores em relação a inclusão de alunos com deficiência na escola regular são fundamentais para que este processo tenha êxito. Monteiro (2006) buscou verificar a mudança de concepção dos professores após a experiência de inclusão em suas salas de aula. Inicialmente, a pesquisadora constatou que muitos professores criam inúmeros obstáculos para a inclusão, afirmando que necessitam de uma preparação e também de diversos

recursos que muitas vezes não são oferecidos. Alegam também que alunos com deficiência e sem deficiência poderiam realizar juntos atividades lúdicas e esportivas, mas que o conteúdo acadêmico deveria ser de responsabilidade do professor especializado.

Esse sentimento de medo em relação às crianças com deficiência pode ser considerado natural pois ocorre principalmente pelo desconhecimento dessa população que historicamente foi invisível aos nossos olhos e que atualmente busca seu espaço na sociedade. Conforme nos aponta Amaral (1994) tudo que é desconhecido gera nas pessoas o medo e a necessidade de proteção.

No entanto, após concluir a pesquisa, Monteiro (2006) constatou que os relatos dos participantes demonstraram que, por si só, o simples ingresso dos alunos em sala não foi suficiente para que ocorressem mudanças de concepções, fato que precisa ser considerado nos processos de inclusão escolar.

Além de suas concepções, os professores ainda tem que lidar com problemas de ordem diversa como: baixo salário, falta de condições adequadas de trabalho, excessivo número de aluno por sala, falta de material didático, aumento da indisciplina e violência, entre outros. Agravando essa situação, eles não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade que lhes é apresentada, que vai desde o aluno com necessidades físicas e mentais especiais até aqueles com conflito com a lei, que estão em liberdade assistida, e casos considerados mais simples como a dificuldade de letramento, que, no estado de São Paulo é agravada pela progressão continuada (FIDALGO, 2006).

Todas essas situações levam os professores a um estado de desencanto, e podemos verificar “um processo de inclusão/exclusão do professor, aparentemente excluído de um processo de inclusão no qual é (seria), ele mesmo, um dos (senão o principal) agentes para incluir” (FIDALGO, 2006, p. 22). Seu porto seguro é o conteúdo, aquilo para o qual foi formado, é aquele que detém o conhecimento, no entanto, ele não sabe como passá-lo a todos os alunos com aplicabilidade para suas vidas (diversas). E assim, é mais um excluído do processo, com sentimento de impotência e decepção.

Para trazer motivações a esse processo e superar esses conflitos, algumas ações se tornam necessárias, como por exemplo, a oferta de cursos de capacitação, diminuição do número de alunos por sala de aula regular, trabalho em conjunto do professor especializado/professor do ensino regular, entre outras. Tais ações poderiam contribuir para que,

gradativamente, fosse implementada a inclusão e para que, aos poucos, a pessoa com deficiência deixasse de ser vista com sentimentos de medo, de piedade e passasse a ser visto como alguém que tem limitações, mas também tem potencialidades e que têm direito as mesmas oportunidades que qualquer outra pessoa (MONTEIRO, 2006).

Também analisando as representações de professores a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, Martins (2006) verificou a prevalência de uma representação descrente e desfavorável em relação à inclusão escolar. Constatou que predomina entre os professores uma concepção de deficiência fortemente representada pela concepção biológica, que remete à questão da deficiência como um problema individual e revela um imaginário permeado por visões estereotipadas. Em relação à finalidade de sua atuação e ao seu papel como professor, observou a aproximação às tendências liberais e mais especificamente à tendência liberal tradicional, para qual a manutenção da estrutura político-social vigente fundamenta seus pressupostos com base no desenvolvimento individual. Posto isso, a pesquisa concluiu que as representações que permeiam o universo escolar podem comprometer a inclusão do aluno com deficiência neste ambiente, por serem negativas em relação ao desenvolvimento e desempenho do aluno “diferente”.

Apesar dessas concepções ainda dificultarem o processo, Omote (2008) identifica um avanço no decorrer dos últimos dez anos: a mudança na concepção sobre as deficiências ancorada no foco de atenção. Tradicionalmente, os alunos tem sido o foco principal da atenção, pois se entendia que era neles que se encontravam as dificuldades, limitações ou inadequações. O discurso atual da inclusão tem redirecionado esse foco para o meio onde os alunos vivem. Porém esse novo olhar precisa ser acompanhado com muita atenção pois corre-se o risco de intervir apenas com o meio, entendendo que somente ele precisa ser modificado e adaptado. No entanto, deve-se encontrar um equilíbrio entre as suas vertentes, dinamizando amplamente a extensão e o nível de capacitação do aluno e a adequação do meio, considerando a natureza das limitações ou dificuldades que cada pessoa apresenta diante das demandas que a atividade ou o meio impõem.

Desde a Resolução 03/87, que inclui nos cursos de licenciatura uma disciplina relacionada às pessoas com deficiência, muitas questões começaram a ser levantadas sobre a presença das crianças com deficiência na escola. Inicialmente essa formação estava voltada ao estudo das classificações das deficiências, além da busca pela sensibilização dos

profissionais. Atualmente, com as dificuldades enfrentadas na prática do dia-a-dia, os cursos de formação necessitam tratar mais aprofundadamente das metodologias e a prática de ensino, para que consigam suprir com as expectativas dos futuros profissionais.

Essa formação, no entanto, deve abranger a todos os envolvidos no processo de inclusão, como tratamos a seguir.

### **3.2 Os envolvidos: gestão, professor, especialista e família**

Considerando que a escola não funciona exclusivamente pela ação do professor, as concepções sobre a deficiência e as estratégias necessárias para o trabalho inclusivo demandam ainda a participação de todos os envolvidos no contexto escolar. Para Silva (2006) o diretor é uma peça importante na configuração de uma cultura escolar, e por isso, analisar seu olhar sobre a inclusão é perceber a confluência de muitos fatores históricos e culturais que o constituíram. Durante sua pesquisa de estudo de caso, a pesquisadora confirmou que as características pessoais do diretor interferem na forma como a cultura escolar se efetiva, justificado pelo papel central que este ocupa na instituição. Além disso, esse papel muitas vezes se torna centralizador, na medida em que a divisão de responsabilidades, a democratização da gestão, ainda não é prática comum nas escolas brasileiras.

Partindo desse contexto, Silva (2006) afirma que quanto mais a escola for democrática, mais inclusiva ela será, pois uma escola inclusiva é, antes de tudo, democrática. Se a escola é para todos, ela abarca a todos sem distinções. “Assim, uma cultura escolar inclusiva será mais efetivamente implantada se as relações escolares forem permeadas pelo respeito ao outro e por uma postura democrática da gestão escolar” (SILVA, 2006, p. 140).

No entanto, não basta apenas buscar pessoas com características democráticas para ocupar funções como a direção. Deve-se investir na produção de contextos escolares que favoreçam a prática democrática de professores e alunos. Os sistemas educacionais devem assumir essa responsabilidade uma vez que se proclamou inclusivo, pois não tem como sê-lo mantendo as condições desfavoráveis como, por exemplo, classes numerosas, currículos

excludentes, prédios sem acessibilidade. Pois ainda se observa um grande distanciamento entre as intenções formalizadas nos documentos e a mudança efetiva de práticas (SILVA, 2006).

Em nossa opinião, a luta pela escola inclusiva é a mesma velha luta pela escola de qualidade. Se os problemas estruturais da educação – baixos salários, classes superlotadas, formação de professores, só para citar alguns – estivessem minimizados, certamente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais causaria um impacto menor. Do ponto de vista pedagógico, se a escola refletisse em sua prática um pouco do que o discurso pedagógico vem pregando há tempos – pedagogia de projetos, agrupamentos produtivos, pesquisa ativa, estudo do meio, uso de tecnologias, partir do que o aluno sabe e de sua experiência de vida, a educação inclusiva estaria de certa forma melhor estabelecida, e os ajustes seriam menos radicais do que os que se propõem em face de práticas pedagógicas tradicionais (p. 141).

Lima (2005) também se refere a adoção de uma liderança participativa para que as escolas se tornem mais inclusivas. Para a autora, as novas tarefas exigidas pela política inclusiva não são compatíveis com um estilo de “direção-burocrática” que fica escondida atrás de pilhas de papéis amontoados em sua mesa; pelo contrário, uma educação inclusiva implica a existência de uma “direção-líder”, gestora de processos e, principalmente, de pessoas que compartilham e co-participam de uma mesma comunidade educativa.

A gestão escolar tem sua prática ligada à política educacional sendo o elo capaz de interpretar as leis e diretrizes do sistema para o público interno e para a comunidade intra e extra-escolar assim como pode ser um intérprete dos anseios da comunidade sobre a escola, para os órgãos deliberativos e decisórios de administração central do sistema. Desse modo, cabe a ela promover a mobilização dos professores e funcionários e a coesão do grupo enquanto uma equipe que trabalhe de forma cooperativa e eficiente. A escola deve cuidar da acessibilidade do aluno do seu espaço físico, adequando-o e provendo-o com recursos necessários, professores capacitados e comprometidos com o ensino/aprendizagem, currículo com modificações para atender aos alunos, uma vez que os mesmos são sujeitos do processo de inclusão (OLIVEIRA; PROFETA, 2008).

Um exemplo de como iniciar um trabalho coletivo com vistas à inclusão escolar pode ser verificado na pesquisa de Garcez (2004) que, por meio da pesquisa-ação participou das horas de trabalho coletivo dos professores de uma escola pública municipal e, com um planejamento composto por leitura de textos e discussões coletivas auxiliou o grupo de professores na elaboração de Projetos de Inclusão. A pesquisadora apontou, no início do trabalho, que uma dúvida comum dos professores era em relação ao encaminhamento, alertavam para sua a

falta de preparo para atender alguns casos. Muitos professores reivindicavam a presença de um especialista para auxiliar nesse processo. Ouvindo constantemente essas reclamações, a pesquisadora percebeu que muitos professores tem dificuldade na identificação dos alunos que apresentam “problemas” geradores de encaminhamento para atendimento especializado. Dentro desse contexto, um profissional especializado, da área da saúde, teria a incumbência de sanar todos os problemas, atendendo aqueles casos mais difíceis, incluídos nesse grupo aqueles alunos que, por inúmeras razões nem sempre objetivadas, eram passíveis de um tipo “sutil” de exclusão escolar.

Sobre o ato de diagnosticar e a presença do professor especialista, Tomasini (1998) levanta os dois lados da moeda: se por um lado localiza o indivíduo, indicando o tipo de terapêutica a ser posta em circulação, por outro lado pode funcionar como um limite nas expectativas quanto às suas verdadeiras potencialidades. O diagnóstico da deficiência fixa o indivíduo como se estivesse parado no tempo, ficando muito difícil mudar a situação na qual foi enquadrado. Assim, enquanto professores não lhe damos a palavra, não lhe perguntamos o que quer ou não, o que precisa e o que realmente lhe interessa. Seu saber é desqualificado, considerado não-competente ou insuficientemente elaborado: saber ingênuo, hierarquicamente inferior, abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade (TOMASINI, 1998).

Este é um aspecto preocupante, principalmente quando encontramos estudos como o de Denari (2006) que destaca que atualmente tem ocorrido um maciço encaminhamento indevido aos serviços de Educação Especial, de alunos defasados em relação idade/série, encaminhamento respaldado, muitas vezes, por avaliações incompletas, discutíveis, sem que estes alunos sejam necessariamente deficientes.

Enfocando o trabalho da professora especialista em Educação Especial, Moreira (2006) analisou o ensino itinerante de Educação Especial do município de Araraquara-SP, onde tais professoras têm dias e horários agendados para atendimento dos alunos com deficiência incluídos no ensino regular, assim como horário de orientações com as professoras desses alunos. Após um ano de acompanhamento do trabalho, a pesquisadora observou que o ensino itinerante apesar de possuir intersecção com o ensino comum, ainda não está plenamente definido na escola comum, sua identidade e importância ainda estão em construção, pois apesar de dividir espaço com o ensino comum, são dois sistemas paralelos, o que sinaliza um hiato entre ambos comprometendo a dinâmica deste serviço de apoio. Ela relata que a possibilidade de junção entre

ambos aparece em momentos de crise do ensino comum, em que o ensino itinerante aparece como solução à falta de respostas do ensino comum.

A autora percebeu ainda que a professora itinerante, muitas vezes, precisava ficar contactando as outras professoras para os agendamentos, mas sabe-se que o ideal seria que o interesse em agendar reuniões com a professora itinerante partisse também das professoras do ensino comum. Por esse fato, as conversas eram realizadas rapidamente, muitas vezes na porta da sala de aula não sendo possível analisar mais detalhes referentes aos atendimentos dos alunos.

Esta estrutura faz com que não ocorra de modo satisfatório o intercâmbio entre o ensino comum e o especial, cristalizando a separação entre ambos. Este fator compromete sensivelmente a dinâmica de funcionamento deste serviço, que deveria atuar de forma mais integrada, de modo a fundir esses dois sistemas num único na perspectiva de fortalecer a escola inclusiva almejada para o futuro. Isso é bem observado nos relatos da pesquisadora (MOREIRA, 2006, p. 198)

Devido à dificuldade de conexão, e de diálogo entre estes dois sistemas, há problemas de interpretação da função do ensino itinerante, e assim, as professoras do ensino comum avaliam, do ponto de vista da autora do presente trabalho, equivocadamente, que os alunos são de responsabilidade da professora do ensino itinerante, que além de atender os alunos, organizar o material pedagógico, indicar recursos, ainda oferece dicas de como trabalhar com os alunos na sala de aula comum. Em razão desta postura dinâmica da professora do ensino itinerante, convencionou-se, por parte das professoras do ensino comum, certo conforto com relação ao aluno inserido em sua classe, e por tal razão, assumem uma postura mais passiva frente à educação deste aluno. Mas pode-se dizer também, que o grau de comprometimento das professoras frente aos alunos inseridos varia conforme a dedicação e o envolvimento de cada uma delas.

Desse modo, as professoras do ensino comum deixam de aproveitar a oportunidade de aprender mais sobre o como fazer no processo de inclusão, pois este sistema de apoio não é visto pelas professoras da rede como uma possibilidade de capacitação em serviço. Este dado pode ser confirmado pelas significativas ausências ou os constantes “esquecimentos” detectados no cotidiano da escola sobre as reuniões mensais entre a professora do ensino comum e a professora itinerante, nas quais muitas dúvidas poderiam ser sanadas, muitas dicas poderiam ser sugeridas, muitas atividades poderiam ser propostas e textos informativos poderiam ser indicados, pois seriam fundamentais para a mobilização e estruturação de concepções básicas ao processo inclusivo (MOREIRA, 2006).

No entanto, no decorrer das entrevistas com as professoras, elas sinalizam que o ensino itinerante é um ótimo recurso existente na escola. Assim, pode-se notar que, no campo discursivo, o ensino itinerante é apontado como solução, embora em relação a sua aplicação prática perceba-se a necessidade deste se efetivar a contento, pois as professoras relatam também um sentimento de solidão muito acentuado. Cabe ressaltar ainda que na fala das professoras do ensino comum há uma percepção relacionada com a sincronia temporal, que marca a diferença temporal entre o ensino comum e o ensino especial e assim descrevem que existem ritmos diferentes entre ambos e que elas são pressionadas pelo tempo e pela necessidade de resultados a curto prazo.

A fim de sugerir melhores maneiras de se aliar ensino comum e especial, a autora coloca a necessidade de se oportunizar as professoras do ensino comum um momento de maior reflexão, no qual se percebessem como fundamentais ao processo de inclusão, já que elas não se deslocam na interrelação entre os dois ensinos, e não se colocam como mediadoras entre o serviço de itinerância prestado pela professora e os alunos por ele atendidos. Coloca ainda questões para se refletir sobre essa estrutura: será que o desafio para o ensino itinerante não seria levar as intervenções para a sala de aula? Haveria assim maior contribuição por parte do especialista se este estivesse trabalhando junto com a professora do ensino comum, e não apenas com as crianças separadamente? Será que há real compatibilidade entre os currículos do ensino comum e do ensino especial? Não seria este mais um fator agravante? Será que uma proposta fundamentada no ensino colaborativo não atenuaria a situação atual?

A dificuldade na relação Ensino Comum x Especial, é destacado por Denari (2006) como foco da formação profissional das especialistas, em que aponta que seria desejável que: ocorresse em nível superior; a parte específica seja alicerçada sobre uma base comum, assegurando que este profissional, antes de tudo, seja um professor; a parte específica vise a atuação entre o professor de educação especial e a professor do ensino comum, centrando o apoio no âmbito da classe comum. Essa prática também deve ser buscada entre todos os professores, pois ambos os contextos estão historicamente acostumados a caminharem separadamente, porém, agora, devem encontrar formas para se relacionarem. Além da formação profissional, os termos da lei como “clientela da Educação Especial” promove entre os demais educadores a conotação de um modelo médico-psicológico e a idéia de uma pedagogia terapêutica, designações que

precisam ser superadas e afim de auxiliar na aproximação entre estas duas modalidades de educação.

Acreditamos, portanto, que as dificuldades tem surgido nesse momento atual em que as crianças com deficiência estão presentes nas salas de aula, e portanto não se tem uma “receita” de como trabalhar com a inclusão. Como todo processo, as resoluções dos problemas vem surgindo a medida que as questões vão tentando ser solucionadas e como estamos lidando com pessoas, cada uma delas tem suas particularidades, o que inviabiliza um roteiro de trabalho em que se encaixem as expectativas e soluções em todos os ambientes.

Outro núcleo importante de todo esse processo é a família. Para ela a inclusão também é um momento novo e assustador. Luiz (2009) analisando a inclusão de crianças com Síndrome de Down na perspectiva de suas famílias evidenciou a necessidade de seu acompanhamento antes, durante e após a inclusão propriamente dita, apoiando as crianças nos momentos de busca e escolha da escola, adaptação da criança ao novo ambiente e da transição dos atendimentos oferecidos pela instituição especializada para outros setores. Verificou ainda a necessidade de articulação entre os setores educacional e da saúde, além de um investimento e preparo das escolas e seus recursos humanos para a recepção dessa clientela.

Uma informação importante obtida com os familiares foi sobre o início de ano letivo. A maioria deles contou que todo início de ano acontece uma nova inclusão, pois com mudança de professora ou mesmo de escola, a família tem que fazer reuniões com a nova professora, passar informações, e assim todo ano a expectativa é a mesma de quando a criança entrou na escola pela primeira vez. Para a pesquisadora isso poderia ser sanado se os gestores da escola se envolvessem nesse processo captando as informações necessárias sobre a criança, estimulando os demais professores a se inteirarem do caso.

Além disso, Luiz (2009) verificou como dificuldade para as famílias a falta de apoio da escola e órgãos como a prefeitura para estabelecer uma relação direta entre os profissionais da saúde e da educação, a fim de passar informações sobre as potencialidades da criança. Isso apenas aconteceu em alguns casos que tinham fonoaudiólogas particulares, as quais ligavam para as professoras afim de auxiliar no início da inclusão.

Apesar das mães entrevistadas acreditarem que os professores não estão preparados para a inclusão, todos relataram que as crianças tiveram ganhos com a inserção no ensino regular como maior desenvolvimento da fala e da coordenação motora, ficaram mais

independentes e sociáveis, além de se apresentarem mais tranquilas. Outro fator destacado foi a convivência com crianças sem deficiência, o que, no dizer das mães é um estímulo para o desenvolvimento, como podemos ver nesse trecho: “Ele vê as outras crianças falando, cantando, fazendo as coisas e isso o estimula. Eu creio que tudo contribuiu pro desenvolvimento dele, porque ele tá sempre no meio de outras crianças” (LUIZ, 2009, p.84).

No entanto, essa satisfação não se repetiu com três famílias quando passaram a frequentar o ensino fundamental. Assim, corre-se o risco de o processo de inclusão ser bem sucedido apenas nas escolas de educação infantil, onde se prioriza a interação, e não a competência acadêmica, dando a conotação de que a inclusão é muito mais uma prática social do que formadora acadêmica. Portanto, cabe aos órgãos públicos propiciar condições as escolas regulares para atenderem corretamente essa população.

D’Água (2007) também constatou a dificuldade do processo no avanço dos estudos da criança, na passagem do Ensino Fundamental Ciclo I para Ciclo II e Ensino Médio. Ela destaca que a presença do professor especialista deve ser mantida e sua atuação acentuada nessa passagem já que para a criança também há mudanças significativas como o aumento e rotatividade de professores, o que exige maiores trocas e conhecimentos sobre o aluno com necessidades especiais.

Neste sentido, Carvalho (2000) ressalta a necessidade de ouvir mais a família dessa criança, estabelecer mecanismos de escuta permanente para assim poder avaliar constantemente o desenvolvimento desse aluno e saber proporcionar os meios adequados para que sua aprendizagem não seja pontualmente na escola, mas que essa aprendizagem seja constante e levada também para dentro de casa.

Apontamos a seguir para o professor de Educação Física dentro deste contexto escolar. Segundo Rodrigues (2003) enquanto disciplina curricular, a Educação Física pode se constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva.

### 3.2.1 A Educação Física Escolar e a Inclusão

Para Rodrigues (2003) há uma dimensão de aparências e uma dimensão de constatações a respeito da Educação Física. Aparentemente, ela seria uma área curricular mais facilmente inclusiva devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos, o que conduziria a possibilidades para todos os alunos, utilizando-se da diferenciação curricular. Estes professores são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas perante os alunos, já que levantam menos problemas e com maior facilidade encontram soluções para casos difíceis. Além disso, entende-se que a aula de EF permite um amplo envolvimento de todos, pois sua organização pode suscitar uma participação e um grau de satisfação elevados de alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

Assim, o autor destaca que “Esta imagem positiva e dinâmica dos professores de EF é um elemento importante da sua identidade profissional, sendo eles por isso frequentemente solicitados a participar em projectos de inovação na escola” (RODRIGUES, 2003, p. 69-70).

No entanto, as constatações revelam que a atuação da EF não tem contribuído para a efetivação do processo de inclusão, uma vez que estudos nesta área apontam que as atitudes mais e menos positivas dos professores dependem de diversos fatores (gênero do professor, experiência anterior, conhecimento da deficiência, nível de ensino do aluno). Além disso, a ausência de conteúdos sobre o assunto na formação profissional, assim como a falta de espaços e programas na escola para uma formação continuada (RODRIGUES, 2003).

Sobre essa questão, Salerno et al. (2011) revelam que muitos cursos de Educação Física destinam apenas uma disciplina isolada para tratar desses assuntos e, muitas vezes, esta fica restrita apenas aos conhecimentos teóricos sobre as deficiências e suas classificações, conteúdos que não satisfazem as recentes preocupações relacionadas à inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. Como resultado disso, os conceitos e pré-conceitos relacionados a essa população continuam a limitar a prática do professor de Educação Física, que em muitos casos não têm durante a graduação conteúdos que lhe possibilitem pensar na diversidade e nas diferenças.

Após verificar as percepções de alunos de graduação em EF a respeito da Inclusão Escolar e da Educação Física, os autores concluíram que a disciplina Educação Física Escolar Especial tem uma grande contribuição para a formação desses futuros educadores, pois a partir dela discutir-se-ia a temática da inclusão, seus conflitos, medos, anseios e conquistas, formulando novas idéias, refletindo sobre as possibilidades e as limitações desse processo. É importante destacar que, defendendo a Inclusão como “o real acesso as oportunidades” (ARAÚJO, 2003), deve-se buscar auxiliar os alunos da graduação a desenvolver a sensibilidade e o olhar para a diversidade que encontrarão na escola, considerando os educandos em suas individualidades e principalmente, favorecendo as oportunidades necessárias ao desenvolvimento de todos.

Essa nova preocupação com a formação em EF permitirá também superar os reflexos do passado que ainda permeiam a prática profissional: a cultura desportiva e competitiva, que impede que muitos sejam participantes nas aulas (SEABRA JUNIOR, 2006; RODRIGUES, 2003). Os padrões pré-estabelecidos e o favorecimento dos mais aptos, historicamente, fez com que muitas crianças e jovens, com deficiência ou não, fossem excluídos das aulas de EF. Em estudo recente Seabra Junior (2006) verificou o esporte como atividade principal das aulas, assim como uma metodologia diretiva, comando/tarefa, o que sugere uma prática excludente e controladora, onde apenas os mais habilidosos podem participar.

Considerando todos os conteúdos da EF, jogo, esporte, dança, ginástica, luta, circo, destacamos que quando são ministradas atividades mais lúdicas, menos diretivas, e que não exigem um padrão pré-estabelecido, como no esporte, percebe-se uma interação natural entre os alunos que, com ou sem deficiência, interagem sem discriminação durante as atividades, em alguns momentos até criando novas possibilidades para a participação de todos (FILUS, LIMA, RODRIGUES, 2005).

Não significa, no entanto, que o conteúdo esporte não deva ser trabalhado em aulas que se pretendem inclusivas, o que o professor precisa entender é que uma metodologia mais aberta a possibilidades favorece a criação e recriação de movimentos e permite ao aluno a exploração e o conhecimento do próprio corpo, descobrindo suas potencialidades e também suas limitações (SALERNO, 2009).

Consideramos que a superação destes aspectos que envolvem a prática pedagógica do professor de Educação Física favorecerá uma ampla contribuição ao processo de

inclusão escolar, pois a interação natural que ocorre durante essas aulas passa a se refletir em outros momentos no ambiente escolar. Além disso, a troca de experiências inclusivas e o desenvolvimento dos alunos devem ser divulgadas e difundidas entre os demais coadjuvantes desse processo para que a inclusão aconteça em todos os espaços e contextos da escola.

Finalizamos essa seção justificando a nossa dificuldade em apontar os aspectos relevantes da inclusão escolar nesse capítulo, uma vez que consideramos que todos estes aspectos passam pela estreita relação entre os envolvidos com o processo: gestor, professores, especialistas, família. Sempre que tentamos falar de um deles esbarramos no papel dos outros, já que todos juntos formam uma rede de apoio que se não funcionar em conjunto traz dificuldades ao processo. E a falta de experiência sob esse trabalho conjunto é o que dificulta a efetivação da inclusão e essa experiência só será adquirida com o tempo, um dia após o outro, uma amarração e arrumação após a outra, com tentativas que perpassam os erros e os acertos. Nesse momento, acreditamos que paciência e persistência são as palavras motivadoras para que essa busca não seja frenética, mas sim permeada por ações e reflexões conscientes. Para compreender melhor tudo isso e aprender com algumas experiências destacamos a seguir pontos importantes levantados por tentativas bem sucedidas.

### **3.3 Aprendendo com algumas experiências**

Ainda não encontramos muitas pesquisas com respostas para as diversas dúvidas geradas pela inclusão de crianças com deficiência no ensino comum. Como dito anteriormente, estamos iniciando um processo que no seu desenvolvimento proporciona a reflexão e atenção a pontos importantes. Assim, buscamos a seguir iniciar uma troca de experiências demonstrando algumas iniciativas concretas, a fim de superarmos situações como a descrita abaixo, sobre a programação de educação infantil destinada aos alunos com deficiência intelectual, configurada por atividades envolvendo

[...] recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para a escrita e leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar, cantar musiquinhas (o diminutivo é proposital!), limpar as mesas, lavar o rosto, escovar os dentes, pentear os cabelos,

abotoar, amarrar, colar, recortar, montar... (PADILHA, 2001, p. 123 citado por OLIVEIRA, 2008a).

São atividades como essa que verificamos que muitos professores tem planejado para seus alunos com deficiência, atividades diferenciadas do restante da turma pois esta se encontra mais avançada. Consideramos essa diferenciação como uma atitude excludente, que não favorece ao aluno um pleno desenvolvimento. Porém, esse quadro atual não é responsabilidade apenas do professor, mas sim, resultado da organização dos serviços educacionais disponíveis na rede comum de ensino que, quando existem, muitas vezes, carecem de uma rede de suporte que propicie a este aluno não apenas sua inserção em ambientes comuns de ensino, mas a sua plena participação no cotidiano da sala de aula e da escola (OLIVEIRA, 2008b).

Em seus estudos, Briant (2008) identificou algumas estratégias utilizadas que partiram dos próprios professores: colocar os alunos em dupla, dar uma atividade diferente para o aluno com deficiência, utilizar materiais mais concretos para as atividades de matemática, tentar acionar a família para ajudar em casa com alguma tarefa específica. Os professores enfatizam que essas estratégias partem de tentativas, acertos e erros advindas de troca de experiências com outros colegas. Esse processo não é fácil, veja-se o sentimento de um professor entrevistado: “Às vezes não sei se estou fazendo certo. Muitas vezes tento fazer o mesmo que faço com os outros. E vou testando coisas diferentes, até acertar, e isso é angustiante” (BRIANT, 2008, p. 111).

Como uma sugestão para auxiliar o professor, a autora descreve a rede de apoio, composta por profissionais da saúde, e dá como exemplo o terapeuta ocupacional que pode dar suporte às discussões que envolvem uma reestruturação de atividades, das dinâmicas propostas em sala de aula, das possibilidades de participação dos alunos. Na prática ele auxiliaria na remoção das barreiras arquitetônicas, confecção de materiais pedagógicos, troca de conhecimentos sobre as potencialidades do aluno. No entanto, como já vimos, o trabalho conjunto dessa rede de apoio com os professores do ensino regular deve ser organizado para que não se torne um “passe de bola”, deixando a responsabilidade para o outro.

Uma escola aberta à diversidade necessita de mudanças que serão decorrentes das particularidades e individualidades dos alunos. Neste sentido, a adaptação curricular possibilita a prática docente através da reformulação das estratégias da ação pedagógica objetivando o desempenho satisfatório do aluno na sua rotina escolar. Para isso deve-se observar

o aluno durante a realização de atividades, identificando sua função e disfunção, ou seja, suas limitações e suas possibilidades. Por exemplo, a modificação da preensão do lápis, por meio de ajustes no próprio objeto possibilita o manuseio daqueles com problemas de coordenação motora fina pois o ajuste oferece condições motoras funcionais para o manuseio. “A normalidade ou anormalidade de alguém está, portanto, intimamente relacionada ao que se impõe como padrão de execução. Sendo assim, as necessidades educacionais da pessoa dependem também dos recursos convencionalmente utilizados” (ARAÚJO, 1998 citado por DEL-MASSO; ARAÚJO, 2008, p.70).

As adaptações curriculares são imprescindíveis nesse contexto pois são a partir delas que todos os alunos terão oportunidade de demonstrar suas habilidades. Elas são estratégias educacionais que proporcionam aos alunos o acesso ao processo ensino e aprendizagem. Segundo Heredero, O documento “Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2003) apresenta as adaptações curriculares divididas como de pequeno porte ou não-significativas e as de grande porte ou significativas, conforme quadro a seguir:

Quadro 1. Adequações não-significativas  
 FONTE: BRASIL, 2003, p.36.

<p><b>Organizativas</b>          Organização de agrupamentos          Organização didática          Organização do espaço</p> <p><b>Relativas aos objetivos e conteúdos</b>          Priorização de áreas ou unidades de conteúdos          Priorização de tipos de conteúdos          Priorização de objetivos          Seqüenciação          Eliminação de conteúdos secundários</p> <p><b>Avaliativas</b>          Adequação de técnicas e instrumentos          Modificação de técnicas e instrumentos</p> <p><b>Nos procedimentos didáticos e nas atividades</b>          Modificação de procedimentos          Introdução de atividades alternativas às previstas          Introdução de atividades complementares às previstas          Modificação do nível de complexidade das atividades          Eliminando componentes          Seqüenciando a tarefa          Facilitando planos de ação          Adaptação dos materiais          Modificação da seleção dos materiais previstos</p> <p><b>Na temporalidade</b>          Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos          Previstos</p>
--

Quadro 2. Adequações curriculares significativas  
 FONTE: BRASIL, 2003, p.39.

<p><b>Elementos curriculares modalidades adaptativas</b></p> <p><b>Objetivos</b>          Eliminação de objetivos básicos          Introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos</p> <p><b>Conteúdos</b>          Introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos;          Eliminação de conteúdos básicos do currículo</p> <p><b>Metodologia e Organização Didática</b>          Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem.          Organização          Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo</p> <p><b>Avaliação</b>          Introdução de critérios específicos de avaliação          Eliminação de critérios gerais de avaliação          Adaptações de critérios regulares de avaliação          Modificação dos critérios de promoção</p> <p><b>Temporalidade</b>          Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção)</p>
--

As adequações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer todos os alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais. As adequações significativas ou de grande porte envolvem ações de competência e atribuição das instâncias político-administrativas e dos sistemas de ensino de todos os âmbitos: municipal, estadual e federal; as não-significativas ou de pequeno porte compreendem modificações menores, de competência específica do professor, uma vez que se concentram em ajustes no contexto da sala de aula (OLIVEIRA, 2008b).

Como as adaptações são modificações na forma de realização de tarefas, nos objetos de manuseio e nas estratégias de aprendizagem utilizadas para favorecer a experiência de todos, sua prescrição envolve questões sociais, pois o meio e as atividades nele praticados demandam funcionalidade dentro dos padrões de anormalidade. “Uma pessoa em cadeira de rodas poderá ter dificuldade para o uso dos espaços escolares ou mesmo para o uso de carteiras em seu desenho tradicional, sendo necessários ajustes nos limites do ambiente, da pessoa ou de ambos. Da mesma forma, uma criança, cuja capacidade funcional não lhe permita a manutenção do equilíbrio da posição sentada dificilmente conseguirá permanecer na sala de aula sem modificações no mobiliário. Outra criança sem capacidade funcional para a preensão do lápis dificilmente conseguirá realizar a escrita sem a modificação das qualidades do caderno convencional e/ou sem a alteração da preensão do lápis” (DEL-MASSO; ARAÚJO, 2008, p.71).

Mudanças na maneira de se realizar uma atividade ou de se dispor os móveis ou utensílios no ambiente, são adaptações. Pode-se também ajustar a demanda curricular (ritmo e conteúdo de aprendizagem) às capacidades intelectual, motora e/ou sensorial dos alunos. Por exemplo, pode-se modificar as regras do jogo de basquete para a participação de crianças com deficiência física ou visual. Também é indicada a modificação na distribuição das carteiras para melhor acomodar os alunos com deficiência. “Perante déficits da visão, da audição, de problemas motores e/ou cognitivos é preciso que se propicie a exploração do meio ou do objeto de manuseio previamente à realização da atividade. Isso requer ajuste no ritmo de execução, a fim de que a experiência seja completa. A administração do tempo é, portanto, um fator a ser considerado na atenção à criança com necessidades educacionais especiais” (OLIVEIRA, 2008b, p.71). Carvalho (2000, p. 10) considera essas modificações como o “remover barreiras na prática pedagógica em sala de aula”.

Para Del-Masso e Araújo (2008) é preciso identificar e analisar em que medida o meio ambiente favorece a discrepância de desempenho, tanto nos aspectos contextuais como na demanda de tarefas, pois a inclusão pressupõe atenção na relação entre habilidades e hábitos. Na rotina escolar, se a criança não demonstra habilidade não conseguirá realizar a tarefa/hábito. No entanto, se os hábitos não forem padronizados e, sim, se concretizarem em uma gama de atividades diferenciadas para se atingir um mesmo objetivo, cada criança poderá experimentar e descobrir sua habilidade para cada tarefa; neste caso, não haverá criança sem vivenciar a atividade, pois todas conseguirão realizá-la do seu modo, de acordo com sua habilidade.

Neste contexto, a indicação do ambiente segregado dar-se-ia quando o meio não dispõe de recursos que favoreçam a participação das pessoas com deficiência. Assim, a inclusão implica acessibilidade, ou seja, condição para uso dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, sistemas e meios de comunicação e informação por pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, a concepção de ambiente facilitador da experiência deve se pautar por parâmetros ergonômicos na direção do desenho universal. O desenho universal é um modo de concepção de espaços e produtos visando a sua utilização pelo mais amplo espectro de usuários, incluindo pessoas de diferentes faixas etárias, pessoas que apresentem limitações funcionais temporárias ou permanentes, entre outros fatores que possam surgir (RIBEIRO, 2007). A meta do desenho universal é a segurança e o conforto para todos (DEL-MASSO; ARAÚJO, 2008).

Para Oliveira e Profeta (2008) a inclusão educacional está diretamente relacionada à aceitação da diversidade em sala de aula, mas para sua real instauração é necessária a reorganização pedagógica e administrativa da escola. Do mesmo modo, a capacitação dos recursos humanos também se faz necessária, e sugerem que o investimento nos professores deve acontecer com participação efetiva, diálogo, leitura de mundo, da realidade, identificação de qualidades, valorização da autonomia cultural, articulação entre teoria e prática, acreditando no aluno como cidadão do futuro e na educação como fator essencial para o seu desenvolvimento, como pudemos verificar em iniciativas de algumas pesquisas já citadas.

As adaptações curriculares são responsabilidade dos professores, porém não apenas deles. Para que se efetivem adaptações a contento é necessária uma rede de apoio à educação inclusiva, com a participação da direção escolar e demais gestores, professores da Educação Especial e outros profissionais, para a troca de experiências e reflexões sobre as melhores formas de adaptar os conteúdos curriculares. O que se tem percebido, a exemplo da

inclusão de deficientes intelectuais na Educação Infantil, é apenas o acesso a conhecimentos de áreas como Brincadeiras e Artes, pois as adaptações não tem garantido o acesso desses alunos a conhecimentos referentes as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade, as quais as professoras julgam ser mais difícil propor alterações (ANTUNES, 2008).

Também diante dessa constatação, D'Água (2007, p. 132-133) selecionou as ações que parecem ser mais bem resolvidas de acordo com as necessidades específicas:

- Quando falamos do Deficiente Visual, encontramos livros falados, comunicação escrita em Braille, softwares em uso e inúmeras pesquisas nessa área que buscam alunos/pessoas nos espaços sociais.
- Ao falarmos do Deficiente Auditivo ... a LIBRAS foi reconhecida pelo governo como a segunda língua nacional do país, e o intérprete tem sido destacado como figura essencial para a comunicação entre ouvintes e surdos.
- Quanto ao Deficiente Físico, em função dos avanços relativos à acessibilidade, atualmente podemos observar que os espaços públicos e privados têm se adequado a essas necessidades. Paralelamente, a tecnologia assistiva vem promover maior independência dos indivíduos.
- No entanto, ao discutirmos sobre a Deficiência Mental/Intelectual na perspectiva inclusiva, comumente nos deparamos com muita resistência.

Cada caso deve ser considerado de acordo com suas potencialidades para a inclusão, Omote (2008) nos chama a atenção para a interpretação de alguns preceitos da educação inclusiva como a ênfase na colocação de todas as crianças, sem exceção nenhuma, em classes de ensino comum, independentemente da natureza e do grau de comprometimento que possam apresentar. Para o autor, mesmo considerando os benefícios da oportunidade do convívio social, uma parcela de crianças e jovens, como aqueles com deficiência mental severa e profunda ou com deficiência múltipla, não tem possibilidade nenhuma de tirar proveito da inclusão em classe comum, pelo menos dentro das condições atuais de recursos didático-pedagógicos e de tratamento na área da saúde. O poder público local deve prover espaços e programas que favoreçam o convívio entre essas crianças e não delegar mais essa função a escola.

Retornando às experiências, Lustosa (2009) apresenta situações vivenciadas em sua pesquisa como uma reafirmação de que o paradigma da educação inclusiva é possível de se realizar. Em intervenção com professoras do Ensino Fundamental, de 2005 a 2008, implementou sistemáticas ações de formação e acompanhamento sócio-construtivista das práticas pedagógicas dos professores, sediada na perspectiva da ação-reflexão-ação. Os resultados da pesquisa evidenciaram que investimentos na reorganização do espaço escolar, no apoio pedagógico as professoras, nas ações de atenção as crianças e as suas especificidades, se reverteram em melhor

atendimento às necessidades e especificidades de ritmos, estilos de aprendizagem e de diferentes níveis conceituais dos alunos. Em relação as práticas pedagógicas, as principais mudanças se localizaram nas formas de organização e gestão da classe, na proposição de atividades diversificadas e diferenciadas, na adoção da pedagogia de projetos e na implementação dos princípios da aprendizagem cooperativa. Essas mudanças produziram aulas mais significativas e criativas e uma maior autonomia e interação entre as crianças.

Para Lustosa (2009, p. 253-254) a construção de uma escola inclusiva requer mudanças na prática pedagógica, porém essa é interdependente da gestão da escola e do apoio à prática docente. As mudanças obtidas, relatadas a seguir, só foram possíveis, pois houve o envolvimento e adesão de toda a organização escolar.

- planejamento de atividades – concepção de aulas mais criativas e significativas; previsão de recursos, metodologias e apoios às atividades dos alunos com dificuldades, mantendo os mesmos objetivos e metas em trabalhos para a turma toda; elaboração de um plano de trabalho para a turma toda e para o aluno com deficiência, em particular (plano de intervenção baseado no estudo de caso do aluno, contendo metas, objetivos, formas de apoio, monitoramento da progressão das aprendizagens); planejamento de atividades, tendo como base o currículo da série em que atua, entre outros;

- variedade dos métodos de ensino – adoção da Pedagogia de projetos; investimentos na diversificação dos métodos de ensino (aula expositiva, trabalhos concretos, experimentação, pesquisa, aulas de campo, debates e “cantos de atividades”, trabalho em oficinas, laboratórios de aprendizagem etc); exploração de aulas de campo, passeios e visitas a espaços da comunidade (mobilização de recursos da comunidade) entre outros;

- estilos e ritmos dos alunos – proposição de atividades diversificadas voltadas aos diferentes “canais” de aprendizagem dos alunos a fim de atender aos distintos níveis conceituais; desenvolvimento de tarefas desafiadoras (atividades baseadas na proposição de conflitos sociocognitivos, resolução de situações-problemas, sequencia didática dos conteúdos/atividades desdobramentos, ou seja, de continuidade, com ampliação gradativa da complexidade, dentro do mesmo tema ou contexto); identificação e adoção de formas de apoio e tutorias, entre outros;

- centros de interesse e iniciativa dos alunos – disponibilização das mais variadas formas de comunicação, priorizando atividades de acordo com as potencialidades do

aluno; proposição de atividades em que o aluno faz sua opção de acordo com seus interesses, identificação das maiores habilidades/potencialidades do aluno, entre outros;

- gestão da sala de aula – (re) configuração espacial da sala (formação de círculo ou semicírculo); implementação dos princípios da aprendizagem colaborativa/cooperativa; utilização de uma rotina definida/sistemática/diária (agenda, calendário anual e mensal, cartazes de identificação dos nomes dos meninos e das meninas do grupo da sala de aula); organização dos espaços da sala e dos recursos (organização em “cantos de atividades” – de literatura, arte, leitura, poesia, entre outros); textualização da sala e exposição dos trabalhos dos alunos; disposição dos materiais de trabalho em sala acessível aos alunos); utilização das diversas linguagens – verbais, matemática, gráfica, plástica e corporal – como ferramentas para a expressão e comunicação de ideais; produção de materiais de suporte para o acesso ao conhecimento em sala de aula (tecnologia assistiva), inclusive pelos próprios alunos também, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos, entre outros;

- interação de alunos e de professor com alunos – organização dos tempos e do espaço como promotores de aprendizagem em pares (formação de várias formas de agrupamentos, tendo em vista a criação de zona de desenvolvimento proximal – ZDP: agrupamentos produtivos, em pequenos grupos, duplas, trios ou dependendo dos objetivos da atividade, considerando níveis e/ou centros de interesse, empatia entre as crianças etc); promoção de atividades simultâneas, mantendo os mesmo objetivos para todos os alunos; e

- Avaliação – instauração de práticas avaliativas baseadas no percurso de aprendizagem de cada aluno (o aluno com deficiência deve ser avaliado em relação ao seu próprio percurso); utilização de variadas formas de registro (relatório dos comportamentos e aprendizagens, portfólio das produções); articulação de tipos distintos de avaliação (individual, coletiva, diagnóstica/interventiva, processual e de produto, entre outros.

Poker (2008) esclarece que o sucesso da escola depende das respostas educativas propostas por ela e, especificamente, pelos professores que atuam diretamente com os alunos. Para a autora, a construção de sistemas educacionais inclusivos deve basear-se na interação com os alunos, ou seja, a partir da identificação das capacidades dos alunos é que será possível organizar objetivos, sequenciar conteúdos, adequando-os aos diferentes ritmos de aprendizagem, utilizar metodologias diferenciadas, avaliar os alunos numa abordagem processual e emancipadora, acompanhando seu desenvolvimento e valorizando seu progresso. “O foco passa

a ser a aprendizagem, ou seja, o que cada aluno, diante das condições adequadas de ensino que foram oferecidas, conseguiu aprender” (POKER, 2008, p.168). Desse modo, as potencialidades de cada aluno são respeitadas e aceitas, valorizando a contribuição de cada um de acordo com suas condições pessoais, e de forma progressiva e continuada a escola possibilita o desenvolvimento máximo do aluno considerando suas condições orgânicas, sensoriais, cognitivas, sociais e emocionais.

Neste contexto, a inclusão subentende um currículo ajustado progressivamente para dar resposta adequada às necessidades educacionais de todos os alunos. Suas características são: flexibilidade, trabalho cooperativo, dinamicidade, uso de recursos alternativos e avaliação contínua, além de focalizar a interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais que são propiciadas pelo sistema educacional. Essas adequações pressupõem a elaboração de um diagnóstico do contexto familiar e das condições individuais do aluno, para num trabalho coletivo e com apoio do serviço pedagógico especializado estruturar as modificações e intervenções nos diferentes âmbitos da ação pedagógica (POKER, 2008).

Neste sentido, cada adequação remete a um aluno e suas individualidades, não sendo possível, novamente preescrever “receitas” de como se trabalhar. Assim, verificamos diferentes iniciativas em cada escola, propostas por um diretor, ou um coordenador, ou um professor, e que vão variar de acordo com as características de cada região, de cada município. Consideramos portanto que “cada caso é um caso”, e neste contexto novo que vivenciamos, toda experiência traz um novo aprendizado.

### **3.3.1 Apontamentos para uma Educação Física Inclusiva**

A aula de EF proporciona um ambiente favorável a inclusão, além de acontecer quase sempre em espaço diferenciado (quadra ou pátio), “quebra” com a rotina da sala de aula, lápis e caderno, silêncio, e talvez por isso seja um momento muito esperado pelos alunos. Por essas condições o professor dessa disciplina ganha a simpatia de grande parte dos alunos, e pensando na inclusão escolar, se torna um importante coadjuvante desse processo.

Florence (2002), em entrevistas com professores de EF, constatou que a insegurança que alguns professores sentem por se considerarem não aptos para trabalhar com alunos com deficiência em sua classe, cai por terra ao vivenciarem a experiência. Segundo os entrevistados, eles buscaram meios ou simplesmente desenvolveram seu trabalho de forma comum e, a medida que foram ensinando, o medo foi desaparecendo. Com o passar do tempo os professores se certificaram que os problemas não são tantos como se pensava e que as suas práticas e experiência dão conta das situações de aprendizagem, mesmo porque as adaptações são sinalizadas pelo próprio aluno, e os professores vão se conscientizando de que os alunos seguem caminhos diferentes na realização das atividades e que isto é normal.

Soler (2005) apresenta a pedagogia cooperativa proposta por Brotto (1999), como uma alternativa para aulas mais inclusivas. Para o autor, criando novos jogos nos quais todos possam vencer, independentemente de suas habilidades, estaremos possibilitando aqueles com pouca habilidade motora, por exemplo, a participar e capacitar-se em suas dificuldades. Na cooperação o sentimento de empatia é intensificado, ou seja, a criança se coloca no lugar do outro e pode, assim, perceber suas limitações e possibilidades, ajudando-se mutuamente.

Essa prática de possibilitar a participação de todos é afirmada por Seabra Junior (2006), que aponta para ações determinantes e influenciadoras para que isso ocorra: favorecer a aprendizagem dando oportunidades e adaptando atividades, orientar a aprendizagem, instruir e dar feedback durante e após a atividade, estimular a participação, incentivar e envolver os alunos sendo acessível ao diálogo.

Salerno (2009) destaca também a interação entre alunos com e sem deficiência, nas aulas de EF e na sala de aula. Após um levantamento de pesquisas percebeu que a interação entre esses dois grupos pode ocorrer ou não, e sugere que ela esteja intimamente ligada ao estímulo ou desestímulo gerado pelas atitudes dos envolvidos. Neste sentido, destacamos o papel do professor de EF.

Mesmo considerando uma maior facilidade para promover a inclusão nas aulas de EF, Seabra Junior (2006, p. 95) destaca um ponto importante:

[...] cada professor, no interior de sua individualidade e no seu processo de formação, apresenta-se como ser único, com convicções e perspectivas de mundo construídas sobre diferentes pilares, conforme o momento histórico e político vivenciado. Assim, passa a ser necessário considerar que a atuação do professor deve ser entendida como uma inter-relação de diferentes aspectos, além dos conhecimentos acadêmicos. Essas diferenças e particularidades podem refletir diretamente na forma de ação do professor.

Sendo assim, a busca por diferentes estratégias e possibilidades para todos os alunos perpassa pelos conceitos e pré-conceitos vividos e compreendidos por cada sujeito no decorrer de suas vidas. A superação de visões negativas a respeito da pessoa com deficiência e suas potencialidades nas aulas de EF e nas demais disciplinas escolares, devem ser trabalhadas nos cursos de formação, com sensibilização e conhecimentos sobre as deficiências, já que para uma prática inclusiva “esse processo de mudanças deve ocorrer de dentro para fora, de forma permanente, na busca de entender-se a si mesmo e de reconhecer o outro na sua identidade própria...” (SEABRA JUNIOR, 2006, p. 96).

Essa questão novamente nos remete as atitudes e pensamentos a respeito da pessoa com deficiência, e que é ponto de partida para que a educação inclusiva aconteça. No entanto, mesmo que muitos ainda vejam essa população como carente de possibilidades físicas, intelectuais, entre outras, sua presença nas escolas é garantida por lei e a cada ano, mais crianças com deficiência tem se matriculado e freqüentado as escolas. Com vistas a entender esse processo e todos os entraves que a envolvem, focamos nosso olhar para um município específico e sua organização para a inclusão das crianças com deficiência nas escolas regulares. Consideramos importante utilizar essa lente de aumento sobre uma localidade específica uma vez que podemos ter uma noção das características desse processo o que, esperamos, possa trazer apontamentos interessantes a serem divulgados em outros municípios do país.

### **3.4 A organização da inclusão escolar em Hortolândia-SP**

Para compreender como vem se dando a inclusão de crianças com deficiência nos municípios brasileiros faz-se necessário um estudo de cada caso separadamente, uma vez que a LDBEN (1996) estabeleceu que cada município tem autonomia para gerir recursos e propostas para suas escolas.

Até pouco tempo atrás, as normatizações rígidas no âmbito nacional e estadual certamente reduziam as possibilidades de tomada de decisão para as adequações da escola as peculiaridades da comunidade a ser atendida, mesmo porque, o país e os Estados, contemplam uma ampla variação nas condições de vida e nas características e necessidades das populações.

Dessa forma, a municipalização pode facilitar a busca pela educação inclusiva, pois as instâncias decisórias podem estar mais próximas da comunidade atendida pela escola. Com relativa descentralização do poder, cada escola pode responder mais prontamente às demandas que não podem aguardar trâmites burocráticos demorados e, assim, buscar o modo mais adequado de funcionamento para atender as peculiaridades e necessidades de seus estudantes e familiares em relação ao aprendizado e ao desempenho escolar (OMOTE, 2008).

Aranha (2004, p. 5) comenta que municipalização “veio aproximar, dos cidadãos, a instância decisória do controle social sobre a execução das direções escolhidas e das decisões tomadas” podendo propiciar o surgimento de experiências mais inovadoras (OLIVEIRA; PROFETA, 2008). Diante deste contexto, nossa pesquisa se remeteu às políticas de atendimento escolar das pessoas com deficiências. Em 2003, na 26ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o GT-15 Educação Especial indicou como trabalho encomendado a elaboração de uma pesquisa sobre políticas de atendimento escolar direcionadas a pessoas com necessidades educacionais especiais na perspectiva de descrever e analisar sua implantação em municípios de diferentes regiões brasileiras. Ocorreu então a formação de equipes de trabalho em 5 municípios, cada um deles representando uma região do país. O quadro a seguir sintetiza a organização desses municípios em relação ao atendimento a população com necessidades especiais:

Quadro 3. Organização do atendimento educacional especializado nas redes públicas de ensino nos municípios pesquisados.

FONTE: PRIETO, 2003.

Município	Unidade Federativa	Pessoas com Algum Tipo de Deficiência no Município	Denominação da População Rede Municipal	Número de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais		Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais			
				Rede Municipal	Rede Estadual	Município			Estado
						Recursos Especiais	Ações Inter-setoriais	Convênios	
Belém do Pará	Pará – PA	208.707	Necessidades educacionais especiais – sem caracterização	431 (mais DM) 160- Sala de Recursos 271- sem Sala de Recursos	4.295 matrículas	Classe regular – apoio especializado (equipe técnica – professor especializado, assistente social e psicólogo)	Sim	Sim	Classe especial Escola especial
Natal	Rio Grande do Norte – RN		Necessidades Educacionais Especiais – com a caracterização das deficiências	484 matrículas (mais DM) (sem altas habilidades)	765 matrículas (mais DM) (sem altas habilidades)	EI – classe regular EF e EJA – classe regular, com e sem apoio pedagógico especializado Equipe de Educação Especial – itinerância			Classes especiais – DA Classes regulares – com e sem apoio especializado
Campo Grande	Mato Grosso do Sul – MS	84.186	Necessidades especiais - deficiência	1610 (mais DM) - com parceria	269	SAPES (2004 em 6 escolas) Salas de Recursos (DA e DM) – após 1995 2003 – implantação gradativa: Ensino Itinerante; Salas de recursos; Salas de enriquecimento curricular; Intérprete de Língua de Sinais; Núcleo de Produção Braille e Tipos Ampliados; Atendimento domiciliar; Atendimento hospitalar; Educação profissional	SM Saúde – não atende crianças com deficiência alegando demora da “melhora”; o município estabelece convênios	Vários	- fins 80 e início 90 – implantação de salas de recursos, com fechamento de classes especiais  (Total de salas de recursos – estadual + municipal = 85)

Município	Unidade Federativa	Pessoas com algum Tipo de Deficiência no Município	Denominação da População Rede Municipal	Número de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais		Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais			
				Rede Municipal	Rede Estadual	Município			Estado
						Recursos Especiais	Ações Intersetoriais	Convênios	
Diadema	São Paulo – SP	1996 – são divulgados os dados do Censo Educacional e dos Portadores de Deficiência Total – 3.141 (1,01%)	Necessidades especiais	CAIS – 329 (março/2004) “Olga” - 268 (164 escola e 104 em habilitação)	4 classes especiais – 29 + 27 = 56 alunos	CAIS – SR / SAP / itinerância Escola especial – DA	Sim	Convênio APAE e outras instituições	4 Classes especiais – DM
Porto Alegre	Porto Alegre – RS	204.455	Necessidades educativas especiais	560	1.047	(até 1989 – 21 classes especiais) . 4 escolas especiais . 17 SIRS – Salas de Integração e Recursos (3 DV) . Assessoria especializada ao ensino comum . Projetos complementares (Laboratórios de Aprendizagem e Turmas de Progressão)		Projetos complementares	

quadro revelou que nessa amostra há uma tendência a matricular os alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns e adotar serviços de apoio especializados como modelo preferencial de atendimento. No entanto, este levantamento traz questões relativas à eficiência dessa organização, ou seja: esta opção preferencial tem atendido, de fato, às necessidades e expectativas de alunos, pais e profissionais da educação? Quanto à aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares, que resultados, efetivamente, estão sendo atingidos? Os serviços de apoio educacional especializado têm contribuído para que a trajetória desse alunado seja efetivada no ensino regular, em classes comuns, tal como estabelecido em seus propósitos? Essas mesmas arguições rondam nossa pesquisa e, na busca por respostas, iniciamos a apresentação do município pesquisado, Hortolândia-SP.

Esse município tem 20 anos desde sua emancipação em maio de 1991, atualmente possui população de 192.692 habitantes (IBGE, 2010). Localizada na RMC (Região Metropolitana de Campinas), a 115 quilômetros de São Paulo, Hortolândia vive o melhor momento da sua história nos setores econômico e social, com renda média per capita: R\$ 1.200,00; PIB: R\$ 5,5 bilhões; arredação municipal: R\$ 505 milhões (previsão 2011). As principais indústrias localizadas no município são: IBM, EMS, Wickbold, Dell Computadores, GKN, Mabe, Dow Corning, Magnetti Marelli, CAF Brasil, Amsted Maxion, Lanmar, Gonvarri (HORTOLÂNDIA, 2011).

Segundo Sanches Junior (2009) surge no cenário nacional como a cidade de maior crescimento previsto para os próximos cinco anos em 4 áreas: Demografia, Economia, Empregabilidade, Educação. Nesta última área, o município atende, atualmente, 13.500 alunos em 21 unidades de Ensino Fundamental, e 98 alunos em uma unidade de Educação Especial. Esta última, CIER – Centro Integrado de Educação e Reabilitação “Romildo Pardine” - é a referência do trabalho de Educação Especial caracterizando-se em um serviço municipal destinado exclusivamente aos moradores de Hortolândia que oferece atendimento às pessoas com deficiência, nas áreas de educação, habilitação, reabilitação e preparação para o trabalho. Atualmente ele está dividido em CIER Educação e CIER Saúde (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - HORTOLÂNDIA, 2011).

A Secretaria de Educação do município, por meio da Coordenadoria de Inclusão nos concedeu as seguintes informações sobre a política organizacional da Educação

Especial. O CIER – Educação é uma instituição especial que atende atualmente 98 alunos com deficiência, e também tem programas específicos para alunos que freqüentam a escola regular e que são indicados para atendimento especializado através de encaminhamentos que são feitos pelos serviços da Saúde de Hortolândia; serviços de Saúde da Região Metropolitana de Campinas; escolas da Rede Pública de Hortolândia (Municipais e Estaduais); conselho tutelar; Vara da Infância e da Juventude; e outras instituições fora do Município.

O CIER - Educação tem um quadro de funcionários disposto da seguinte forma: 01 Assistente Social, 01 Psicóloga, 02 Terapeutas Ocupacionais, 01 Fonoaudióloga, e 11 professores.

O CIER – Saúde é uma parceria da Secretaria de Educação com a Secretaria da Saúde, onde esta última disponibiliza os seguintes profissionais para triagem dos casos e encaminhamentos aos programas do CIER Educação: 03 fonoaudiólogas, 01 terapeuta ocupacional, 01 fisioterapeuta, 04 psicólogas e 1 assistente social.

Hortolândia tem registros de crianças com deficiência incluídas na rede municipal de ensino desde 1993. No entanto, um serviço de atendimento específico a essas crianças só foi organizado a partir de 2009, aderindo ao Serviço Itinerante, enquanto um projeto piloto em 6 escolas de Ensino Fundamental. Durante esse ano foram atendidos cerca de 50 alunos, com deficiências intelectual e auditiva. Não se encontram registro desses atendimentos e números mais precisos uma vez que o grupo de professoras itinerantes não tinha uma coordenação e assim não participavam de reuniões conjuntas e nem havia momentos para troca de experiências ou informações.

Este contexto foi organizado no ano de 2010, quando se estabeleceu uma coordenação para esse grupo e houve a descentralização dos atendimentos na área da Deficiência Intelectual. Para tanto foi necessária a contratação de 15 professores com Habilitação em: Deficiência Mental, Auditiva e Visual. Em todas as 21 escolas de Ensino Fundamental havia alunos com deficiência incluídos, alguns da comunidade e outros encaminhados pelo CIER-Educação para inclusão. Desta forma, o serviço itinerante das professoras especialistas foi organizado em Blocos de Atuação.

Os blocos funcionam de formas diferentes nas Escolas de Ensino Fundamental (EMEF) e nas Escolas de Educação Infantil (EMEI). Nas EMEF, o serviço funciona da seguinte forma: cada professora tem um bloco de escolas, 3 ou 4 unidades, as quais ela tem os dias

delimitados para estar durante o período de trabalho, manhã ou tarde. Cada professora passa então, 2 períodos por semana em cada escola, onde tem estabelecidos os alunos que devem passar pelo atendimento educacional especializado (AEE). Os atendimentos são realizados durante 50 minutos, no horário de aula do aluno, sendo atendido no mínimo uma vez por semana, de acordo com o número de alunos com deficiência da unidade de ensino. No ano de 2010, o município recebeu 13 salas de recurso onde são realizados o AEE, e as escolas que não as têm disponibilizam espaços como biblioteca, sala de informática ou alguma sala “vaga” para o atendimento.

Nas EMEI, a professora itinerante passa a cada 15 dias e acompanha a rotina das turmas a fim de identificar novos casos e acompanhar os casos já diagnosticados, auxiliando no desenvolvimento do aluno com deficiência para sua inserção no Ensino Fundamental. As professoras itinerantes elaboram registros diários nas EMEI, chamados de caderno piloto, que ficam disponíveis na sala da coordenação da escola para qualquer profissional que tiver interesse em acompanhar os casos. Ao final do ano letivo é elaborada uma ficha descritiva e um relatório de desenvolvimento que deve acompanhar o aluno quando for transferido para o Ensino Fundamental.

As professoras especialistas têm uma hora, a cada 15 dias, para reunião técnica com a equipe do CIER Saúde. Nessas reuniões são discutidos dois casos por professora e a intenção é que haja uma interação com trocas de informações sobre a criança. Quando há suspeitas, por parte da professora da sala, de alunos que apresentam alguma deficiência, a escola faz um encaminhamento, em conjunto com o parecer de observação da professora especialista, para o CIER Saúde. A família é a responsável por levar essa criança ao CIER Saúde e o diagnóstico é posteriormente enviado para a escola. No entanto, quando a família não se compromete em levar a criança e esta não é diagnosticada a escola não pode inseri-la no atendimento educacional especializado.

Em relação a esse diagnóstico, a Secretaria de Educação dispõe dos seguintes dados estatísticos do ano de 2010 (ANEXO 1):

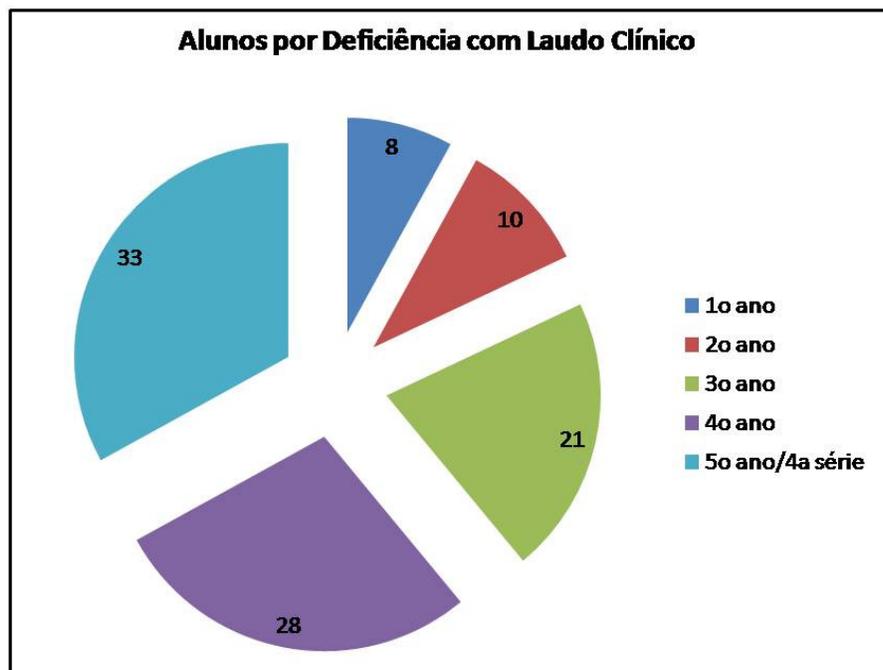


Gráfico 1. Alunos por deficiência com laudo clínico

Fonte: Adaptado de SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – HORTOLÂNDIA - SP, 2011.

Observa-se por esses dados o grande número de alunos com deficiência intelectual (78%) nas escolas. O reduzido número de deficientes visuais ainda não possibilitou a descentralização do serviço de AEE, que ainda é realizado no CIER – Educação.

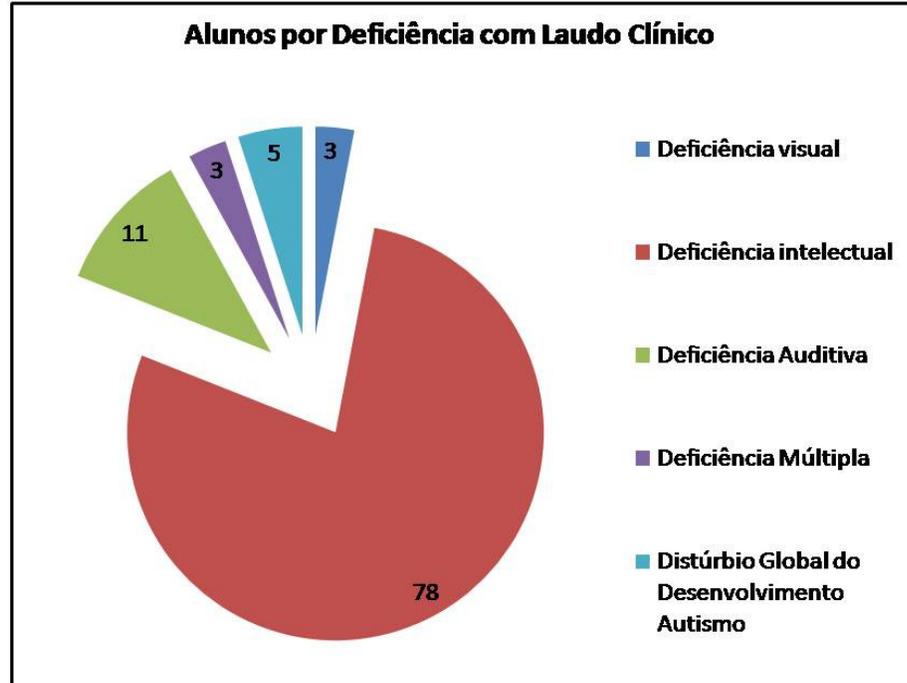


Gráfico 2. Porcentagem de alunos com deficiência por série/ano

Fonte: Adaptado de SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – HORTOLÂNDIA – SP, 2011.

Pela mudança no Ensino Fundamental, de 8 para 9 anos, e a conseqüente mudança de nomenclatura de série para anos, ainda haviam alunos na 4ª série, atual 5º ano. Observamos que a porcentagem maior de alunos incluídos está nas séries finais do Ensino Fundamental Ciclo I. Se analisarmos que a grande maioria das crianças incluídas são aquelas com Deficiência Intelectual, justificamos essa amostra maior nessas séries, uma vez que o diagnóstico dessa deficiência vai ser constatado após o 2º ano, no início do processo de alfabetização.

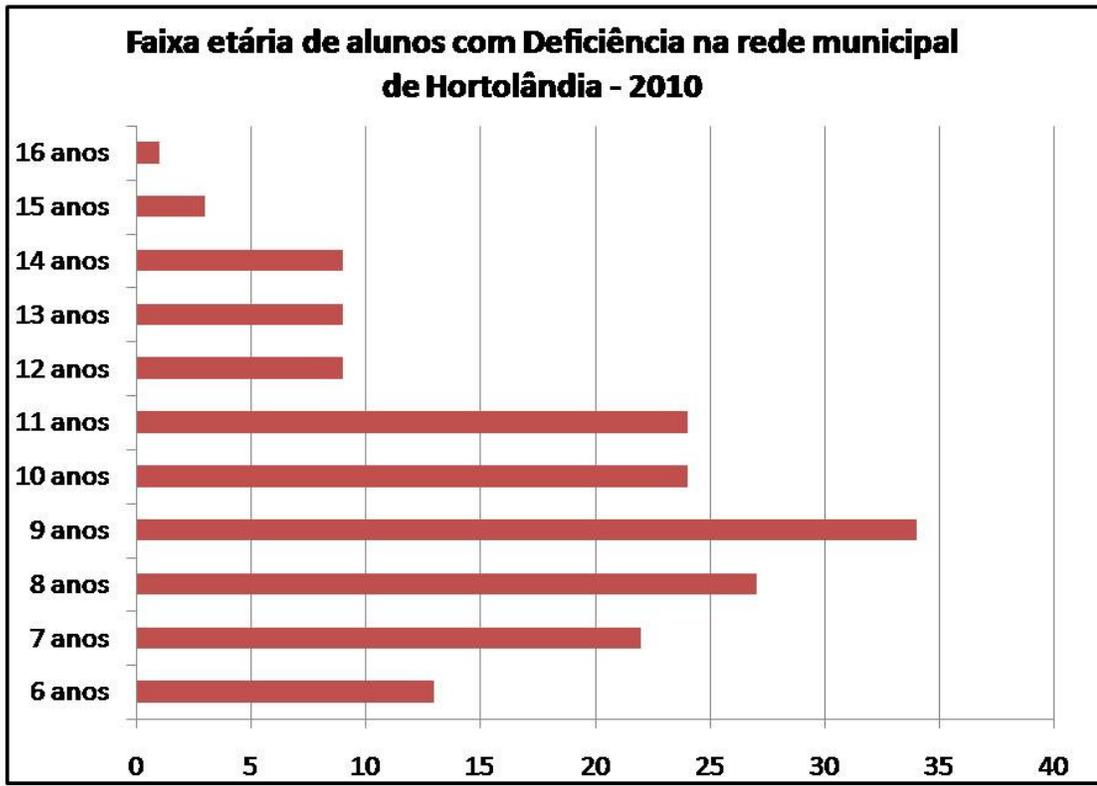


Gráfico 3. Faixa etária dos alunos com deficiência na rede municipal

Fonte: Adaptado de SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – HORTOLÂNDIA – SP, 2011.

O gráfico apresentado revela que a maior parte dos alunos incluídos se encontra na faixa etária de 9 a 10 anos. Considerando a progressão padrão das séries iniciais, crianças com 10 anos de idade já deveriam estar no 5º ano, justificando o maior número de alunos com deficiência intelectual na rede de ensino, podendo supor uma defasagem de 1 a 2 anos na aprendizagem. Ainda pensando na questão da idade, observamos no gráfico um número considerável de alunos de 11 a 16 anos no Ensino Fundamental Ciclo I, que na progressão padrão na relação idade/série deveriam estar no Ensino Fundamental Ciclo II (6º a 9º anos).

Considerando todo o percurso histórico das pessoas com deficiência, as interfaces dessa história no Brasil e a organização de políticas voltadas para essa população, além dos entraves constatados na literatura para a inclusão de crianças com deficiência nas escolas, buscamos por meio desta pesquisa investigar como o município de Hortolândia tem implementado as políticas de inclusão. Esta investigação não percorrerá os documentos do

município por serem insuficientes para a pesquisa, uma vez que não existem registros oficiais da Prefeitura e da Secretaria de Educação a respeito da inclusão escolar, informações estas obtidas em contato com a Coordenação de Inclusão do município. Nossos esclarecimentos partirão da realidade concreta, analisando a repercussão da descentralização do serviço de Educação Especial (CIER) e a implantação do serviço de itinerância de professores especialistas, entre diretores, coordenadores e professores das escolas municipais de Ensino Fundamental I.

## **4 A metodologia da pesquisa: cuidando para não “dar ponto sem nó”:**

### **4.1 Tipo de pesquisa**

Para nossa pesquisa, buscamos desenvolver uma investigação qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994) possui cinco características fundamentais: o investigador é o instrumento principal; os dados recolhidos são descritivos; interesse no processo mais que no produto; análise indutiva dos dados (as abstrações são construídas à medida que os dados são recolhidos e agrupados e não previamente para confirmar hipóteses); importância do significado (o modo como diferentes pessoas dão sentido às situações vividas). Neste mesmo pensamento, Demo (2009) enfatiza que a pesquisa qualitativa trabalha com o lado subjetivo dos fenômenos, buscando depoimentos que se transformam em dados relevantes, oriundos de pessoas simples.

Este último item, a importância do significado, nos remeteu a escolha dos sujeitos da pesquisa. Pensando na criança com deficiência em uma escola da rede municipal de ensino, consideramos que toda a comunidade escolar tem um papel diversificado e pode atuar de diversas maneiras para facilitar essa inclusão. Compreendendo todo o contexto de políticas nacionais que regem as ações na escola e, ainda, as relações diretas que essa criança estabelece desde sua matrícula até seu processo ensino-aprendizagem, selecionamos os diretores, coordenadores e professores como colaboradores deste estudo que teve como problemática a seguinte questão: Como o município de Hortolândia tem se organizado para atender as crianças com deficiência na rede regular de ensino?

### **4.2 O universo e os sujeitos**

O universo da pesquisa compreende as escolas municipais de Hortolândia. Considerando que nas escolas de Educação Infantil não há atendimento educacional

especializado, e sim um acompanhamento da professora itinerante a cada 15 dias, optamos por incluir no estudo apenas as unidades escolares de Ensino Fundamental, que perfazem um grupo de 21 escolas.

Pensando nas ações dos sujeitos da pesquisa, dividimos o processo de inserção da criança com deficiência na escola regular em três momentos: chegada, planejamento e aplicação. O diretor recebe a criança e tem contato com sua família, logo que acontece sua matrícula, assim participa na primeira etapa, a **chegada**. O coordenador recebe informações sobre a criança com deficiência, planeja as ações pedagógicas junto aos professores, é o responsável pela segunda etapa, o **planejamento**. A terceira etapa é a **aplicação**, que é de responsabilidade dos professores, regentes, especialistas (ambos pedagogos) e os professores de Educação Física, pois estarão trabalhando no fazer pedagógico, aplicando seus conhecimentos para garantir a aprendizagem dos alunos.

Quadro 4. Contribuições dos sujeitos nas etapas da inclusão escolar

<b>Etapa</b>	<b>Sujeito</b>	<b>Contribuições</b>
<b>I Chegada</b>	Diretor	Matrícula feita pela família, encaminhamento da escola especial, registro das informações sobre a criança com deficiência (histórico escolar, possibilidades e limitações), relação com a família, informações a professores sobre a criança com deficiência, aquisição de materiais pedagógicos para suporte na aprendizagem, auxílio do governo municipal, estadual e federal.
<b>II Planejamento</b>	Coordenador	Informações sobre a criança com deficiência (histórico escolar, possibilidades e limitações), relação com a família, reuniões com professores sobre informações da criança com deficiência, oferecimento de salas de recurso e atendimento educacional especializado, encaminhamentos para diagnóstico de casos surgidos, troca de experiência com professores.
<b>III Aplicação/ Metodologia</b>	Professor regente	Conhecimento das necessidades especiais da criança com deficiência, relacionamento com a família, metodologia adotada, dificuldades encontradas.
	Professor de Educação Física	Conhecimento das necessidades especiais da criança com deficiência, relacionamento com a família, metodologia adotada, dificuldades encontradas.
	Professora especialista	

Entendemos que esses agentes e viventes do processo de inclusão escolar poderão, por meio de suas perspectivas sobre os acontecimentos, revelar aspectos importantes que nos possibilitarão esboçar um modelo de como a inclusão escolar tem acontecido neste município.

Como principal critério de seleção dos sujeitos levou-se em consideração o tempo de trabalho na função, sendo incluídos na pesquisa aqueles que atuavam desde o ano de 2010 nas escolas do município. Esse critério de seleção foi adotado uma vez que os serviços do

AEE se organizaram a partir de 2010 e, conseqüentemente, aqueles sujeitos que participaram de todo o processo tem maiores experiências para contribuir com a pesquisa. Desse modo, foram incluídos apenas um diretor e um coordenador de cada escola, desde que estivessem em sua respectiva função desde o início do ano de 2010. Para a seleção dos professores, contamos com o auxílio da gestão da escola, pois foram incluídos no estudo os professores regentes e de Educação Física que tiveram alunos com deficiência em suas turmas nos anos de 2010 e 2011. Foram excluídas da pesquisa das professoras especialistas contratadas no final do ano de 2010 e no início de 2011.

Diante destes critérios, apresentamos a relação numérica dos participantes da pesquisa:

Tabela 1. Número de sujeitos pesquisados

<i>Sujeitos</i>	<i>n</i>
Diretor	20
Coordenador	13
Professor regente	41
Professor de Educação Física	13
Professora Itinerante	17
<b>Total</b>	<b>104</b>

Os olhares de cada um dos profissionais, caracterizados pelos papéis que assumem na escola e por suas vivências individuais, foram primordiais para a análise almejada na pesquisa.

### 4.3 Os instrumentos

Inicialmente, propomos apenas a realização de entrevistas gravadas com os sujeitos, que seguiam um roteiro com pontos relevantes. No entanto, alguns sujeitos se negaram a participar da pesquisa com a utilização do gravador, justificavam a falta de tempo para a realização da entrevista e ainda a insegurança. Posto isso, transformamos o roteiro da entrevista em um questionário para aqueles que não se sentiam à vontade com o gravador. Esse questionário era lido anteriormente com o sujeito a fim de tirar dúvidas referentes as questões, ficava com o sujeito por um ou dois dias, combinados no momento da entrega. Após o tempo estabelecido, o questionário era recolhido.

Justificando a saída escolhida, nos remetemos a Demo (2009) quando diz que o questionário aberto e a entrevista gravada são preferíveis para superar “pelo menos um pouco o problema de meras respostas a meras perguntas, que podem estar facilmente desfocadas em sentido hermenêutico” (p.153). Segundo o autor, ambos os instrumentos permitem a categorização do material, de modo formal, porém tendo conteúdo dinâmico, subjetivo, dialético, podendo formalizar com maior flexibilidade e perceber “a trama não linear do fenômeno”(p.153).

Desse modo, consideramos os instrumentos selecionados fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Sendo assim, precisam ser bem realizados para permitirem ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um dos sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004).

As perguntas norteadoras dos instrumentos foram elaboradas a partir de um estudo piloto realizado em maio de 2010 em uma escola do município de Campinas-SP. Na ocasião foram entrevistados o coordenador, o professor regente e o professor de Educação Física,

a respeito do trabalho com duas turmas, uma 1ª série com um aluno com hidrocefalia e uma 3ª série com um aluno com baixa visão.

Após a análise do estudo piloto, optamos por um roteiro mais direto a cada um dos sujeitos, visto que a atuação de cada um deles se limitava a ações específicas. Buscando as contribuições de cada sujeito nas etapas de chegada, planejamento e aplicação, elaboramos os roteiros de entrevista (ANEXOS 2, 3, 4 e 5).

#### **4.4 A análise dos dados**

A análise do discurso foi utilizada para verificar como os envolvidos no processo de inclusão educacional avaliam as situações que vem vivenciando atualmente em relação a esse tema. Para desenvolver essa análise, foi necessário conhecer mais sobre essa opção metodológica. Surgida na década de 60, por meio dos estudos da linguagem, a análise do discurso se propôs a suprir algumas insuficiências da análise de texto conteudista. Assim, podemos verificar algumas contraposições entre a Análise de Conteúdo e a do Discurso. A primeira tem por objetivo alcançar uma significação profunda, um sentido estável conferido pelo entrevistado no ato da produção do texto. Já a análise do discurso propõe o entendimento de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, permeadas por um contexto ideológico (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005).

Compreendemos assim, que a referida análise abrange a compreensão da língua e da fala, e entre esses dois elementos situa-se o discurso. É o discurso que liga as significações de um texto às condições sócio-históricas deste texto. Dessa forma, a linguagem enquanto discurso não é formada apenas pelos signos para comunicação, mas é interação, produção social, manifestação da ideologia. Portanto, o estudo da linguagem não pode ser desvinculado de suas condições de produção, fora da sociedade, pois os processos que a constituem são histórico-sociais (BRANDÃO, 2004).

Como dito anteriormente, duas vertentes influenciam o desenvolvimento da análise do discurso: a ideologia e o discurso. Baseando-se nas idéias marxistas, Chauí (1980, p.113) define ideologia como “um sistema lógico e coerente de representações (idéias e valores) e

de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer”. O discurso, para Foucault (1969 apud BRANDÃO, 2004) é concebido como uma dispersão, ou seja, elementos que não estão ligados a nenhum princípio de unidade.

Assim, nessa análise considera-se que toda produção de linguagem constituiu-se como produto do encontro entre um eu e um outro, segundo formas de interação situadas historicamente. Desse modo, o pesquisador em análise de discurso elaboraria sua pergunta – uma pergunta que explicitaria seu desejo de intervir (ou a impossibilidade de intervir) em uma determinada produção de realidade (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005).

Analisando o discurso dos sujeitos envolvidos na inclusão educacional buscou-se verificar o formato atual desse contexto no município de Hortolândia. Como na análise de discurso o pesquisador “é agente participante de uma determinada ordem, contribuindo para a construção de uma articulação entre linguagem e sociedade” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 321), a questão principal da entrevista, assim como seus direcionamentos, devem ser bem trabalhados pelo pesquisador.

As respostas advindas dos diretores, coordenadores e professores possibilitaram uma análise das etapas de chegada, planejamento e aplicação que delimitamos, que reunidas aos grifos da literatura consultadas permitiram desenrolar um emaranhado de dúvidas que, certamente possibilitaram e ainda possibilitarão alinhar algumas idéias e proposições.

#### **4.5 Aspectos éticos**

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Faculdade de Ciências Médicas - FCM da UNICAMP, sob o número de processo 0396.0.146.000-09/2009. Os participantes, após receberem as informações referentes a pesquisa, consentiram contribuir para o trabalho assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 5).



## **5 Analisando as amarrações e arrumações em Hortolândia-SP**

A inclusão da criança com deficiência nas escolas brasileiras remete a um repensar sobre a organização dessa instituição, buscando cumprir a Constituição Federal atendendo a todos, e ainda continuar lutando pela qualidade de ensino tão almejada. Assim, a proposta desta pesquisa foi analisar e compreender de que forma o município de Hortolândia-SP tem se organizado para atender essa população em suas escolas municipais. A principal motivação para direcionar nossa lente de aumento para essa realidade se deve ao fato de se tratar de um processo novo e desafiador sobre o qual não se encontra muita literatura de ordem prática, ou seja, muito se tem discutido no meio acadêmico sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência, no entanto, as ações para viabilizá-la e efetivá-la ainda não aparecem claramente nem nas leis nem na literatura científica.

Surgem então muitas dúvidas e angústias por parte dos envolvidos no processo: diretores, coordenadores, professores, que precisam aprender com as estratégias do dia-a-dia e em muitos casos em tentativas de erros e acertos. Portanto, analisamos a organização do município para a inclusão escolar das crianças com deficiência a partir de entrevistas com esses agentes que atuam nas etapas da organização escolar que denominamos como: chegada, planejamento e aplicação.

Antes de iniciarmos a análise dos dados, vale retomar alguns aspectos característicos da organização municipal. Hortolândia conta com um centro de Educação Especial, o CIER (Centro Integrado de Educação e Reabilitação “Romildo Pardine”) que atende pessoas com deficiência nas áreas de educação, habilitação, reabilitação e preparação para o trabalho. A descentralização deste centro a partir de 2010 remanejou alunos para escolas regulares e destinou professoras especialistas em Educação Especial para o serviço itinerante nas escolas. Atualmente este Centro está dividido em CIER - Educação e CIER - Saúde, o primeiro atendendo pessoas com deficiência no aspecto pedagógico e o segundo realizando a triagem dos serviços de fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, terapia ocupacional e assistência social.

Posto isso, iniciamos a análise dos dados partindo das respostas dos diretores, que são os responsáveis pela administração de sua unidade escolar, organizando os procedimentos para a chegada das crianças.

## **5.1 A chegada das crianças com deficiência: a inclusão sob o ponto de vista do diretor**

Das 21 escolas de Ensino Fundamental I do município, 20 delas mantiveram a direção de 2010 para 2011, e apenas uma unidade teve troca de direção neste período. Assim, trabalhamos com um grupo de diretores composto por 20 sujeitos.

O roteiro de entrevista nos permitiu delinear a análise sobre quatro pontos principais, de acordo com as funções e ações dos diretores: a matrícula do aluno; a identificação e o encaminhamento; a necessidade de materiais; e a ação municipal.

### **5.1.1 A matrícula**

Por meio das respostas, observamos que a chegada das crianças com deficiência nas escolas acontece de duas formas: por encaminhamento do CIER ou pela matrícula dos pais. No ano de 2010 houve a descentralização dos serviços do CIER devido a inclusão de muitos de seus alunos nas escolas regulares. Assim, de acordo com a localidade da residência, o aluno era encaminhado para a escola municipal mais próxima. Nestes casos, a escola tinha acesso ao prontuário do aluno que até então só frequentara a escola especial, havia a necessidade de conversar com os pais para saber mais detalhes sobre o comportamento da criança além do auxílio dos profissionais da escola especializada.

A grande maioria das diretoras (95%) citou que as crianças com deficiência são matriculadas como todas as demais, os pais vão até a escola mais próxima de sua residência e realizam a matrícula, mesmo aqueles casos que foram encaminhados pelo CIER. Apenas uma diretora comentou que as crianças com deficiência de sua escola se matricularam apenas por intermédio do CIER, ou seja, encaminhadas pela instituição e que não houve nenhuma matrícula espontânea por parte dos pais.

Nas entrevistas constatamos que o município apresenta uma organização relativa à inclusão de crianças com deficiência, que é seguida por todas as escolas e centralizada na escola de educação especial do município, o CIER. Mesmo com a descentralização deste serviço e a presença das professoras de Educação Especial itinerantes nas escolas, ainda as informações e dúvidas são sempre destinadas ao CIER. Percebemos aí uma dificuldade por parte da escola em incorporar esses conhecimentos continuando a remeter tudo que se refere a deficiência para uma instituição fora da escola. A ausência de formação dos profissionais também aponta a necessidade de busca por aspectos que ainda não estão presentes na escola, com outros profissionais principalmente da área da saúde.

Podemos considerar que essa dificuldade em acoplar o ensino especial a escola regular, quer dizer, obter os conhecimentos até então atribuídos a Educação Especial, é, um pouco, reflexo das inconstâncias e ambigüidades da lei, conforme explicitam autores como Joaquim (2006), Mazzotta (2001) e Carvalho (1997). A falta de clareza ou a amplitude na designação da responsabilidade pelas crianças com deficiência deixa a escola atual com dúvidas a respeito de suas responsabilidades. Junta-se a isso, o papel histórico da escola e das instituições especiais, uma cuidando dos “normais” e a outra prestando atendimento médico aos “diferentes”.

Ao relatar que as crianças com deficiência realizam a matrícula como todos os demais alunos, as diretoras explicam que, neste momento, os pais informam à escola a deficiência da criança, através do preenchimento de uma ficha onde se registram dados referentes a atendimentos já realizados e uso de medicamentos, histórico médico, ficha esta que é conhecida nas escolas como “ficha de saúde”. Crianças que vem transferidas de outras escolas do município trazem seus registros da escola antiga. Quando, na leitura da “ficha de saúde” a escola já detecta que a criança tem alguma deficiência, são agendadas conversas com os pais para se obter maiores informações. Segundo as diretoras, em alguns casos, os pais já sabem que o filho tem uma deficiência, por casos semelhantes na família ou até mesmo por já terem sido diagnosticados, porém no ato da matrícula eles omitem essa informação, talvez por medo de que a escola se negue a matriculá-los.

Três diretoras (15%) citaram casos em que os pais sabem e não falam sobre a deficiência de seus filhos, o que prejudica a organização da escola para atender essa criança, como podemos verificar nos relatos:

*“...tudo a gente tem que tá pedindo pra manutenção tá vindo arrumar, ou a própria educação (Secretaria) tá mandando, né, uma estagiária, como eu tenho um cadeirante<sup>1</sup> que depende de uma pessoa 24 horas com ele...” (DIRETORA 1).*

*“...quando você tem essas informações antes, você prepara todo um quadro, né, de funcionários, de professores, quando você não tem, você aguarda todas as crianças chegarem e depois começa esse trabalho” (DIRETORA 2).*

Duas diretoras (10%) citaram também a insegurança dos pais em confiar seus filhos com deficiência a escola, fazendo com que a direção apresentasse a escola e realizasse uma conversa de convencimento desses pais para a inclusão. Esses dados vêm ao encontro daquilo que Luiz (2009) constatou em sua pesquisa que evidenciou a necessidade do acompanhamento antes, durante e após a inclusão propriamente dita, apoiando as crianças e sua família nos momentos de busca e escolha da escola, adaptação da criança ao novo ambiente e da transição dos atendimentos oferecidos pela instituição especializada para outros setores.

### **5.1.2 A identificação e o encaminhamento**

Neste cenário, outro ponto relevante é a identificação que ocorre em casos em que as crianças, após um período na escola, apresentam problemas ou defasagens na aprendizagem e por isso chamam a atenção dos professores. Observamos que há uma organização das escolas, ou seja, um protocolo comum a seguir nesses casos. De acordo com a maioria dos diretores (85,5%) essa identificação acontece inicialmente pela observação da professora de sala, que utiliza avaliações diagnósticas, também citadas como sondagens, para verificar o nível de desempenho escolar dos alunos. Constatando defasagens ou ausência de progresso na aprendizagem, além da observação do comportamento da criança, a professora

---

<sup>1</sup> O termo “Cadeirante” é normalmente usado pelas pessoas com deficiência física que fazem uso de cadeira de rodas em seu dia a dia, e acaba sendo natural outras pessoas usarem o mesmo termo para identificar/nomear o aluno com deficiência física.

contata a gestão da escola, que em duas escolas (20%) também analisa o caso. Três diretoras (15%) citaram que a professora especialista também é convocada para participar desse processo de análise.

Com o consenso destes profissionais, é elaborado um relatório sobre o comportamento e desenvolvimento do aluno em sala de aula. Este relatório é chamado de encaminhamento, o qual é apresentado aos pais ou responsáveis pela criança e estes tem a incumbência de levá-lo até o CIER para agendar uma consulta com a equipe de profissionais, a fim de que essa criança passe por avaliações que confirmem ou não a suspeita da escola. Três diretoras (15%) citaram casos de famílias que não levam as crianças para essa avaliação, e que a escola tem que cobrar constantemente e ainda ameaçar acionar o Conselho Tutelar. Segundo algumas diretoras, essa negativa dos pais está relacionada ao preconceito, pois no município, o CIER é reconhecido como “a escola das crianças com deficiência”, ou seja, muitos pais tem receio de levar seus filhos para a avaliação talvez pensando que eles possam ter que ficar estudando lá. Como podemos verificar no relato de uma das diretoras:

*“Muitas vezes os pais tem convênio e se negam em levar para o CIER, porque dá uma conotação já de uma criança deficiente” (DIRETORA 3).*

A centralização dos serviços de Educação Especial no CIER, ao longo dos anos, formou no município essa designação, de que lá são tratados apenas crianças com deficiência. Mesmo o município organizando uma equipe de saúde para avaliações nesta instituição, muitos pais tem receio e mesmo preconceito em ter seus filhos associados a este local. Assim, algumas diretoras comentam a necessidade de convencer os pais a levarem seus filhos para uma avaliação que tem por objetivo não apenas diagnosticar, mas também auxiliar essas crianças no seu desenvolvimento escolar.

*“Alguns pais são resistentes, a gente tem que sentar e explicar o motivo, porque às vezes até interfere na aprendizagem da criança, vê que a criança não está tendo rendimento na sala de aula, então daí, aos pouquinhos, o pai vai percebendo a necessidade de levá-lo” (DIRETORA 4).*

Considerando os apontamentos das diretoras, percebemos mais uma função da escola, passar informações aos pais sobre as necessidades de seus filhos, além da necessidade de oferecer serviços que busquem sanar esses problemas. Ainda em conformidade com os relatos das diretoras, verificamos que a centralização dos serviços de avaliação e diagnóstico vinculados ao CIER dificulta a busca de soluções por parte dos pais que já incorporaram um preconceito a respeito da instituição. Uma alternativa seria a mudança de local, ou mesmo do nome, para que a vinculação estabelecida historicamente entre CIER e deficiência seja superada.

Além disso, a escola deve tomar cuidado para não “deficientizar” a criança, rotulando-a como deficiente a fim de sanar o fracasso da própria escola em ensinar. Ou seja, a escola denomina essa criança como “deficiente” visto que ela não consegue aprender, e não analisa a questão pelo ângulo: será que a escola está conseguindo ensinar?”. Omote (2008) analisa essa situação identificando a mudança de concepção sobre as deficiências ancorada no foco de atenção, antes focado nas limitações do aluno e atualmente destacando as adaptações do meio em que este aluno está inserido. Para o autor, estes dois olhares devem ser equilibrados, pois para a inclusão destes alunos ser efetiva, não basta que a responsabilidade seja apenas do aluno ou do ambiente. Segundo o autor, deve-se considerar a natureza das limitações ou dificuldades que cada pessoa apresenta diante das demandas que a atividade ou o meio impõem. Assim, a responsabilidade não é só do aluno que não aprende, mas também da escola, de como ela ensina.

Assim, dentro da organização municipal observamos um distanciamento dos serviços de identificação (escola), diagnóstico (profissionais da saúde), e atendimento (escola e saúde). A morosidade e a burocracia desses encaminhamentos dificulta o progresso escolar de muitos alunos que necessitam dessa atenção especial. Destacamos assim a necessidade de diminuir essa distância facilitando o atendimento dos alunos com necessidades especiais.

### **5.1.3 A necessidade de materiais**

Todas as diretoras entrevistadas citaram que houve a necessidade de adquirir materiais após a chegada das crianças com deficiência. Grande parte delas citou a prefeitura, por

meio da verba de subvenção, como a maior auxiliadora neste processo. No entanto, a prefeitura remete a verba e os diretores compram os materiais, cinco deles (25%) citaram o auxílio das professoras especialistas que listam os materiais mais necessários.

Além disso, quatro diretoras (20%) citaram a aquisição da Sala de recursos, que veio por intermédio da prefeitura no MEC. Segundo a Secretaria de Educação - Hortolândia (2011) do município, são 13 as escolas que receberam essa sala no ano passado.

Atentamos para um fator importante nesse item, segundo as entrevistadas, os materiais vão sendo adquiridos conforme aparecem as necessidades dos alunos:

*“Esse ano recebemos três cadeirantes, estamos pedindo adaptações no banheiro, mas o prédio tem elevador” (DIRETORA 3).*

*“Cada ano tem uma dificuldade diferente, cada ano surgem coisas novas, ou que tem que ser feito ou que tem que ser comprado...” (DIRETORA 5).*

*“O ano passado a gente teve um aluno que ele tinha alguma deficiência motora, então foram feitas adaptações de mesa, de cadeira...” (DIRETORA 2).*

*“Com as alunas cadeirantes que vieram pra cá, não precisou de muitas mudanças porque a escola já é mais ou menos adaptada, não do jeito que a gente gostaria que fosse, mas já tem rampas, a perua do município que é adaptada que traz...só o banheiro comum que não tem, não é adaptado, não tem rampa. Mas elas são crianças que não usam o banheiro da escola, elas vem de fralda...” (DIRETORA 7).*

*“...mas a gente não recebeu nenhum aluno assim que exigisse maiores recursos, cuidados, materiais, modificações” (DIRETORA 10).*

*“...a prefeitura tem encaminhado esses materiais...nós vamos comprando na medida em que for precisando...” (DIRETORA 14).*

Em conformidade com as leis e decretos brasileiros que regem a inclusão escolar, em destaque o Decreto 6.571, de 2008, as escolas devem estar preparadas para receber os alunos com deficiência, provendo condições de acesso, participação e aprendizagem, fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos (BRASIL, 2008b). No entanto, percebe-se nos relatos das diretoras que os recursos vão sendo providenciados a medida que ‘aparecem’ as necessidades, e sabemos que a morosidade e burocracia do provimento de recursos nos órgãos públicos, certamente, deixam muitos professores e crianças em uma longa espera.

Acreditamos que para que a inclusão escolar realmente aconteça, as escolas já devem estar equipadas para atender a todas as necessidades, não dependendo de ter um aluno com deficiência para providenciá-las. Mesmo porque, considerando a atual proposta de desenho universal (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2009) as escolas devem adequar sua estrutura e recursos garantindo sua máxima extensão possível, para atender a todos, sem necessidade de adaptação ou projeto especializado para pessoas com deficiência. Neste sentido percebemos apenas uma diretora que evidenciou que a aquisição de materiais é para toda a escola, ou seja, de uso coletivo.

Assim, a acessibilidade deve ser pensada para todos, conforme lei 10098/2000. Neste sentido, para que a inclusão escolar e social aconteça, não é conveniente pensar em adaptações e, sim, em adequações. O que queremos dizer com isso é que tudo deve ser pensado para ser adequado não só às pessoas com deficiência, mas a todos, o que evitaria as adaptações posteriores.

Constatamos ainda, em algumas falas (35%), um sentimento de acolhimento, como se a escola estivesse fazendo um favor aquele aluno, aquela família, caracterizando uma visão assistencialista. A trajetória histórica da educação das pessoas com deficiência nos permite verificar que essa visão se perpetua até os tempos atuais e que, talvez para justificar as falhas na tentativa de incluir, muitas diretoras se remetam a integração da criança na escola como um “grande ato de bondade”, distorcendo a responsabilidade e dever da escola com esse processo.

Segundo Tomasini (1998), esse quadro também é acentuado pela contribuição da instituição especial para a segregação das pessoas com deficiência. Segundo a autora a presença desses indivíduos com diferenças, independente do espaço (escola, trabalho) causa constrangimento pedagógico e pessoal, com sentimento de pena, temor, impotência e até repulsa, exercendo um papel estigmatizador.

#### 5.1.4 A ação municipal

Questionadas sobre o modelo de trabalho realizado no município para a inclusão de crianças com deficiência nas escolas, todas as diretoras entrevistadas se mostraram satisfeitas com as ações da Secretaria. Quatro diretoras (20%) apontaram que a distribuição do trabalho que antes era realizado apenas no CIER favoreceu a ampliação do atendimento, visto que muitos pais não podiam levar seus filhos até a instituição especial. Outras cinco (25%) comentaram ainda que a presença das especialistas em Educação Especial na escola trouxe segurança ao trabalho de todos, pois muitos se sentem despreparados para o trabalho com crianças com deficiência. Três diretoras (15%) levantaram a necessidade do tempo integral de trabalho das professoras especialistas em apenas uma unidade de ensino.

Duas professoras (10%) citaram, como melhoria do trabalho de inclusão, a contratação de estagiárias, estudantes de Pedagogia, que auxiliam individualmente os alunos com deficiência em sala de aula. Uma diretora sugeriu o aumento também do número de profissionais da saúde que atendem as crianças encaminhadas, pois considera a lista de espera muito grande o que torna o atendimento lento e prejudica o desempenho escolar do aluno.

Verificamos mais uma vez que a escola, por meio de seu diretor, ainda não se responsabiliza pela criança com deficiência, apontando sempre a necessidade de mais profissionais para lidar com esses alunos. Chamamos isso de “transferência de responsabilidade”, pois constatamos que as crianças com deficiência ainda não são consideradas como ‘da escola’ e por isso devem ser assistidas por outros profissionais, segundo as diretoras: mais preparados. Conforme citado no item 4.1.1, o conhecimento sobre a deficiência ou mesmo o olhar sobre as diferenças, ainda não estão presentes na escola. Ilustramos com a fala a seguir:

*“O professor itinerante veio a acrescentar, porque assim, o professor dentro da sala de aula com mais 30 alunos não é que ele não tenha vontade, mas dificilmente ele sabe o que fazer naquele momento, o que fazer pra ajudar, não assim...pra que os outros não voltem a atenção pra criança que tem as necessidades especiais, tipo assim, pra conciliar o trabalho da*

*sala de aula com os outros e ao mesmo tempo ir adequando os conteúdos ou as necessidades dessa criança especial” (DIRETORA 13).*

Essa transferência de responsabilidade por parte da escola, em não assumir por completo as ações referentes a criança com deficiência, perpassa principalmente pela busca pela escola de qualidade, que consta nos discursos, porém não se concretiza na prática, conforme apontado nos estudos de Silva (2006). Para o autor, a minimização dos problemas estruturais da educação (baixos salários, classes superlotadas, formação de professores, etc) refletiria em um menor impacto sob a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que a escola estaria atendendo a todos, em sua forma mais democrática, e assim os ajustes a serem pensados seriam menos radicais.

Apontamos ainda para um outro lado da moeda, ao mesmo tempo que a escola busca transferir suas responsabilidades, já que atualmente não se considera preparada para incluir, ela também tem acumulado outros papéis, que consideramos fora da alçada pedagógica. Veja a seguir:

*“...e geralmente a família não leva, não dá o remédio, tem que ser babá da família, e até policiar, pedir relatório da saúde mental. “Ele não foi o mês passado”, e liga para a mãe, ela fala que levou, a gente fala que não levou porque tem um documento que mostra que se foi ou não, você tem que fazer ata e dizer que ela tem que cuidar do filho senão vamos acionar o conselho tutelar. ‘Você não está dando remédio não, esta receita é para um mês, não está dando porque eu tenho um resto então você não deu o mês passado’. Dá vontade de colocar no carro da gente e levar, pela criança e pelos outros e pela gente mesmo” (DIRETORA 10).*

A partir do contato com a organização do município e as ações das diretoras nas escolas, percebemos que a escola tem acumulado funções como essa, de cobrar os pais sobre o atendimento prestado sobre seus filhos. Em alguns casos, essa cobrança ultrapassa os limites de obrigação da escola, ou seja, de ordem pedagógica, e muitos gestores acabam realizando um trabalho assistencial as famílias. Apontamos assim a necessidade da integração da Secretaria de Educação ou outros órgãos municipais, como a Saúde e a Assistência Social, a fim de sanar essas lacunas na inclusão escolar das crianças com deficiência.

Ainda assim, muitas diretoras (50%) citaram a inclusão escolar como “algo novo”, no qual todos estão aprendendo e que a prefeitura tem feito o que está ao seu alcance. Destacamos que apesar de ser um processo em andamento, essa fala não pode ser utilizada como um “chavão” para justificar os entraves da inclusão escolar. E ainda, muito menos, para tirar a responsabilidade dos diretores neste processo, como se não pudessem ser cobrados por algo que “acabou de começar”. Enquanto parte de uma organização municipal, os gestores devem ser co-participantes de todo o processo e assumir suas responsabilidades dentro das escolas, prestando todo o apoio necessário a alunos, professores e funcionários.

Assim, a respeito da ação dos diretores na inclusão escolar de crianças com deficiência no município de Hortolândia, podemos destacar que o município apresenta uma organização relativa a inclusão dessa população, que é seguida por todas as escolas e centralizada na escola de educação especial do município, o CIER. Pontos importantes neste processo se referem:

Participação dos pais no processo
Recursos necessários são providenciados à medida que aparecem as necessidades
Sentimento de acolhimento, visão assistencialista
Descentralização do CIER ampliou o atendimento das crianças com deficiência
Professoras itinerantes trouxeram mais segurança para o trabalho desenvolvido na escola
Transferência de responsabilidade
Acúmulo de papéis da escola, assistencial

Quadro 5. Pontos relevantes apresentados pelos diretores

Constatamos assim que o discurso dos diretores está vinculado a uma visão assistencialista da deficiência, pautada na questão médico-corretiva, ou seja, a preocupação está voltada para o atendimento médico dessa criança a fim de que uma “cura” possa normalizá-la para seguir o curso de seus estudos como os demais alunos. Essa concepção da deficiência, observada nos discursos, forma uma barreira para a inclusão escolar, visto que possibilita aos diretores transferirem sua responsabilidade para outros setores fora da escola. Essa forma de pensar e representar a pessoa com deficiência reforça a ideologia dominante que quer refletir o

oferecimento de condições para os direitos humanos, mas que, na realidade, busca a ausência de qualidade da educação para continuar mantendo o controle sobre as classes.

Portanto, faz-se necessário lutar contra esse poder dominante, todos os envolvidos na educação devem assumir suas responsabilidades. O diretor exerce um grande papel na inclusão de crianças com deficiência. Enquanto gestor da escola, ele é, ao mesmo tempo, o representante legal do município e o representante da sociedade, atuando como interlocutor dessas duas instâncias. Desse modo, o diretor interage com outros órgãos do município, como Segurança, Obras, e outros, a fim de reivindicar recursos para sua escola, sejam adaptações ou adequações. Considerando seu papel na gestão da escola, e seu contato inicial com a criança que é matriculada, a chegada na escola, ele deve estar inteirado não só das leis e normas do município como também ser co-responsável pelo desenvolvimento pedagógico do aluno, a par de todos os processos que envolvem a inclusão escolar.

## **5.2 Planejando as ações: a inclusão pelo olhar dos coordenadores pedagógicos**

A etapa seguinte a chegada do aluno com deficiência a uma escola, é o planejamento do atendimento a ser prestado. Consideramos que os coordenadores pedagógicos são os responsáveis por traçar esse plano de ação, uma vez que são os membros da gestão escolar que intermediam os assuntos administrativos com o diretor e repassam esses assuntos e estratégias de ação aos professores.

Partindo do seu papel enquanto interlocutor entre estes dois sujeitos, diretor e professor, selecionamos os seguintes pontos das entrevistas para análise: matrícula; identificação e encaminhamento; aquisição de materiais; planejamento entre professores; e ação municipal.

Participaram do estudo, 13 coordenadoras que atuam no cargo e na mesma escola desde o início do ano de 2010 até o presente momento. Considerando as 21 escolas pesquisadas, observamos que 8 coordenadoras são novas no cargo ou chegaram a escola atual no ano de 2011, e por isso foram excluídas da pesquisa.

### **5.2.1 A matrícula**

As respostas das coordenadoras vão ao encontro ao que as diretoras afirmaram sobre a matrícula dos alunos com deficiência, ou seja, todas as famílias realizam a matrícula da mesma forma, independente da criança ter deficiência ou não. Entre estes estão alguns alunos que vierem encaminhados do CIER, e trazem todas as informações referentes a sua deficiência e seu desenvolvimento. Para aqueles que não eram alunos do CIER, os pais preenchem a “ficha de saúde” e informam a escola as necessidades especiais de seus filhos.

Percebemos que, uma das dificuldades da inclusão escolar, segundo as coordenadoras, ocorre quando as crianças são matriculadas e não tem um laudo médico ou os pais não informam sobre suas necessidades. Isso se deve pelo fato de algumas coordenadoras (30,7%) citarem que há um planejamento após a matrícula desse aluno, principalmente em relação a designação da sala e do professor regente.

*“...já tivemos situação em que o professor foi sincero e disse que não estava preparado para receber este aluno...tem que aceitar, não adianta você falar que é lei, tem que aceitar, a gente conversa com a família e depois conversa com a equipe gestora e vemos a professora, então vamos conversar com a professora e passar para ela as informações” (COORDENADORA 1).*

A preocupação das coordenadoras em designar o professor que lecionará para a criança com deficiência remete a questão do desconhecimento e preconceito, tão arraigado em nossa sociedade quando se trata dessa população. Como bem explica Amaral (1994) esse sentimento de medo em relação às crianças com deficiência pode ser considerado natural, pois ocorre principalmente pelo desconhecimento dessa população que historicamente foi invisível aos nossos olhos e atualmente busca seu espaço na sociedade, e tudo que é desconhecido gera nas pessoas o medo e a necessidade de proteção.

Consideramos, no entanto, que essa preocupação com a escolha do professor não pode se tornar uma prática constante nas escolas, visto que a cada ano aumenta o número de matrículas de crianças com deficiência e assim, todos os professores devem estar receptivos a inclusão, ou seja, logo não teremos sala de aula que não lide com os desafios da inclusão. Neste sentido, o município deve repensar a formação continuada dos profissionais, não apenas com cursos de sensibilização mas também trazendo práticas que demonstrem a possibilidade de ensinar a todos.

Além disso, a bem pouco tempo atrás os cursos de licenciatura não abarcavam conteúdos referentes a pessoas com deficiência. Assim, outro ponto que necessita de maiores pesquisas é a formação recebida por esse professor e os conteúdos contemplados na graduação.

### **5.2.2 A identificação e o encaminhamento**

As crianças que não acompanham o ritmo de aprendizagem das demais, ou que apresentam comportamentos não condizentes com sua idade, são observadas com mais atenção

pela escola. De acordo com cinco coordenadoras (38,5%), essa identificação e posterior encaminhamento é responsabilidade tanto do professor de sala como da gestão, ou seja, o professor informa a gestão escolar sobre o aluno e esta também realiza uma avaliação, e juntos eles relatam as situações observadas para os pais, que são encaminhados para triagem no CIER-Saúde.

*“...com observação em sala de aula, tanto pela docente e gestão escolar, onde juntos convocam a família para possível encaminhamento especializado” (COORDENADORA 2).*

*“Durante o ano escolar, a professora no contato diário vai percebendo as necessidades de cada criança. Juntamente com a coordenadora convoca a família para uma aproximação mais estreita e, com o consentimento da mesma, encaminha a criança para uma avaliação com especialistas no CIER” (COORDENADORA 3).*

Consideramos esse apoio aos professores de sala muito importante, demonstrando um trabalho conjunto dentro da escola que passa a oferecer maior credibilidade aos pais dos alunos quando informados sobre o encaminhamento.

Três coordenadoras (23,07%) citaram que apenas o professor de sala está envolvido neste processo de identificação e encaminhamento, e outras três coordenadoras (23,07%) citaram a participação da professora especialista neste encaminhamento, realizando também algumas avaliações e relatórios.

Uma coordenadora (7,6%) citou o fato de alguns pais não levarem os filhos ao CIER-Saúde para avaliação, e relata a seguir como a escola procede nestes casos:

*“Tem muitas situações que a família não leva, daí a gente tem que relatar isso e chama novamente, daí o responsável tem que assinar esse relatório até pra fins de Conselho Tutelar mesmo, porque a gente tem que encaminhar porque é uma negligência da família não dar o atendimento que essa criança precisa. Então a parte da escola é feita e se a gente percebe que a parte da família não é feita a gente registra isso e a família se responsabiliza” (COORDENADORA 4).*

Mesmo com o envolvimento de professores e gestores na conversa com a família, o desconhecimento, o descaso, ou outros fatores, levam alguns pais a não acompanharem seus filhos nos atendimentos, o que vem a trazer prejuízos para a criança que, sem um laudo médico, não pode receber um atendimento especializado pela escola. Assim, como podemos observar no relato da coordenadora, mais uma vez, a escola atua como responsável pela assistência a família, cobrando dela maiores cuidados com os filhos e fiscalizando as situações que envolvem a criança.

### **5.2.3 A necessidade de materiais**

A aquisição de materiais pedagógicos para o suporte na aprendizagem dos alunos com deficiência, segundo as coordenadoras, é providenciado constantemente. Recentemente, o município recebeu do MEC 13 salas de recurso que vieram equipadas com diversos materiais para todos os tipos de deficiência. Duas professoras (15,3%) relataram que essas salas vieram com materiais para deficientes visuais, em Braille, e para deficientes auditivos, porém eles ainda não tem alunos com essas necessidades.

Por meio deste discurso entende-se que as escolas estão preparadas para atender a toda a clientela com deficiência, no entanto, constatamos, no decorrer do mesmo discurso que algumas adaptações são necessárias após a chegada dos alunos, demonstrando que as escolas ainda não se encontram adequadas:

*“...foram comprados jogos, Cds, material expositivo, e outros, conforme a professora tem necessidade a gente vai comprando” (COORDENADORA 6).*

*“Neste ano foram feitas adequações nos espaços escolares para troca de aluno cadeirante e compra de talher e tesoura adaptados para melhores condições escolares do aluno. São realizadas adaptações em materiais escolares (engrossamento de lápis, por exemplo), cadernos com linhas largas para quem tem problema de visão” (COORDENADORA 7).*

*“O único problema que nós temos aqui são os alunos cadeirantes que eles só podem usar o piso inferior, o superior ainda não é acessível porque não tem rampa, já foi encaminhado documentos pra que eles providenciem rampa ou elevador. A adaptação aqui nas salas tem, mas não tem elevador. Então, o PC é atendido no piso inferior” (COORDENADORA 8).*

Outro ponto relevante encontrado no relato de uma das coordenadoras (7,6%) foi sobre a postura dos professores em relação ao uso de novos materiais e metodologias:

*“E a escola também tem adquirido vários materiais, livros em Braille, atividades e blocos pedagógicos, esses para fazer atividade individualizada com esses alunos para os professores itinerantes e para os professores da sala de aula, pra poder tá trabalhando de forma diferenciada com eles. Porém, ainda a gente tem muitos professores que tem resistência em fazer esse trabalho diferenciado. Mas a resistência a gente percebe que é mais no sentido de não saber como fazer do que simplesmente não quero, a má vontade. Então, a falta de experiência” (COORDENADORA 3).*

Recaímos, então, sobre a questão da formação profissional, que mesmo após a Resolução 03/87, ainda se mostra superficial quando trata da inclusão de crianças com deficiência. Além disso, a formação profissional é fortemente influenciada pela própria vivência dos professores e suas concepções sobre a deficiência. Conforme Monteiro (2006), Fidalgo (2006) e Omote (2008), as concepções dos professores ainda permeiam o preconceito e desconhecimento sobre as potencialidades daqueles com deficiência.

#### **5.2.4 O planejamento**

Consideramos a gestão escolar e os professores (regentes, de Educação Física e de Educação Especial) participantes ativos da inclusão escolar do município de Hortolândia e,

por isso, entendemos que o diálogo e a troca de experiências entre estes profissionais é essencial para a efetivação deste processo. Semanalmente, os professores do município tem duas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que são coordenadas pelos gestores da escola e tem por objetivo passar informações administrativas e trocar experiências pedagógicas entre os docentes.

Quando questionadas sobre o planejamento entre coordenador – professor – especialista, algumas coordenadoras (53,8%) citaram que existe um planejamento específico que acontece no HTPC. No entanto, sabemos que as professoras especialistas em Educação Especial participam de um HTPC por mês nas escolas de seu bloco de itinerância, realizando os demais HTPCs semanais com o grupo de Educação Especial.

Mesmo que muitas coordenadoras se mostrem satisfeitas com esse planejamento, acreditamos que uma vez ao mês não seja suficiente para trocar experiências e informações entre todos os professores. Duas coordenadoras (15,3%) afirmaram que não há um momento específico para o planejamento entre os professores, sendo realizado na informalidade das conversas do dia-a-dia.

Essa ausência de um espaço e tempo para troca de informações e formação continuada dos professores é uma barreira para a inclusão escolar, visto que no cotidiano escolar as conversas não são possíveis de serem aprofundadas e muitas vezes o trabalho com os alunos não tem o avanço esperado por falta de diálogo entre os profissionais.

Percebemos, como consequência disso, a elaboração de atividades diferenciadas, citadas por algumas coordenadoras que, a nosso ver, não condizem com a inclusão escolar pois caracterizam a exclusão dos alunos com deficiência.

*“para todo aluno que está em defasagem na aprendizagem temos um caderno com atividades especiais...” (COORDENADORA 5).*

*“no planejamento tem atividades diferenciadas que é para trabalhar com estes alunos que não acompanham, eles tem um caderno deles com os conteúdos na sala” (COORDENADORA 8).*

*“As atividades específicas são planejadas no HTPC” (COORDENADORA 11).*

Estas situações são citadas por Oliveira (2008b) que constata que a inclusão escolar ainda carece de uma rede de suporte que propicie a este aluno não apenas sua inserção em ambientes comuns de ensino, mas a sua plena participação no cotidiano da sala de aula e da escola. Briant (2008) entrevistou professores que afirmaram que as estratégias partem de tentativas, acertos e erros advindas de troca de experiências com outros colegas, e portanto enfatizamos novamente que a gestão e a administração escolar, por meio da Secretaria de Educação, favoreça esses momentos de interação entre os professores a fim de superar a diferenciação entre os alunos para se buscar sua efetiva inclusão.

A respeito do planejamento, uma coordenadora (7,6%) a experiência de sua escola:

*“ela (a aluna) faz um trabalho na instituição especial, então todo o ano eu levo lá tanto a professora especial como da sala pra gente tá fazendo um trabalho em conjunto. O que está sendo feito lá na instituição especial de manhã a gente vai trabalhando aqui no período da tarde, então a gente tem esta parceria, a gente conversa com todos os especialistas de como deve estar trabalhando com ela, a gente faz um relatório para ver o que é prioridade para estar trabalhando com ela...agora vamos estar incluindo o professor de educação física com o estagiário, para estar trabalhando mais o físico ... o que a instituição está trabalhando com ela na fisioterapia a gente vai trabalhar aqui na escola com o estagiário de educação física” (COORDENADORA 12).*

Acreditamos que o contato entre escola regular e instituição especial é essencial para a inclusão e o próprio decreto 6571/2008 (BRASIL, 2008b) prevê a “transversalidade das ações da educação especial na escola regular”. No entanto, é preciso se atentar para as finalidades da escola e ainda suas possibilidades para que esta não se torne para a criança com deficiência uma extensão da instituição especial, o que viria na contramão da inclusão visto que nestes ambientes as crianças são atendidas individualmente, o que não é possível de ser feito na escola regular, onde são vários os alunos e as necessidades a serem atendidas.

Considerando o aspecto citado acima, destacamos o relato de uma das coordenadoras (7,6%):

*“O desafio é sempre esse, ajudar a trabalhar de forma diferenciada com esse aluno. Então, a gente fica mais por conta de contribuir com elas, com esses alunos que tem dificuldade do que com a maioria, que são os alunos que avançam. Então, de repente, o nosso esforço de estar centrando esforços na questão de aprimorar as técnicas de ensino junto aos alunos que acompanham acabam ficando de lado por ela tá sempre querendo e tendo que encontrar situações para lidar com esses alunos que não acompanham. Então são dois pontos cruciais ai, a gente não consegue atender as duas coisas de forma efetiva...”(COORDENADORA 5).*

Percebemos, portanto, uma dificuldade dos professores e da coordenação em reunir todos os alunos com um grupo único que tem singularidades e diversas necessidades, pois ainda separam aqueles com necessidades especiais do grupo “normal”. Enquanto a concepção for essa, a escola estará sempre em uma busca constante por maneiras de lidar com o diferente, pois não consegue entender que todos os alunos são diferentes entre si. A necessidade de atividades diferenciadas e a separação dos recursos e estratégias de ensino para os que tem deficiência e para os que não tem, é mais um obstáculo para a efetiva inclusão escolar.

Destacamos um relato sobre a visão da coordenadora a respeito do trabalho das itinerantes:

*“E a gente percebe que as próprias professoras itinerantes tão buscando caminhos também, a gente percebe que elas também não tem algo que possa acrescentar tanto, então a gente acaba trocando mesmo experiências, porque a gente percebe que elas também tão buscando caminhos de como fazer, como trabalhar, como alcançar aquela criança. Então as vezes eu tento abaixar a ansiedade das professoras da sala porque a impressão que dá é que elas (especialistas) vão vir pra cá e vão resolver todos os problemas e as crianças vão aprender e etc etc, e não é nada disso” (COORDENADORA 5).*

É interessante notar que, segundo essa coordenadora, a responsabilidade da inclusão está dividida entre todos os envolvidos e que mesmo as especialistas em Educação Especial estão aprendendo na prática. Percebemos que, nos relatos das coordenadoras a respeito

do planejamento, não foi encontrada a “transferência de responsabilidade” para a especialista, mas sim a afirmação da busca pelo planejamento conjunto.

### 5.2.5 A ação municipal

Sobre o modelo de trabalho de inclusão escolar realizado pelo município, as coordenadoras se mostraram satisfeitas. Apontam que, de 2010 para 2011, o número de professoras itinerantes aumentou e, em consequência, os atendimentos também aumentaram, e percebem esse fato como um grande avanço nas ações da Secretaria de Educação. Duas coordenadoras (15,3%) citaram que a presença das especialistas trouxe mais segurança ao trabalho de toda a escola visto que ela está presente em locús, observando as situações e auxiliando dentro da escola. Uma coordenadora (7,6%) citou a necessidade de que as especialistas participem de mais HTPC a fim de estarem mais inteiradas com o desenvolvimento dos alunos e dos professores.

Pensando nesses momentos de troca, uma coordenadora (7,6%) relatou a dificuldade com os professores:

*“Agora o que a gente se esforça e tá buscando caminhos pra trabalhar é essa questão do planejamento do professor da sala pra esses alunos, a gente tem a questão das salas que são completamente heterogêneas, a gente tem as crianças em diversos níveis diferentes e as crianças que tem deficiência, que tem alguma dificuldade, né. Então, assim, na verdade o professor teria que fazer vários planejamentos, né, e a gente sabe que por enquanto essa realidade não acontece, porque o tempo de planejamento ele é 1 hora e meia, ele tem o horário pra fazer em casa, mas é muito mais cômodo fazer um só, né, então isso a gente bate na tecla porque não dá mais pra gente enxergar a escola como aquela de 20, 30 anos atrás, que era aquela sala homogênea, todo mundo igual, todo mundo conseguia aprender, e hoje em dia não, a escola é pra todo mundo, é uma diversidade muito grande ... Então isso é um desafio porque a gente tem uma realidade de professores que dobram o período, professores que fazem 2, 3 turnos de trabalho, uma correria muito grande, então essa questão do planejamento é algo que a gente*

*precisa avançar, principalmente na questão desses alunos que tem deficiência e que tão dentro da sala” (COORDENADORA5).*

O saber fazer na inclusão ainda está em construção, e a realidade de trabalho dos professores dificulta essa busca por novos conhecimentos. Conforme Fidalgo (2006) os baixos salários, a falta de condições adequadas de trabalho, excessivo número de aluno por sala, falta de material didático, aumento da indisciplina e violência, entre outros, são fatores que desmotivam o professor a enfrentar os desafios da inclusão escolar.

Após analisar os relatos das coordenadoras das escolas, podemos compreender que o planejamento para a inclusão escolar das crianças com deficiência em Hortolândia ainda necessita de muitos avanços. Apesar dessas gestoras se mostrarem satisfeitas com o que vem acontecendo em suas escolas, percebemos nos discursos que ainda são insuficientes as horas de trabalho pedagógico coletivo entre coordenadores, professores e professores especialistas. A troca de informações entre estes profissionais, sobre o desenvolvimento dos alunos é fundamental para que a inclusão aconteça. Neste sentido, constatamos muitas escolas desenvolvendo cadernos de atividades diferenciadas o que acentua ainda mais a diferença entre as crianças e a consequente exclusão.

A respeito da matrícula dos alunos com deficiência, sua identificação e encaminhamento, assim como a aquisição de materiais, verificamos os mesmos pontos destacados nos relatos dos diretores: o município segue um protocolo para matrícula e encaminhamento de casos suspeitos, como também aguardam as necessidades aparecerem para buscar as adaptações necessárias. No entanto, notamos pelo discurso que as coordenadoras são menos envolvidas com essas etapas, no sentido de indicarem as necessidades e não atuarem tão diretamente nas intervenções como os diretores. Acreditamos que isso se deve a própria função do cargo que destina aos coordenadores a intermediação da administração com o fazer pedagógico do professor. Os pontos relevantes das entrevistas com as coordenadoras estão destacados a seguir:

Participação dos pais no processo
Horas de trabalho coletivo sem a presença de todos os envolvidos (especialistas e EF)
Recursos são providenciados a medida que as necessidades aparecem
Atividades diferenciadas para alunos com deficiência
Envolvimento restrito com a inclusão escolar

Quadro 6. Pontos relevantes apresentados pelos coordenadores

Neste sentido, situamos o discurso das coordenadores pautado na questão pedagógica, ou seja, a preocupação está voltada para o aprender desse aluno e como fazê-lo. Para isso a coordenação da escola conta com a participação de todos os envolvidos: diretores, pais e professores. De acordo com o discurso, o modelo de trabalho de inclusão tem acontecido a contento e conforme sugerem as leis que regem a educação.

Mesmo demonstrando uma visão diferenciada do diretor, a respeito do aluno com deficiência, seu discurso conformista segue a lógica da ideologia dominante, que prega o acolhimento dessa população na escola. Aparentemente, nos relatos apresentados percebe-se uma postura tranquila das coordenadoras com o processo de inclusão, não apontando muitos entraves ou aspectos a serem melhorados. Consideramos que talvez, alguns coordenadores tenham se sentido coagidos em relatar apenas as situações positivas do processo. Levantamos esta hipótese pois notamos que no contato inicial com as coordenadoras, muitas não queriam que a entrevista fosse gravada, e mesmo acontecendo individualmente e tendo a garantia do termo de consentimento da pesquisa sobre o sigilo do sujeito, ainda houve a necessidade de maiores explicações e até conversas de convencimento para que a participação na pesquisa ocorresse.

Verificamos, portanto, um receio de grande parte das coordenadoras em fazer parte da pesquisa, justificado pelo controle exercido sobre o trabalho das mesmas, e que neste sentido talvez também justifique a ausência de apontamentos mais contundentes em relação ao processo de inclusão escolar. Conforme prevê a ideologia dominante, os coordenadores tem auxiliado na manutenção das representações a respeito dos direitos das pessoas com deficiência, o que mascara as reais intenções da classe dominante, ou seja, continuar promovendo uma educação de má qualidade que não forme cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

### **5.3 As especialistas em Educação Especial: função e intervenção na inclusão**

O grupo de professoras especialistas em Educação Especial do município de Hortolândia, é formado atualmente por 28 professoras. Participaram aquelas que atuam desde 2010, totalizando 17 professoras. Todas tem formação em Pedagogia e pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial.

As contribuições das professoras de Educação Especial estão relacionadas ao vínculo que estabelecem com a escola no processo inclusivo. Acreditamos que são elas as responsáveis pela elo de ligação entre ensino especial e comum, uma vez que possuem os conhecimentos específicos necessários para atender as necessidades especiais dos alunos e assim auxiliar a comunidade escolar no acolhimento dessas crianças. Assim, selecionamos alguns pontos importantes sobre o trabalho desse grupo, que envolveram: a atuação da especialista, o apoio da escola, e a possibilidade de intervenção na inclusão.

#### **5.3.1 A atuação**

A atuação deste grupo no modelo de organização do município acontece através de um serviço itinerante, onde as especialistas atuam em 4 ou 5 escolas por semana, realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme a maioria das entrevistadas relatou, esse atendimento é realizado individualmente, por 50 minutos, na sala de recursos ou em uma sala destinada para esse fim. Participam do AEE os alunos já diagnosticados com alguma deficiência, com laudo de psicólogo, neurologista ou psiquiatra realizado no CIER-Saúde ou mesmo em outra instituição.

Algumas professoras (23,5%) citaram que além do AEE realizam um serviço de apoio aos professores, dando orientações e auxiliando nas adaptações curriculares, como segue no relato:

*“Então a professora fala assim: ‘O que eu dou pra ele? Eu tô trabalhando isso, como eu posso incluí-lo nisso?’. Então a gente vai lá e dá uma orientação. Tava trabalhando um projeto e ela tava dando uma interpretação de texto. Lógico que a interpretação, o entendimento dele vai ser diferente, então: ‘O que você consegue tirar dele, professora? Como você consegue tirar dele? Ele entendeu o que é água, a importância de fechar a torneira, de não lavar a calçada todos os dias’... trazer bem pra realidade dele”. (PROF. ED. ESPECIAL 1).*

Outro grupo (23,5%) citou ainda que o AEE e a orientação aos professores é seguida também de orientação a pais e funcionários da própria escola.

Conforme descrito no Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e tem como um de seus objetivos garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. Portanto, percebemos que a maioria das professoras não engloba em sua atuação a relação com o professor e com a família, definindo seu trabalho como exclusivamente com e para o aluno. A realidade observada também contraria o proposto por Denari (2006) quando salienta uma atuação colaborativa entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum, sendo o apoio pedagógico centrado no âmbito da classe comum.

Segundo Moreira (2006), o ensino itinerante ainda não está plenamente definido na escola comum, sua identidade e importância ainda estão em construção, mesmo para os profissionais que o compõe, ou seja, as professoras especialistas. Apesar de dividir espaço com o ensino comum, são dois sistemas paralelos, e a possibilidade de junção entre ambos aparece em momentos de crise do ensino comum, como solução à falta de respostas do ensino comum.

### **5.3.2 O apoio da escola**

Sobre o apoio das escolas, professores e alunos, a maioria das especialistas (64,7%) afirmou que tanto gestores como professores e alunos são muito receptivos ao trabalho de AEE, o que facilita o processo de inclusão. Este fato também pode ser verificado nas entrevistas com os diretores e coordenadores, os quais sinalizam o trabalho das professoras

especialistas como fator de segurança para a escola, devido aos conhecimentos que apresentam. Destacamos, porém, que esse sentimento de segurança e conseqüente apoio por parte da gestão escolar e professores, não deve se tornar uma transferência de responsabilidade, como alertamos anteriormente.

Mesmo com a satisfação de grande parcela das professoras a respeito do apoio recebido, um outro grupo (23,5%) citou que, em alguns momentos, percebem uma divisão entre aqueles que apoiam o trabalho e aqueles que não acreditam em seus resultados:

*“Tem aquelas que acreditam mais, que investem mais, e tem aquelas que estão se adaptando. Uma resistência das professoras, das coordenadoras, a gente não percebe não se tem. Mas fica aquela coisa, né, ‘Ah, será que vai mesmo?’. Fica aquela expectativa. Tem aquelas que te acolhem bem mesmo, acreditam muito na sua idéia...” (PROF. ED. ESPECIAL 2).*

*“Quanto aos professores, temos os dois lados: aqueles que trabalham a favor da inclusão, buscando melhores maneiras para realizar o trabalho em sala de aula, trocando idéias com nós, especialistas, pedindo sugestões, enfim, e os que possuem o discurso fatalista dizendo que a inclusão jamais será possível, que o aluno não aprende, que não acompanha a sala de aula, enfim, são aqueles professores que ainda não perceberam que todos os alunos são diferentes, cada qual com suas dificuldades, facilidades, habilidades, enfim, cada um é diferente entre si” (PROF. ED. ESPECIAL 4).*

*“Do bloco atendido (3 escolas), duas são receptivas, acolhedoras e apóiam os trabalhos desenvolvidos, assim como seus professores. O mesmo apoio não é encontrado na 3ª escola, que é muito resistente à inclusão, desde a gestão até o corpo docente, dificultando bastante o trabalho de inclusão na escola” (PROF. ED. ESPECIAL 5).*

Acreditamos que essa falta de apoio está diretamente relacionada com a representação da deficiência, como também constatou Martins (2006). O autor verificou a prevalência de uma representação descrente e desfavorável dos professores em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência, pois predomina entre eles uma concepção de deficiência fortemente representada pela concepção biológica, que remete à questão da deficiência como um

problema individual do aluno. Somado a isso, os professores assumem seu papel dentro de uma tendência liberal tradicional, que fundamenta seus pressupostos com base no desenvolvimento individual.

Segundo o autor citado, essas representações que permeiam o universo escolar podem comprometer a inclusão do aluno com deficiência, por serem negativas em relação ao desenvolvimento e ao desempenho do aluno “diferente”. Nesta visão, o trabalho das professoras especialistas fica comprometido, uma vez que é considerado como desnecessário e sem utilidade.

Os relatos de três professoras (17,6%) nos possibilitam inferir sobre essa questão, pois as mesmas não deram uma resposta direta a respeito do apoio da escola para seu trabalho. Diante da postura assumida, observamos que a falta de objetividade na resposta se refere, possivelmente, à ausência de suporte por parte de gestores e professores para seu trabalho.

### **5.3.3 A possibilidade de intervenção**

Perguntadas sobre sua interferência no processo de inclusão, a maioria das professoras (82,3%) afirma que, com o desenvolvimento do seu trabalho tem condições de interferir neste processo, citando principalmente as atividades desenvolvidas com os alunos. Deste grupo, três professoras (17,6%) citaram que sua interferência se refere também a orientação de todos da comunidade escolar, outras duas citaram a segurança que passam para os demais professores, e ainda o contato com a família.

Novamente destacamos que as professoras especialistas identificam seu trabalho, e conseqüentemente a interferência gerada por ele, muito vinculada apenas ao aluno, esquecendo que o AEE é mais abrangente.

No entanto, três delas (17,6%) levantaram um ponto importante nesta resposta: a interferência não se dá apenas pela professora de Educação Especial.

*“O trabalho da professora especialista é o de orientar a comunidade escolar em relação a como trabalhar com o aluno com deficiência ... sempre deixando claro que nosso*

*trabalho é complemento à escolarização do aluno com deficiência e não um substituto” (PROF. ED. ESPECIAL 3).*

*“Sim, e muito!!! Quando trago possibilidades de mudança no “olhar” sobre esse aluno. Quando chego em uma escola nunca começo um trabalho “pegando” o aluno com deficiência pra mim. Ele não é aluno de “inclusão”, isso estigmatiza, então ele não é aluno da professora de Educação Especial, ele é aluno da escola, daquela classe, ele é único e como qualquer aluno, apresenta também suas necessidades... Com certeza o sucesso é obtido se concebermos a idéia de que o trabalho é coletivo e não do professor da Educação Especial. O aluno tem que ser visto como aluno da escola e sozinho o professor da Educação Especial não consegue garantir a inclusão pois é preciso que todos: gestores, professores, funcionários, estejam engajados neste processo”(PROF. ED. ESPECIAL 5).*

Para Moreira (2006), essa divisão de responsabilidade é um ponto crucial na efetivação da inclusão, pois ainda há problemas de interpretação da função do ensino itinerante. Em sua pesquisa, a autora constatou que as professoras do ensino comum avaliam que os alunos são de responsabilidade da professora de educação especial. A postura dinâmica desta professora, que atende os alunos, organiza materiais, indica recursos, oferece dicas de como trabalhar na sala de aula, acarretou numa postura passiva do professor de sala frente à educação deste aluno.

Assim, sobre a função e intervenção dessas profissionais, pudemos verificar que fazem parte do modelo de trabalho de inclusão do município; no entanto, ainda consideram sua atuação mais vinculada ao aluno do que com toda a comunidade escolar, diferente do que prevê o Decreto referente ao AEE, que em seus parágrafos 1º e 2º o define como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, e que deve integrar deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Além disso, as professoras especialistas se mostram satisfeitas com o apoio recebido da gestão escolar, professores e alunos para desenvolver seu trabalho que, segundo elas, interfere no processo de inclusão, pois possibilita um maior desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência. Enfocamos a seguir, os aspectos relevantes das entrevistas com este grupo:

Atuação vinculada ao aluno
Segurança aos professores
Apoio de todos os profissionais da escola

Quadro 7. Pontos relevantes apresentados pelas especialistas

Salientamos que outros aspectos precisam ser levados em conta, principalmente a falta de apoio de algumas unidades escolares relativa à forma como representam a pessoa com deficiência; e ainda a divisão de responsabilidades na interferência sobre o processo de inclusão, que não deve ser visto apenas como tarefa da professora especialista, mas de toda a comunidade escolar.

Situamos o discurso das professoras especialistas fortemente ligado a questão psicopedagógica, pois consideram sua atuação mais voltada ao atendimento individualizado do aluno, a fim de melhorar seu desempenho escolar. A própria organização do município permitiu a incorporação desta função, visto que o atendimento é realizado individualmente, em local separado, com o objetivo, portanto, de levar até o aluno aquilo que ele teria na escola especial. O ideal seria que este profissional estivesse junto a sala de aula, auxiliando o professor para que as atividades se realizassem efetivamente como inclusivas, e não que fizesse um trabalho à parte como tem acontecido. O trabalho individualizado com o objetivo de que os deficientes produzam tanto quanto os “normais” vai ao encontro à ideologia dominante que é imposta a sociedade, mais uma vez soando os direitos humanos, mas agindo com o objetivo de que os anormais não sejam parasitas (JANNUZZI, 2004), mas produtivos ao sistema econômico.

#### **5.4. Os professores de Educação Física: papel e participação na inclusão**

O grupo de professores de Educação Física que atendem as escolas de Ensino Fundamental I do município de Hortolândia é composto por 18 profissionais, no entanto, três deles atuam na rede a menos de 1 ano, um não consentiu participar da pesquisa, e outro atua apenas na escola especial do município, por isso foram excluídos do estudo. Analisamos, então, as respostas do grupo formado por 13 professores.

O roteiro utilizado para entrevista dos sujeitos trouxe contribuições referentes a identificação da criança com deficiência na escola, informações sobre o aluno com deficiência, necessidade de modificações na metodologia das aulas, engajamento da família, e a ação municipal.

##### **5.4.1 A identificação e o encaminhamento**

Seis professores (46,1%) citaram que a identificação das crianças com deficiência durante o ano escolar acontece por meio de encaminhamento ao CIER, onde são realizadas avaliações médicas. Quatro professores (30,7%) citaram a participação da professora de sala e da coordenação numa identificação inicial e posterior encaminhamento. Apenas um professor (7,6%) citou que também participa da identificação, auxiliando no relatório. Percebemos, portanto, que esses profissionais não se colocam como participantes neste processo de identificação e encaminhamento, mostrando-se alheios a isso. Destacamos, no entanto, que a Educação Física é uma disciplina vinculada à área da saúde, na qual a formação abarca alguns conhecimentos de aspectos biológicos e de desenvolvimento humano que possibilitam ao profissional ter um olhar diferenciado sobre questões referentes a comportamentos motores atrasados, assim como o espaço da aula também favorece a percepção dos comportamentos sociais dos alunos. Assim, acreditamos que o professor de Educação Física traria contribuições importantes nesta avaliação precoce e por isso deveria ser incluído, ou se incluir, neste processo de identificação e discussão de alunos para encaminhamentos no CIER.

Os relatos dos gestores nos possibilitam afirmar que os professores de EF realmente não fazem parte deste processo de identificação, já que não foram citados por nenhum dos gestores (diretores e coordenadores). Acreditamos, ainda, que possivelmente a postura deste profissional diante de seus alunos e da escola também não contribua para sua participação neste momento do encaminhamento, visto que seus relatos sugerem que eles não são responsáveis e, portanto, não se comprometem com este aspecto. Consideramos essa postura resultado de um resquício histórico advindo da década de 1930, tempo em que a doutrina militarista e higienista, por exemplo, proibia a matrícula em estabelecimento de ensino secundário de aluno cujo estado patológico o impedia permanentemente da prática nas aulas de Educação Física (CARMO, 1991; SILVA, 2005). Mesmo falando algumas décadas passadas, esse descaso ou desconhecimento das pessoas com deficiência nas escolas e tratado como não apto para a prática de esportes, fez e faz com que muitos profissionais da área ainda mantenham essa visão segregacionista.

#### **5.4.2 Informações sobre a criança com deficiência**

Quando perguntados sobre as informações necessárias a respeito do aluno com deficiência, a grande maioria do grupo (76,9%) respondeu que não recebe nenhuma informação. Os professores citam que faltam capacitações para orientações específicas; que as informações não chegam até eles; e que tem que “correr atrás”. Apenas um professor (7,6%) citou que são suficientes, pois ele pergunta para professora da sala e para a coordenadora sobre o aluno. E um deles (7,6%) considera que dependendo do caso recebe informações, e às vezes não recebe, portanto avaliou como regular.

Entre o grupo que relatou não receber informações, destacamos alguns pontos interessantes:

*“Não. Às vezes não existe nenhuma orientação, somente quando verifico algumas situações e vou perguntar, mas quase nunca os especialistas que trabalham com as crianças orientam o professor de EF” (PROF EF 1).*

*“Não, muitas vezes as informações não chegam nem a ser passadas para nós, depende da gente ir atrás e procurar saber algo sobre o aluno” (PROF EF 2).*

Notamos que a transversalidade das ações do ensino especial para o regular, proposto pelo decreto 6.571/2008, não acontece quando focamos nosso olhar para a prática do professor de Educação Física. Como disciplina obrigatória da escola, este professor faz parte do rol de profissionais que irão participar do processo de inclusão das crianças com deficiência e, portanto, deve haver uma comunicação e troca de informações entre eles e os professores de Educação Especial, no caso de Hortolândia, as professoras itinerantes. Além disso, a gestão da escola deve inteirar esses professores a respeito das informações sobre a deficiência do aluno e demais observações obtidas em relatórios e conversas com os pais.

Acreditamos, no entanto, que a postura dos professores de Educação Física, conforme relatado no item acima, também auxilie nessa sua “exclusão” do processo, conforme também relata Salerno et. al. (2011) quando destaca que a ausência de profundidade sobre o assunto “deficiência” nos cursos de formação inicial favorece a manutenção dos conceitos e pré-conceitos que limitam a prática e o envolvimento do professor. Além disso, Rodrigues (2003) alerta para a falta de espaços e programas na escola para uma formação continuada, ponto que foi citado pelos professores entrevistados.

### **5.4.3 A metodologia das aulas**

Interessava-nos saber se a presença dos alunos com deficiência na turma influenciava na metodologia das aulas de EF, ou seja, exigia dos professores modificações na metodologia. Sete professores (53,8%) responderam que são necessárias modificações na metodologia, citando que é proposto atividade diferenciada para o aluno com deficiência e são necessárias adaptações nas atividades.

*“Sim. Tempo de atividades, comunicação, adaptações minhas e das próprias crianças e mudanças em algumas atividades propostas” (PROF EF 3).*

Dois professores (15,3%) responderam que as modificações dependem da aula proposta e da deficiência do aluno. Quatro deles (30,7%) responderam que não são necessárias modificações na metodologia, apenas algumas adaptações nas atividades.

É interessante destacar que a grande maioria falou em adaptações das atividades, porém discordaram sobre modificações na metodologia. Podemos observar que para alguns professores as adaptações são consideradas penosas e, por isso consideram também mudanças na metodologia; enquanto, pelo discurso, percebemos que outros já não se incomodam com tais adaptações, visto que com a heterogeneidade observada nas salas, constantemente se torna necessário adaptar algum material ou estratégia.

Não foram realizadas observações das aulas dos entrevistados, no entanto, podemos apontar que a dificuldade com as adaptações das atividades e nas modificações da metodologia devem estar relacionadas a cultura desportiva e competitiva que ainda são muito presentes nas aulas de EF (SEABRA JUNIOR, 2006). A fim de superar essas dificuldades e efetivamente auxiliar no processo de inclusão, Salerno (2009) destaca que o professor precisa entender que uma metodologia mais aberta a possibilidades favorece a criação e recriação de movimentos e permite ao aluno a exploração e o conhecimento do próprio corpo, descobrindo suas potencialidades e também suas limitações. Neste sentido, o importante não é o movimento perfeito e padronizado, mas aquilo que cada um consegue fazer dentro de suas possibilidades.

#### **5.4.4 A família**

Muitos professores demonstraram visões negativas a respeito da participação da família na inclusão de crianças com deficiência. Eles apontam que não há participação da família na escola (23,07%); que muitos pais só participam quando são solicitados (38,4%).

Foi interessante notar que dois professores citaram não ter conhecimentos sobre o engajamento da família no processo de inclusão. Consideramos tal fato de extrema relevância, uma vez que o professor de EF deve estar a par das discussões e situações que envolvem seus alunos. Apenas um professor demonstrou esse interesse:

*“Com a área da EF a família é totalmente relapsa, pois já pedi várias vezes que alguns pais viessem falar comigo e nunca vieram” (PROF EF 5).*

Mais uma vez percebemos um distanciamento do professor de EF, agora com relação a família. Nos relatos pode-se notar que eles não tem muito o que discutir sobre esse ponto, talvez por não considerarem importante o professor de EF ter contato com a família do aluno com deficiência. Ou, também, acreditamos que possa haver um sentimento de não pertencimento a escola, e conseqüentemente com seus problemas e desafios. O volume e organização das aulas dos professores de EF, 5 turmas por período, talvez em mais de uma escola, favorece uma prática mecânica e dispersa dos problemas do dia-a-dia, visto que cada turma tem aulas apenas duas vezes por semana, por 50 minutos. Essa rotatividade de alunos unida à falta de tempo e espaço para a troca de informações e idéias sobre o contexto escolar reforça o não assumir responsabilidade com o processo de inclusão.

Consideramos estes aspectos importantes e que por isso merecem atenção especial dos gestores do município, uma vez que o professor de EF tem papel fundamental na inclusão escolar, conforme afirma Rodrigues (2003) ao levantar os seguintes pontos de contribuição: flexibilidade inerente aos seus conteúdos, o que conduziria a possibilidades para todos os alunos; professores são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas perante os alunos, já que levantam menos problemas e com maior facilidade encontram soluções para casos difíceis; entende-se que a aula de EF permite um amplo envolvimento de todos, pois sua organização pode suscitar uma participação e um grau de satisfação elevados de alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

#### **5.4.5 A ação municipal**

Sobre o modelo de trabalho para a inclusão de alunos com deficiência do município, os professores de EF também não se mostraram muito satisfeitos. Cinco professores (38,4%) relataram que a descentralização dos atendimentos do CIER aconteceram sem um

preparo anterior da escola, tanto estrutural como de recursos humanos. Dois (15,3%) citaram que falta mais apoio da escola e da Secretaria de Educação. Quatro deles (30,07%) afirmaram que não há um modelo de trabalho, demonstrando não ter conhecimento da recente organização do município para atender essas crianças.

Um professor (7,6%) citou a falta de acompanhamento familiar para melhorar o processo, e apenas um se mostrou satisfeito com o que vem acontecendo, citando inclusive a contratação de estagiários para auxiliar nas aulas de EF.

O desconhecimento relatado por um grupo de professores sobre o modelo de trabalho de inclusão também foi notado na maioria dos demais relatos, visto que pouco explicaram sobre o modelo ou como a EF se vê inserida nele. Consideramos assim que os professores de EF não estão a par dos acontecimentos referentes à inclusão escolar das crianças com deficiência. Fato este que, remetendo as demais questões já apresentadas, nos permite afirmar que a EF escolar do município de Hortolândia demonstra um distanciamento da escola, principalmente no que concerne as questões relativas a inclusão.

De acordo com o que foi levantado nas entrevistas com este grupo, pudemos perceber que os professores de EF não participam no processo de identificação e encaminhamento de crianças para avaliação, mesmo contando com conhecimentos referentes a formação, vinculada a área da saúde, que auxiliariam nesta etapa. Também constatamos que estes professores não recebem informações sobre o aluno com deficiência, tendo que buscá-las com a gestão escolar. Sobre mudanças na metodologia das aulas, percebemos que o grupo se dividiu, porém todos apontaram para adaptações das atividades. Nos últimos dois pontos, o engajamento da família e a ação municipal na inclusão escolar, verificamos o distanciamento dos professores de EF com a inclusão escolar, visto que pouco comentaram sobre os assuntos e alguns citaram não ter conhecimentos ou informações.

Não participam na identificação e encaminhamento
Não recebem informações sobre o aluno com deficiência
Realizam adaptações na aula
Envolvimento restrito com a inclusão escolar

Quadro 8. Pontos relevantes apresentados pelos professores de EF

Acreditamos que a própria organização da escola possa estar favorecendo este distanciamento da área da EF no processo de inclusão escolar. A rotatividade das turmas, o número reduzido de aulas, o número excessivo de alunos por sala, somado também a postura do professor que não teve conhecimentos durante sua formação, que convive com os problemas da educação brasileira (baixos salários, falta de incentivo, entre outros), podem ser fatores que consolidem ainda mais esse distanciamento.

Somado a isso, consideramos relevante salientar para a individualidade de cada professor entrevistado, apontado por Seabra Junior (2006). Segundo o autor, cada professor, no interior de sua individualidade tem convicções e perspectivas contruídas sobre diferentes pilares, conforme o momento histórico e político vivenciado. Assim, sua atuação deve ser entendida como uma inter-relação de diferentes aspectos, além dos conhecimentos acadêmicos, pois o envolvimento com a causa e a busca por diferentes metodologias e possibilidades perpassa pelos conceitos e pré-conceitos vividos e compreendidos por cada sujeito no decorrer de suas vidas.

Analisando os discursos dos professores, podemos observar que, pelo pouco comprometimento, suas concepções estão pautadas na vertente médico-corretiva que considera a criança com deficiência como um paciente que precisa de cuidados, e portanto não tem seu espaço nas práticas da escola. A isenção de responsabilidade com esses alunos, somada as abordagens tecnicistas que ainda rondam a prática pedagógica na EF, continuam a reforçar a ideologia dominante, que espera que cada nicho de profissionais esteja preocupada apenas com o seu fazer, não havendo interações e discussões, uma vez que estes momentos de reflexão podem ser estopins para reivindicações maiores as quais viriam a ameaçar a ordem vigente.

Destacamos o papel dos gestores e administradores da Educação de Hortolândia para o oferecimento de cursos de formação continuada para uma sensibilização seguida de conhecimentos sobre as deficiências, a fim de promover mudanças “de dentro para fora”, para que os professores de EF se sintam responsáveis e participantes efetivos da inclusão escolar das crianças com deficiência. Um caminho necessário é o oferecimento de momentos de reflexão entre os professores, não só para trocarem informações sobre os alunos com deficiência, como também para discutirem a respeito das condições atuais da educação brasileira.

## **5.5 A inclusão escolar dentro da sala de aula: a visão dos pedagogos**

Finalizamos a análise dos dados com os relatos dos pedagogos, aqueles que diariamente enfrentam os desafios da inclusão escolar. Nas escolas de Ensino Fundamental I, os pedagogos lecionam numa mesma sala durante todo o ano letivo, tendo a possibilidade de acolher, conhecer e lidar com uma turma que apresenta uma variedade de estilos, vivências e hábitos. Neste contexto, objetivamos estudar o modelo de organização da inclusão escolar do município de Hortolândia sob o ponto de vista destes sujeitos.

O grupo de pedagogos foi composto por 41 professores que lecionam, desde o início de 2010, para salas de aula que se pretendem inclusivas, ou seja, turmas nas quais se faziam presentes um ou mais alunos com deficiência. A contribuição dos professores regentes permeou os seguintes pontos: informações sobre a criança com deficiência, identificação e encaminhamento, metodologia das aulas, engajamento da família no processo e atuação municipal.

### **5.5.1 Informações sobre a criança com deficiência**

Quando perguntados sobre as informações recebidas sobre o aluno com deficiência, dez professores (24,3%) responderam que são suficientes para desenvolver seu trabalho. Essas informações são obtidas em conversas com os pais e por relatórios advindos do CIER, também por meio da gestão da escola e/ou do interesse do professor em buscar essas informações.

A maioria dos professores (75,6%) alegou não receber informações suficientes sobre a criança para desenvolver seu trabalho. As justificativas recaíram sobre a falta de informações dos pais (17,07%), que em alguns casos não sabem muito sobre a deficiência, ou em outros casos, a omitem na matrícula, esperando que o professor a perceba, ou não, no decorrer das aulas. Conforme pôde-se observar nos relatos:

*“Nem sempre a gente tem essas informações nas escolas por causa dos pais. Eles não falam, ou eles não sabem, ou eles tem medo de ir atrás” (PROF. 22).*

*“... esta questão não é nem por intermédio da escola, os pais que às vezes são resistentes em passar todas as informações para gente poder fazer um trabalho melhor com os próprios filhos. Então a gente tenta conversar com eles que a gente realmente não quer expor os filhos deles, o que a gente quer é ajudar, inclusive que será bom pra eles porque a gente ajudando os filhos deles aqui, eles se comportarão melhor em casa, então eles trabalham melhor na escola” (PROF. 30).*

*“O aluno vem pra escola, mas depois que a gente vê que ele tem a deficiência. Por exemplo, eu recebi uma aluna e fiquei com ela uma semana sem saber que ela tinha a deficiência, ai percebi a dificuldade dela, fui fazer a sondagem, ai conversei com a coordenadora: ‘olha, eu tenho uma aluna com muita dificuldade, ainda não é alfabetizada...’. Ai fui conversar com a família e eles me passaram que a aluna tinha acompanhamento no CIER, ai que eu fui buscar com a família que tipo de acompanhamento que ela tem” (PROF. 37).*

Segundo Luiz (2009) esse receio da família se refere tanto a crença de que os professores não estão preparados para o trabalho com essas crianças, como também pela preocupação de rotularem o seu filho já desde o início do ano escolar. Para as famílias, a inclusão também é algo novo e como diz Amaral (1994) tudo que é novo e desconhecido causa medo e necessidade de proteção, e vemos essas situações como forma dos pais protegerem seus filhos.

Analisando os estudos de Luiz (2009) e nosso estudo, observamos que os gestores devem se envolver mais na captação de informações, tanto dos pais como do CIER, no caso do município do Hortolândia, estabelecendo momentos de envolvimento de todos os professores com esses casos, a fim de evitar que todo início do ano seja tumultuado com essa falta e busca de informações. Este fato foi citado por alguns professores como justificativa para a falta de informações, ou seja, três (3) revelaram que falta troca de informações entre os professores, tanto o do ano anterior, como com a especialista, prejudicam a obtenção de informações sobre o aluno.

Além destes dois fatores, quatro professores (9,7%) apontaram para a demora do CIER tanto em diagnosticar como em enviar relatórios e informações. Três professores (7,3%) revelaram que as informações que chegam até eles são sobre a deficiência específica o que não os satisfaz, já que necessitam de informações sobre como lidar com essa criança e que tipo de conteúdos devem ser trabalhados.

*“...elas são suficientes para você entender algumas atitudes do aluno, mas não necessariamente para desenvolvimento do que a gente precisa, tipo assim, que tipo de conteúdo que eu posso trabalhar, porque querendo eu não o aluno entra na escola pra aprender, o pai não entende essa questão de socialização. Uma mãe minha foi bem clara: ‘se eu quisesse socializar a minha filha eu levava ela numa praça, ela veio para escola para aprender alguma coisa, eu sei que ela não vai aprender como os outros, mas eu quero que ela aprenda, eu quero ver diferença nela’. Então, eu acho assim, é nessa hora que a gente samba um pouco com relação ao que fazer com esse aluno” (PROF. 33).*

*“Não são, porque por mais que a gente tenha uma informação, no dia a dia ali pra trabalhar com ele é diferente. Porque a informação é uma coisa, na prática já é outra” (PROF. 39).*

Observamos, portanto, a angústia de muitos professores com a prática pedagógica, na qual residem as maiores dificuldades com a inclusão. A formação continuada é essencial para que estes profissionais experienciem as adaptações curriculares e possam aplicá-las a contento. Destacamos que, como se trata de um processo educacional, não há e nem haverá receitas a seguir, no entanto, cursos de formação que ampliem as estratégias para o trabalho em sala de aula podem trazer mais segurança e autonomia para os professores.

Sem apontar para as causas da falta de informações, quatro professores (9,75%) citaram que acabam conhecendo o aluno no decorrer do tempo, dois (4,8%) que tem que buscar por conta própria as informações, por meio de internet, livros e até conversas com especialistas. Dois professores citaram que as informações não são suficientes, pois não tem formação para esse trabalho e que a crianças deveriam estar em escola especial.

### 5.5.2 A identificação e o encaminhamento

A partir das respostas de um grupo de professores (36,5%) podemos constatar que a identificação e encaminhamento de crianças para avaliação no CIER acontecem, inicialmente pela observação do professor em sala de aula, que após registro em relatório, comunica aos pais que são os responsáveis por levar as crianças ao CIER-Saúde para avaliação. Citando o mesmo procedimento, nove professores (21,9%) incluíram neste processo os coordenadores, que auxiliam na elaboração do relatório, assim como, na conversa com os pais. Verificamos, portanto, que os professores tem conhecimento e agem a partir de um protocolo já existente no município, como pode ser constatado nos relatos dos diretores e coordenadores.

*“Normalmente é no dia-a-dia que você percebe ou que não tá acompanhando, ou que tem algumas atitudes que não é o esperado, e começa a investigar... . É um encaminhamento por escrito, e a gente chama a família, explica, porque a família tem que aceitar, daí eles levam. Daí tem alguns que não levam, daí a gente fica cobrando, ameaça ir no conselho tutelar que é a única coisa que eles tem medo, mas muitas vezes isso não acontece” (PROF. 23).*

Um número grande de professores (34,1%), porém, citou não ter realizado nenhum encaminhamento, visto que dão aulas para as últimas séries do Ensino Fundamental I, e nestas situações a maioria das crianças já tem o laudo médico da deficiência. Se compararmos esse dado com os fornecidos pela Secretaria de Educação – Hortolândia (2011), percebemos que a porcentagem maior de alunos incluídos está nas séries finais do Ensino Fundamental Ciclo I. Se analisarmos que a grande maioria das crianças incluídas são aquelas com Deficiência Intelectual (78%), justificamos essa amostra maior nessas séries, uma vez que o diagnóstico dessa deficiência vai ser constatado após o 2º ano, durante o processo de alfabetização. Há ainda uma demora neste diagnóstico conforme relatado por uma professora:

*“Nós temos um aluno que está na escola desde os 6 anos, ele tá com 13, ele é DI, e agora que vai ser fechado o diagnóstico dele. Porque parece que existe um medo de fechar diagnóstico, sabe?” (PROF. 21).*

Destacamos que na realidade não há um medo em diagnosticar, porém um cuidado em fechar o diagnóstico da deficiência intelectual, mesmo porque, como explica Tomasini (1998). “O diagnóstico da deficiência fixa o indivíduo como se estivesse parado no tempo, ficando muito difícil mudar a situação na qual foi enquadrado”. Assim, como estamos lidando com crianças, o cuidado e certeza do diagnóstico é essencial.

No entanto, compreendemos a angústia dos professores, visto que em sua prática cotidiana e experiência no ensino, em muitos casos, já conseguem perceber que a criança apresenta alguma limitação. Porém, o atendimento especializado só poderá acontecer a partir do momento que este aluno for diagnosticado. Em alguns casos, quando há relativa demora nos trâmites de avaliação, o aluno acaba tornando-se conhecido e até temido por muitos professores na escola, pois fica taxado como “um problema sem solução”. Veja-se o relato abaixo.

*“Temos também os casos em que a criança já faz parte do ‘patrimônio escolar’, ou seja, ela já deu tanto trabalho que finalmente conseguiram diagnosticar alguma anormalidade” (PROF. 20).*

### **5.5.3 A metodologia das aulas**

Sobre modificações na metodologia das aulas, quase todos os professores (85,3%) responderam que houve a necessidade de modificações, relatando principalmente a utilização de atividades diferenciadas, também citadas como “paralelas” (65,8%). Na maioria dos casos o procedimento adotado pelo professor é passar uma atividade para toda a sala e, enquanto os alunos estão resolvendo as atividades ou copiando textos da lousa, o professor dá uma atenção mais especial ao aluno com deficiência que realiza uma atividade diferente dos demais, geralmente voltada para desenvolvimento da coordenação motora ou reconhecimento do alfabeto.

*“...então eu tinha que ter um momento pra sentar com ela e ir juntando as sílabas, as letrinhas. Daí você ensinou hoje, amanhã já não tem mais. Então, isso é muito complicado porque o ano passado eu tinha uma sala muito agitada. Então eu tinha que me programar com diversas atividades, muitas atividades pros espertos que pegavam tudo rápido, outro tipo de atividades pros mais lentos, outra pra ela. Então foi um ano de doença na minha vida, porque eu fiquei doente literalmente” (PROF. 9).*

*“Não, porque quando eu dou as atividades pras outras crianças, as atividades normais, daí eu sento com os dois e dou a atividade, explico pra eles, do F. eu pego na mão, só que se eu largar da mão dele, daí já não sai” (PROF. 15).*

*“...por exemplo eu estou trabalhando “A Casa”, aquela musiquinha do Vinícius de Moraes só que eu não trabalho diferente, assim, não aquilo com elas, aí eu colo o textinho no caderno, canto com elas separadinho, só que assim, é muito lindo de se ver, porque elas entendem que primeiro eu tenho que fazer o trabalho com os outros e aí na hora em que os outros estão fazendo, ocupados, eu sento com elas” (PROF. 25).*

*“Muitas vezes eu corrigia as atividades das outras crianças com ela no colo, porque se eu a deixasse sozinha ela batia, ela riscava, ela mordida os colegas” (PROF. 38).*

*“Esse ano, com essa turma, eu fui na editora e eu peguei uma pasta de Educação Infantil. Então são aquelas folhas grandes de A3 e são trabalhos bem da Educação Infantil, então aquela coisa de pegar a figura e colocar dentro da imagem, né. Eu sinto falta de um trabalho, de um material mais específico...talvez eu não tivesse comprado se fosse para vender e também não dá pra eu pedir pra esse público, sabe, né, comprar um material de 40 reais é meio complicado” (PROF. 21).*

*“Então, eu faço assim: ele tem bastante trabalho de alinhavo. Então nós compramos aquelas placas de madeira com cadarço pra ele fazer o alinhavo. Então, quando eu percebo que eu tô enrolada, hoje ,por exemplo, eu tô fazendo o presente das mães, então não dá*

*pra eu dar atenção específico pra ele, daí o que que eu faço, ‘vamos fazer alinhavo’. Daí ele vai fazendo, chega uma hora que ele cansa e fala: ‘Posso ir no banheiro?’. O pedido pra mim é a sirene dele, tipo: ‘tá chato isso’, aí a gente muda. Eu até faço pra ele algumas coisas no caderno, mas ele não gosta muito” (PROF. 21).*

Os professores justificam a relevância dessas atividades e atitudes uma vez que estes alunos estão bem defasados em relação aos demais da sala, alguns citam ainda a participação da professora especialista no auxílio à seleção de tais atividades. Entre estes, dois professores (4,8%) ainda citaram que como o professor está sozinho, está é a única forma de atender a todos. Percebemos nos relatos que a aquisição de alguns materiais para auxiliar nesta sistemática, como cadernos diferenciados e materiais de trabalhos manuais, são utilizados pela iniciativa da professora, não contando com o auxílio da gestão da escola na busca por esses materiais.

Este quadro é analisado por Oliveira (2008b) como um momento de exclusão do aluno com deficiência. Para a autora, essa diferenciação é uma atitude excludente e não favorece ao aluno um pleno desenvolvimento. Porém, ele destaca que esse quadro atual não é responsabilidade apenas do professor, mas sim resultado da restrição dos serviços educacionais disponíveis na rede comum de ensino que, quando existem, muitas vezes, carecem de uma rede de suporte que propicie a este aluno não apenas sua inserção em ambientes comuns de ensino, mas a sua plena participação no cotidiano da sala de aula e da escola.

Outras modificações na metodologia se referem ao tempo de execução das tarefas (7,31%) e mudanças na rotina da sala (2,43%). Alguns professores citaram ainda que os alunos com deficiência participam de atividades orais (7,31%) e coletivas (4,87%) porém não daquelas consideradas mais complexas.

*“Eu tenho atividades diferenciadas, por exemplo, eu tô trabalhando um tema ... páscoa, descobrimento do Brasil, dia do índio, ela está ali dentro, tá ouvindo, participando, só que, por exemplo, quando eu vou dar uma matemática, uma coisa mais complexa, ela não sabe, então ela vai lá para os números dela” (PROF. 3).*

No entanto, alguns professores relatam dificuldades com estes procedimentos, tanto pela não aceitação do aluno com deficiência, como também pelo interesse da sala, demonstrando a consciência das crianças a respeito da diferença entre as atividades propostas:

*“E ele não aceita uma atividade de jeito nenhum, ele quer fazer o que tá na lousa. Ele não aceita. Eu até peguei um monte de atividades de contorno, de pintar, de pinguinho, coordenação motora mesmo, não dá pra exigir outra coisa, né, porque eu dou a atividade, sento perto dele, pego na mão, aí eu falo: ‘Agora a prô vai passar lição pros coleguinhas’. Aí quando eu viro, ele já amassou e enfiou a folha embaixo da carteira e já pegou um caderno, mas daí não sai nada, só garatuja. Aí, de acordo com que as crianças vão terminando e trazem o caderno pra eu vistar, ele também entra na fila com o caderninho dele pra eu vistar” (PROF. 8).*

*“Mas eu não podia trabalhar só com ele até porque são coisas que chamam a atenção dos outros, daí eu e a professora de Educação Especial combinamos que algumas coisas só ela fazia e outras só eu fazia, porque é mais fácil ela só com um, fazer algumas coisas que eu não conseguiria fazer com todos” (PROF. 23).*

Acreditamos, assim, que muito precisa ser refletido e pensado na formação e capacitação destes professores para o trabalho com a inclusão. Percebemos que as tentativas tem se limitado as atividades diferenciadas, que compreendemos como mais um obstáculo à inclusão uma vez que reforça a exclusão dessas crianças.

Seis professores (14,6%) relataram não realizar modificações na metodologia das aulas. No entanto, estes professores justificaram que dão as atividades previstas para a sala e depois sentam com o aluno com deficiência para auxiliar nas atividades diferenciadas. Outros relatam apenas adaptações como aproximar os alunos do professor, sentando-os próximos a sua mesa, porém também para poder controlá-los enquanto realizam atividades diferenciadas. Apenas um professor (2,4%) citou que utiliza a tutoria, com alunos auxiliando aquele com deficiência nas atividades comuns a toda a sala.

*“...não, eu não modifiquei, a única coisa que eu faço eu coloco eles próximos, sempre perto de mim e as atividades deles, além de eu ou eu coloco em pares pra alguém estar ajudando ... e por vezes eu trago atividade mais fáceis, por exemplo, o caso do R., ele não tem coordenação motora de espécie nenhuma, fina nem nada global, nada, ele não tem, ele não se situa, então eu trago mais atividades pra ele nesse sentido porque primeiro de tudo ele tem que trabalhar essa coordenação...” (PROF. 31).*

Atentamos para o fato de que, talvez, esses professores não considerem o aluno com deficiência como parte de sua turma, já que o fato de planejarem outra atividade para ele não seja uma modificação em sua metodologia de aula, ou seja, na “aula normal” não há mudança alguma.

Destacamos novamente a necessidade de se repensar a prática constatada pela maioria dos professores nas salas que se pretendem inclusivas. As atividades diferenciadas e o tratamento de proteção disponibilizado a estas crianças apenas acentua ainda mais sua exclusão, não possibilitando a ela autonomia para seguir na escola, como relata a preocupação de uma professora:

*“Me preocupa muito essa coisa de dar uma atenção muito especial e depois ele vai cair no 6º ano, e no 6º ano a gente sente que é tudo mais solto, são muitos professores. Uma turma que vem de lugares diferentes...até já conversei com a professora que acompanha ele sobre isso, que por mim ele fica mais um ano no 4º ano porque eu acho que seria uma crueldade jogá-lo no 6º ano” (PROF. 21).*

Percebemos, assim, que a prática dos professores com os alunos com deficiência é mais assistencialista do que pedagógica, ainda permeada por uma visão de acolhimento e proteção; o importante não é buscar o desenvolvimento integral do aluno, mas apenas mantê-lo em sala de aula, mesmo que para não fazer nada.

#### 5.5.4 A família

Os professores entrevistados demonstram duas visões em relação ao engajamento da família no processo de inclusão do aluno com deficiência. A primeira é positiva, dezesseis professores (39,02%) citam que a família é participativa e presente. Um professor (2,4%) relatou perceber um sentimento de gratidão da família para com a escola. Outro sugeriu um apoio psicológico à família.

*“Eles gostam muito do trabalho. São muito gratos. Assim, acho que vem a família e em segundo lugar o professor. Eles nos colocam assim, num pedestal” (PROF. 14).*

*“Então o que eu já falei, eu acho que a mãe precisaria de um apoio, porque às vezes a mãe sofre discriminação, porque existe, as pessoas olham diferente pra ela por causa do aluno, por ele dar trabalho, por agredir, ela sofre com isso também porque vem pai, mãe reclamar. Então ela tem esse tipo de pressão, ela sofre essa pressão, então quando o menino apronta muito e por causa dessa necessidade de remédio, e o remédio não fazer o efeito esperado, ele faz coisas que machuca, às vezes que não era pra ser feito, aí ela sofre as conseqüências por ele, e é só ela porque o marido não vem pra saber, então eu acho que ela precisaria de um apoio nessa parte” (PROF. 36).*

Considerando que muitas famílias carecem de recursos financeiros para buscar maiores auxílios em relação a criança com deficiência, Carvalho (2000) ressalta a necessidade de ouvir mais a família, estabelecendo assim mecanismos de escuta permanente. Esse contato pode promover avaliações constantes sobre o desenvolvimento do aluno e suas demais necessidades. Salientamos, no entanto, que esse diálogo deve ser orientado por profissionais que possam realmente auxiliar essas famílias em todas as suas necessidades, ou seja, o assistente social. A escola deve estabelecer um vínculo com a família, porém não tem condições de sanar todos os problemas que envolvem a inclusão social dessa família com uma criança com deficiência. A relação família X escola precisa ser mantida a fim de avaliar constantemente o desenvolvimento desse aluno e saber proporcionar os meios adequados para que sua aprendizagem não seja

pontualmente na escola, mas que essa aprendizagem seja constante e levada também para dentro de casa. Porém, a escola precisa estar ciente de sua responsabilidade e suas possibilidades.

Vinte e cinco professores (60,9%) apresentam uma percepção negativa em relação a participação da família, citando que o relacionamento escola e família é difícil (36,5%) pois muitos pais não aceitam a deficiência de seus filhos e que precisam de ajuda, outros demonstram um sentimento de superproteção.

*“O engajamento da família que é o mais difícil, quando elas aceitam, elas ajudam, participam, agora quando elas não aceitam parece que tentam encobrir o problema, aí não passam a informação. A criança chega, aí você tem de descobrir, aí você chama a mãe, às vezes a mãe já sabe que a criança tem o problema, mas ela não aceita, então ela não te passa a informação, ela deixa você descobrir por conta. Antes de a criança ir para o CIER a gente chama a mãe e tenta mostrar para ela, mas ela não quer levar, ela não aceita, disse que não precisa, às vezes leva uma vez e não leva mais, acha que não precisa” (PROF. 2).*

*“...você tem os dois pólos e dificilmente se encontra uma família equilibrada, que já entendeu que ele vai ter as dificuldades mas que ele vai aprender e que ele é criança tanto como os outros e vai aprontar, vai xingar e que os outros vão revidar o que ele fez, não é porque ele é deficiente, a família, geralmente, ela não compreende isso, e às vezes ela não entende. A minha aluna, por exemplo, ela era agressiva, a M., mas ela era agressiva com quem era agressivo com ela, e às vezes ela agredia e o outro revidava, então você tinha aquela coisa: ‘Ah, mas bateram nela porque ela tem Síndrome de Down!’. E eu falei: ‘Não, bateram porque ela bateu, cuspiram porque ela cuspiu’. A criança tem essa noção de bateu, levou, uma coisa meio olho por olho, dente por dente, até que você consiga uma balança com eles aí. Então assim, essa família num modo geral... ela é... muito complicado trabalhar com família” (PROF. 33).*

Assim, percebemos que os professores notam a resistência dos pais com relação a deficiência, omitindo-a ou não aceitando o fato. A negação da deficiência é muito bem explicada por Amaral (1994) quando, analisando sob o ponto de vista psicológico, identifica a rejeição ou negação como atitudes de fuga em relação a uma ameaça, que, no caso, configuramos como a deficiência. Esse “rejeitar” se configura através da superproteção ou pela negação, como

pudemos verificar nos relatos das professoras anteriormente acima. Essa mesma rejeição pode ser constatada nos relatos a seguir, em que alguns professores citaram os pais enquanto omissos (9,75%), talvez por não ter tempo ou interesse no desenvolvimento de seus filhos.

*“Mesmo a maioria aqui não sendo alfabetizada, eu acho que elas percebem que falta alguma coisa pros filhos delas na escola. Então é mais fácil falar que não tem nada, porque por aqui não tem onde recorrer, os serviços são bem longe daqui, e muitos pais não tem condição financeira, é difícil...” (PROF. 22).*

*“...os pais estão tão acostumados com o problema, já acostumados com o CIER, já acostumados que ‘eles não vão mesmo’ e que ‘eles não conseguem fazer’, que eles (pais) não vêm encher o saco todo dia, é isso, e eles não vem aqui muito não...” (PROF. 27).*

*“...mas assim a escola virou uma instituição de caridade, a mãe chega aqui, põe aqui e tudo bem, então eu acho assim as mães de crianças especiais, elas são meio omissas, porque elas jogam aqui pra gente, então eu não sou especialista, eu nem tenho educação especial e nem sei lidar, mas ela não está nem aí com o que ele faz na minha sala, não se preocupa se eu vou fazer um bom trabalho, se eu não vou, se a escola está desenvolvendo um bom trabalho, se não está. Então, assim, a população do modo geral está bem tranqüila e como eles ganham tudo, então vir para a escola é melhor, é bom negócio” (PROF. 32).*

Seis professores (14,6%) citaram que esse relacionamento necessita de maior entrosamento com desenvolvimento da confiança entre pais e escola, uma vez que o relacionamento, em muitos casos, se resume a conversas informais e bilhetes na agenda. Resgatamos, assim, o que propõe Carvalho (2000), da necessidade de ouvir a família e trazê-la para a escola a fim de que estas duas instituições trabalhem juntas para a inclusão da criança com deficiência.

### 5.5.5 A atuação municipal

Sobre o modelo de atuação do município para atender a inclusão escolar, percebemos que os professores o avaliam de três formas: boa, regular e insatisfatória. Aqueles que avaliaram o modelo como boa (21,9%) citam que a presença das especialistas em Educação Especial na escola possibilita troca de informações sobre o aluno, e que o atendimento na escola é bom para a criança. Dois deles (4,8%) sugeriram que elas estejam mais dias na escola, e uma citou a necessidade da presença de fonoaudióloga e terapeutas no ambiente escolar.

*“Eu achei que foi bom, pelo menos você tem alguém pra tá trocando, porque muitas vezes você tem aquele aluno lá e você não sabe ao certo o que trabalhar, porque cada criança é uma. Mesmo que seja o mesmo tipo de deficiência, cada criança é única, né. Você vai ter que tá trabalhando com ele, individualizado. Aí, pelo menos tem a especialista, acho que ela socorre bastante a gente” (PROF 7).*

Percebemos neste posicionamento o que Omote (2008) classifica como visão tradicional, em que o foco de atenção no ensino de crianças com deficiência está ancorado nas limitações, dificuldades e inadequações relativas as crianças. No entanto, o autor destaca que para que a inclusão ocorra deve-se também ter como foco o meio e as possibilidades garantidas para as crianças, uma vez que as adaptações curriculares são essenciais para que o ambiente escolar promova a participação desse alunado.

Sobre a avaliação do modelo enquanto Regular, os professores (24,3%) demonstram uma visão positiva do que vem acontecendo, porém ainda apontam para algumas falhas que precisam ser sanadas, como mais formação para os professores, maior entrosamento entre professores e especialistas, o número excessivo de alunos na sala que dificulta o trabalho. Alertam também para a ampliação do suporte pedagógico e humano como estagiários, por exemplo; além de citarem situações que ainda dificultam o processo como o receio de alguns professores com as especialistas e a preocupação com o ensino dos alunos que não possuem deficiência.

*“Olha, não vou falar que é fácil trabalhar com aluno incluído, é complicado e eu não sei até que ponto a gente tá conseguindo ajudar essas crianças porque nosso objetivo é que elas avancem. Mas eu não sei se esse objetivo tá sendo realmente alcançado, porque a criança faz, eu tenho 32 alunos na sala, não tem como eu deixar os outros e trabalhar apenas com um” (PROF 7).*

*“Porque dentro dos 28 que não estão na inclusão, eles também precisam de você. Então a gente acaba acolhendo mais e dando mais atenção para os da inclusão e exclui os outros. E eu acho que isso não é vantajoso” (PROF.9).*

*“Então, eu vejo de forma positiva elas terem vindo pra cá, mas ainda vejo uma disputa com a presença delas (professoras especialistas), algumas pessoas ainda se incomodam, de professores na sala, isso tá mudando... Então isso, eu ainda acho uma barreira, né, porque elas vem pra acrescentar, elas não vem pra disputar poder” (PROF. 21).*

Nota-se no discurso que o número de alunos e a diversidade presente na sala de aula são fatores de preocupação para os professores que não apresentam uma formação que os possibilite ampliar os olhares. Pensando apenas nas adaptações curriculares como oferta de participação aos alunos com deficiência, os professores têm a tendência tradicional a igualar todos os demais, destacando o “diferente”. Fidalgo (2006) também destaca essa concepção como uma dificuldade ao processo de inclusão, visto que muitos professores ainda tem seu modelo de aluno arraigada a um padrão de normalidade que, consideramos ilusório, visto que todas as pessoas apresentam suas limitações e necessidades. Para Garcez (2004) há a necessidade de promover discussões e formação continuada aos professores a fim de promover uma quebra desse paradigma e ampliar os olhares.

A grande maioria se mostrou insatisfeita com a atuação do município (46,3%), justificando falhas nos seguintes pontos:

- demora para informações e atendimentos do CIER;
- falta de formações e preparo para professores e funcionários;
- maior frequência e presença da especialista na sala de aula;
- muitos alunos na sala.

Nos relatos a seguir podemos verificar a angústia dos professores sobre esses aspectos:

- *Demora para informações e atendimentos do CIER:*

*“...mas vir alguém do CIER conversar comigo nunca veio, vir a psicopedagoga dizer ‘olha você trabalha isso, porque ele não tem coordenação, pega o lápis e enfaixa nele’, coisas que eu aprendi na minha vivência, não porque eu sou orientada, mas sim por eu procurar a minha capacitação, não vem um curso... Uma união ‘olha vamos sentar, discutir sobre esse aluno, olha lá comigo na T.O. eu faço esse, esse e esse trabalho’ e ‘eu enquanto psicopedagoga eu faço isso, você poderia usar isto daqui’. ... são as interligações ou como se fosse uma sinapse, a gente juntando tudo pra elevar este indivíduo porque senão vai ser só cada profissional no seu canto ... (PROF. 26).*

*“Eu acho que ainda falha muito essa questão dos encaminhamentos, ser a família que leva, porque muitos acabam não chegando até lá. E a gente não sabe, quando vai, do retorno. Eu tenho uma criança que o ano passado foi encaminhada e eu sei que ele tá no Distúrbio de aprendizagem lá no CIER, mas eu sei porque eu fico questionando ele, mas não veio nada de lá me falando o que ele faz. Não sei se o CIER não mandou, se a família não trouxe, a gente fica sem esse retorno” (PROF. 23).*

A participação de uma rede de apoio, composta por profissionais da saúde é destacada por Briant (2008) quando dá como exemplo a presença do terapeuta ocupacional na troca de informações sobre a criança com deficiência, auxiliando em “uma reestruturação de atividades, das dinâmicas propostas em sala de aula, das possibilidades de participação dos alunos... na remoção das barreiras arquitetônicas, confecção de materiais pedagógicos, troca de conhecimentos sobre as potencialidades do aluno, etc” (p.111). Essa rede de apoio também sanaria alguns aspectos relatados a seguir:

- *Falta de formações e preparo para professores e funcionários e maior frequência e presença da especialista na sala de aula*

*“Eu procuro, dentro daquilo que eu acho pertinente pela idade dela, pela deficiência dela, mas eu não trabalhei nada disso, eu não tive nenhum curso de capacitação sobre isso. Às vezes eu me sinto excluída, excluída” (PROF. 8).*

*“É complicado esse trabalho de inclusão, né, porque às vezes a gente acha que é muito jogado, né. Tipo: ‘toma que o aluno é teu’” (PROF. 15).*

*“...a questão da higiene pessoal é assustadora e constrangedora para o aluno, o professor e demais funcionários da unidade escolar” (PROF. 20).*

*“Uma interpretação assim alguém ajuda eles, mas eles gostam é de ficar sem fazer nada. Eu tenho dois que adoram ficar sem fazer nada, é divertido brincar o tempo todo. (PESQUISADORA: Mas atrapalham a sala?). Não porque eu falo ‘ficam quietos!’, entendeu? E eles brincam o tempo todo, dão risada o tempo todo, brincam de luta, a menina agora gosta de arrumar cabelo, ela fica brincando o tempo todo de cabelo, fica brincando com as coisinhas dela. Não tenho direção, eu preciso fazer seleção entendeu, então realmente é frustrante, você se sente incompetente, você se sente impotente, você vê que não há progressão e você não pode fazer nada porque não é a minha área, eu não sei como lidar entendeu? Então eu acho que esse é o mal da prefeitura não nos preparam para isso, nem a faculdade, nem a Unicamp me preparou para isso” (PROF. 27).*

*“...ah falta! Eu fico imaginando e tem aqui o caso de uma menina que ela não ouve, nada, nada, nada, como alfabetizar uma criança desta? Tem uma vez por semana, entendeu, não dá, é pouco, porque ou eles tinham que ter alguns profissionais aqui no quadro dos professores que soubessem trabalhar e aí estes alunos serem encaminhados pra essas profissionais, menos alunos na sala de aula e o aluno de inclusão junto e uma pessoa capacitada pra aquilo só, porque é difícil, eu sinceramente, eu não sei não” (PROF. 31).*

*“...a M. não é minha aluna, ela é aluna da escola, então os funcionários, todo mundo tem que aprender a conviver com ela, porque o ano que vem ela não estará mais comigo, ela estará com outra professora e continuará sendo aluna da escola. Eu acho que na verdade*

*quando a gente tem inclusão, é importante que a gente entenda que a inclusão é na escola, não é no professor, não é a professora que está incluindo uma criança, é a escola que está incluindo uma Síndrome de Down, então em todo momento em que ela está na escola, todo mundo deve saber quem ela é, como é assim que a gente sabe de todos os outros e que tipo de comportamento tem e o que a gente pode fazer para evitar algumas coisas” (PROF. 33).*

- *Muitos alunos na sala*

*“Então você tem de dar conta dos outros e deles também e a gente fica assim frustrado porque você quer dar, você quer oferecer e você não consegue, o tempo que você gostaria de fazer esse atendimento. Nós não temos um tempo pra conversar com a especialista só no dia a dia mesmo, nós temos o horário de HTPC uma vez por semana, mas elas não fazem aqui, então a gente não consegue dialogar e esse é um problema porque deveria haver um troca e não acontece” (PROF. 37).*

*“Coisas como: dar um auxílio, diminuir a quantidade de alunos na sala, já que por mais que você tenha uma estagiária, ou um auxiliar, mas e os outros? Existe a questão da igualdade, então precisa ser igual para todos. Muitas vezes você vai atrás daquele teu aluno da inclusão e deixam os outros, e onde fica a igualdade aí? Onde fica o direito dos outros?” (PROF. 38).*

Outros itens citados pelos professores incluem observações referentes ao maior desgaste profissional com uma turma com aluno com deficiência (7,3%); a defesa de que a inclusão só é benéfica quando analisamos o aspecto social, de socialização das crianças (9,75%); a sugestão de haver uma sala só para aqueles com dificuldade (4,8%), e ainda a preocupação com a falta de atenção para os demais alunos em favor daquele com deficiência (2,4%). Observe relato abaixo:

*“Eu acho que inclusão eles estão pensando na forma de socialização, ele vem na escola e convive com outras crianças, mas o trabalho mesmo que deve ser feito acaba ficando pra trás por que a gente não sabe, não tem informação, porque antes de colocarem essas*

*crianças na escola eles teriam de fazer uma formação para os professores da rede inteira, porque essas crianças eram atendidas no CIER agora do ano passado pra cá estão todos na escola, liberaram todo mundo do CIER. Então se tivesse uma APAE trabalharia com essas crianças mais comprometidas e o CIER ficaria pra atendimento pra alunos que não tem muita dificuldade, escola aprendizado. Porque eles estão mandando os alunos pra escola mais é uma agonia pra gente, para os pais, porque eles não aprendem, que nem se eu tivesse um cadeirante que tem que trocar, o que eu vou fazer? Porque não tem monitor, então os cadeirantes que tem aqui as mães vem, aí a escola acaba perdendo a função dela” (PROF. 39).*

Constatamos, portanto, uma visão muito descrente e desfavorável à inclusão, o que também pode ser observado nas pesquisas de Monteiro (2006). No entanto, precisamos destacar que muitas dificuldades têm sido superadas por intervenções simples como que envolvem planejamentos coletivos e a participação de todos os envolvidos, desde professores, gestores e especialistas (GARCEZ, 2004). Consideramos ainda que um fator essencial para essa postura é a atitude frente às pessoas com deficiência, que segundo Seabra Junior (2006) não é modificada apenas no contato direto com esses alunos, mas necessita de esforços no sentido de modificar pensamentos consolidados a muito tempo na sociedade e nas vivências de cada sujeito, e que refletem nas atitudes pessoais de cada indivíduo/professor.

Destacamos alguns pontos interessantes nos depoimentos, quando percebemos que duas professoras (4,8%) relataram que ficaram doentes durante o ano em que lecionaram para sala com aluno com deficiência, pelo desgaste e stress sofridos na tentativa de incluir a todos. E ainda, alguns professores que nitidamente não sabem a formação das professoras itinerantes, citando que estas são psicólogas ou psicopedagogas, não tendo conhecimento de sua formação em Educação Especial.

Assim, após análise dos relatos, podemos verificar que os professores consideram que as informações que recebem sobre os alunos com deficiência não são suficientes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, visto que os pais não dão informações, o CIER demora tanto em diagnosticar como em enviar relatórios e informações. Além disso, notamos que as informações que são passadas não satisfazem as dúvidas do professor em relação ao fazer pedagógico, uma vez que não conhecem as limitações e possibilidades dos alunos, apenas chegam ao seu conhecimento o nome ou classificação da deficiência.

Verificamos ainda, a respeito da identificação e encaminhamento de crianças para possível diagnóstico, que os professores tem conhecimento e agem a partir de um protocolo já existente no município, conforme pode ser constatado nos relatos dos diretores e coordenadores. Além disso, um número grande de professores (14) citou não ter realizado nenhum encaminhamento, visto que dão aulas para as últimas séries do Ensino Fundamental I, e nestas situações a maioria das crianças já chega com o laudo médico da deficiência. Se compararmos esse dado com os fornecidos pela Secretaria de Educação - Hortolândia (2011), percebemos que a porcentagem maior de alunos incluídos está nas séries finais do Ensino Fundamental Ciclo I, fato este que nos possibilita constatar que as maiores dificuldades dos professores surgem nestas séries finais, onde os alunos já tem o diagnóstico.

Corroborando com o dado anterior, identificamos que quase todos os professores realizam modificações na metodologia das aulas, que envolvem principalmente a utilização de atividades diferenciadas, uma prática que não favorece a inclusão escolar destes alunos, visto que pelos relatos dos professores, essas atividades estão descontextualizadas do conteúdo ministrado ao restante da turma.

Sobre o engajamento da família na inclusão escolar, os professores demonstraram uma visão negativa desse relacionamento, classificando a relação como difícil, e constatamos dois extremos em relação aos responsáveis pelas crianças: os pais superprotetores e os omissos. Destacaram também que há a necessidade de um maior entrosamento entre as duas instâncias.

A grande maioria dos professores se mostra insatisfeita com o modelo de atuação municipal no que se refere a inclusão, e apontam como falhas a demora para informações e atendimentos do CIER, a falta de formações e preparo para professores e funcionários, a maior frequência e presença da especialista na sala de aula, muitos alunos na sala.

Os pontos relevantes dessa análise são ilustrados a seguir:

Informações insuficientes sobre o aluno (participação dos pais e do CIER)
Dificuldades nas séries finas do Ensino Fundamental
Necessidade de modificações na metodologia das aulas
Necessidade de formação continuada
Necessidade de maior frequência das especialistas na escola

Quadro 9. Pontos relevantes apresentados pelos pedagogos

Diante desses dados, podemos verificar que os professores tem buscado se adequar, no dia-a-dia, às situações que acontecem no cotidiano da sala de aula. Sem informações suficientes sobre os alunos e considerando-se despreparados, devido a pouca formação inicial e pouco oferecimento de formação continuada, eles utilizam de atividades diferenciadas para conseguir um bom andamento das atividades no contexto da sala de aula. No entanto, mostram-se preocupados com o desenvolvimento de toda a sala, visto que não conseguem dar atenção a todos de forma a favorecer um bom desempenho escolar. Assim, não estão satisfeitos com a inclusão escolar no formato que vem acontecendo no município, pois acreditam que além de mais informações e capacitações, há a necessidade de uma presença constante da especialista em Educação Especial na sala de aula, assim como troca de informações com profissionais da saúde que atuam com os alunos com deficiência.

Ao analisar o discurso dos professores, de forma geral, percebemos que está centrado na questão médico-corretiva, uma vez que consideram a criança com deficiência como necessitada de atenção mais especializada do que aquela que podem oferecer na escola. Com o pensamento arraigado nas limitações dos alunos, os professores se mostram insatisfeitos com a inclusão, o que poderia ser um pontapé inicial para reflexões a respeito da ideologia imposta sobre o discurso deste processo. No entanto, o que percebemos são professores desmotivados e angustiados, porém sem muitas forças para lutar não apenas por melhores condições de trabalho, mas também pelo aprendizado de alunos que se tornem cidadãos participativos e questionadores da realidade.

## **6 Arrumando os fios e amarrando os nós: considerações finais**

Após analisar individualmente cada um dos grupos envolvidos na inclusão escolar, tentaremos agora resgatar os pontos mais importantes e reunir as informações, a fim de apresentar um panorama geral de como tem acontecido este processo na visão destes envolvidos.

Constatamos que a organização proposta pelo município de Hortolândia-SP para a inclusão das crianças com deficiência na escola regular vem sendo seguida por todas as unidades de ensino. Inicialmente, observamos que a matrícula de crianças com deficiência é realizada da mesma forma que das demais, os pais se dirigem a escola mais próxima de sua residência, e preenchem uma ficha com informações sobre a criança. Diretores e coordenadores relatam que, neste momento, alguns pais não indicam a deficiência da criança, a qual será identificada no decorrer do ano letivo pelo professor. Esta situação dificulta a busca por recursos e adaptações na escola, já que atualmente percebe-se que as escolas esperam as necessidades aparecerem para providenciarem as adequações necessárias.

A identificação e o encaminhamento de um aluno para avaliação do CIER é realizada a partir das observações da professora de sala que comunica a coordenação. Após realizarem um relatório conjuntamente, os pais são comunicados e ficam responsáveis por levar seu filho para essa avaliação. Coordenadores e professores de sala destacam que o CIER demora a realizar as avaliações, devido a fila de espera dos serviços, e ainda que muitos pais não levam seus filhos, geralmente por receio em encarar uma possível deficiência. De acordo com a gestão escolar, os pais tem uma visão pejorativa da instituição CIER, como a escola das crianças com deficiência, fato que prejudica ainda mais esse quadro. A direção da escola, as professores especialistas e os professores de EF não participam deste processo de identificação e encaminhamento. Acreditamos que professores especialistas e de EF teriam muito a contribuir na identificação e encaminhamento de crianças, uma vez que tem conhecimentos e experiências, tanto de aspectos biológicos como comportamentais que permitiriam maiores reflexões e talvez melhores possibilidades, antes de realizar o encaminhamento.

Esses momentos de reflexão, para troca de informações sobre os alunos, poderia ser mais estimulada com Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo que envolvessem todos estes grupos. Verificamos que algumas conversas acontecem rapidamente no dia-a-dia, o que é

insuficiente para trocar informações e compartilhar experiências sobre as crianças. Os HTPCs são realizados nas escolas uma vez por semana, porém, as professoras especialistas e os de EF não participam neste grupo, tendo HTPC com seus pares (HTPC para os professores de EF da rede, HTPC para professoras especialistas).

Acreditamos que esse distanciamento entre os profissionais auxilia na promoção de comportamentos isolados de cada grupo, como observamos nos relatos das professoras especialistas, que se sentem mais responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem do aluno durante os seus atendimentos, não se ocupando com os demais envolvidos, professores e funcionários, a fim de trazer conhecimentos e estabelecer o vínculo da Educação Especial com o ensino regular, pregado no decreto referente ao AEE. De forma mais omissa, os professores de EF demonstraram durante as entrevistas uma despreocupação ou isenção de responsabilidade com o processo de inclusão.

Assim, com a definição e distanciamento das ações dos sujeitos, os professores de sala encontraram como metodologia mais viável a utilização de atividades diferenciadas destinadas aos alunos com deficiência. Esta prática, no nosso entender, caracteriza uma exclusão desse aluno, visto que as atividades estão geralmente descontextualizadas do conteúdo passado aos demais alunos da sala. Mesmo que estas crianças estejam atrasadas em relação ao desenvolvimento cognitivo e mesmo motor, a inclusão prevê uma reformulação de todo o ensino, no qual as oportunidades sejam oferecidas de acordo com as potencialidades de cada aluno.

Sabemos, no entanto, que a formação inicial e a promoção de formação continuada não são suficientes para capacitar estes professores, uma vez que estes cursos não dão conta do fazer pedagógico restringindo-se apenas aos aspectos característicos de cada deficiência. Destacamos que uma “receita” de como planejar e aplicar aulas inclusivas não é possível, pois acreditamos que cada turma é uma turma, e devem ser consideradas as características desses alunos no planejamento das atividades. Consideramos que com criatividade e respeito as diferenças cada professor conseguirá formular novas possibilidades, porém isso só irá acontecer se as barreiras do preconceito forem vencidas, já que percebemos que a visão biológica da deficiência, somada a uma percepção assistencialista incutida no histórico de vida de cada professor, dificulta a ampliação do olhar para a promoção de oportunidades aos alunos.

A ação municipal para a inclusão das crianças com deficiência acontece de forma satisfatória para os gestores, diretores e coordenadores, e as professoras especialistas. No

entanto, os professores de sala criticam o modelo de atuação do município e apontam várias necessidades de mudança como: maiores informações e ampliação dos atendimentos do CIER, cursos de formação para professores e funcionários, maior frequência ou presença constante da especialista na sala de aula, redução de alunos na sala.

Percebemos que os discursos dos envolvidos giram principalmente em torno da questão médico-corretiva da deficiência, o que não permite que estes profissionais da escola se sintam responsáveis por este aluno. Além disso, baseados na visão do aluno como “necessitado de atendimento médico com vistas a cura”, ou normalização, os professores não conseguem perceber sua atuação enquanto necessária ou mesmo proveitosa para as crianças. A distância entre os professores envolvidos na inclusão escolar e sua postura diante do processo nos permitiu apontar que reafirmam a ideologia dominante que prega um atendimento assistencialista aos deficientes, com vistas aos direitos humanos, mas que sua real intenção é camuflar a formação de uma sociedade consumista e conformada.

Concluimos que o processo de inclusão no município de Hortolândia apresenta uma organização que necessita de ajustes, principalmente na visão dos professores, diariamente responsáveis pela criança com deficiência. Essas arrumações dizem respeito a cursos de formação continuada que atendam as dúvidas e angústias referentes ao fazer pedagógico, com atividades e metodologias que realmente favoreçam a inclusão escolar; e a presença constante das especialistas em Educação Especial para dar suporte ao professor. Destacamos, também, uma aproximação dos professores de EF com o processo, uma vez que vinculados a área da saúde tem conhecimentos de aspectos biológicos e de desenvolvimento humano que possibilitam um olhar diferenciado sobre as questões referentes a comportamentos motores atrasados, assim como o espaço da aula também favorece contribuições importantes para a inclusão das crianças.

Acreditamos, ainda, que se faz necessária a criação de um vínculo da escola com a área da saúde, que poderia acontecer por meio da inserção de profissionais desse segmento no ambiente escolar através de reuniões com os professores ou também atendendo as crianças com deficiência na escola.

Essa união poderia sanar as dúvidas dos professores e diminuir as distâncias em relação as informações da criança referentes ao diagnóstico, os atendimentos que frequenta ou dos quais necessita, compreensão de suas limitações e também de suas possibilidades. Acreditamos que o intercâmbio entre a escola e os profissionais da área da saúde é essencial para

que esse aluno consiga desenvolver suas habilidades. Uma possibilidade para a morosidade da organização atual seria a itinerância de uma equipe de profissionais para que se fizessem presentes e atuantes nas escolas, pois assim muitas dificuldades do processo inclusivo seriam sanadas, além disso, não só os alunos com deficiência seriam atendidos, mas todos aqueles que apresentassem alguma necessidade especial em determinada situação.

Pensando na participação de profissionais da saúde na escola, não podemos deixar de ressaltar novamente que o professor de Educação Física é um deles e já se encontra nesse ambiente. A aula de Educação Física, por contar com espaços diferenciados e contato entre as crianças, favorece ao professor momentos de observação e conversa que permitem caracterizar necessidades específicas nos alunos, tanto de ordem física como comportamental. Nesse sentido, a Educação Física trabalha na prevenção primária dos problemas, podendo identificar possíveis causas e encaminhar as crianças a um atendimento que, se estiver presente na escola, pode trazer benefícios mais rápidos e eficientes para os alunos.

Assim, o professor de Educação Física necessita ter uma formação mais ampla, que o capacite para ser atuante nesse processo de inserção de outros profissionais da saúde na escola, para que o trabalho inclusivo consiga seguir uma linha coerente na escola. A presença de outros profissionais, a troca de informações e experiências com os educadores enriquecerá os conhecimentos de todos sobre as possibilidades e limitações das crianças com deficiência. Considerando o conceito inclusivo como “o real acesso às oportunidades” (ARAÚJO, 2003), o oferecimento desses serviços de saúde no ambiente escolar pode garantir também um trabalho de prevenção da saúde de toda a comunidade, já que atingiria todos os alunos da escola. Alunos com problemas de aprendizagem ou aqueles que vivenciam alguma situação pontual de baixo desempenho escolar também poderão ser beneficiados com a aproximação de profissionais da área da saúde. Essa equipe poderá assegurar que todas as crianças sejam atendidas em suas necessidades educacionais no momento que precisarem desse apoio.

A presença de outros profissionais da saúde na escola se faz necessária, portanto para que a inclusão não se resuma apenas à presença física de crianças com deficiência nas salas de aula, mas que sejam contemplados na escola inclusiva todos os alunos que apresentam ou apresentarem, em algum momento, necessidades educacionais especiais.

A realidade nos mostra que a ausência deste vínculo com a saúde, e ainda o seu difícil acesso à famílias de baixa renda, tem favorecido um pensamento entre os pais de que, com

a inclusão escolar de seus filhos, estes voltem da escola “normais”, ocorrendo uma transferência de expectativas para o trabalho que acontece na escola. E esta, inconscientemente, aceita essa responsabilidade, tenta lidar com isso, mas claramente fracassa, visto que não é essa sua função. Assim, além deste vínculo, outra presença fundamental para a efetivação da inclusão escolar diz respeito à participação da família neste processo. Todos os profissionais entrevistados apontaram a família como essencial, não só fornecendo informações sobre a deficiência da criança, como também a necessidade de acompanharem o desenvolvimento de seu filho na escola. Além disso, torna-se necessário refletir com as famílias sobre as limitações e possibilidades na deficiência, fornecendo conhecimentos e refletindo sobre preconceitos presentes em toda a sociedade e que influenciam na maneira como esses pais lidam e vêem seus filhos.

O discurso dos profissionais da Educação fundamentado na discordância de como está sendo implantada a inclusão no sistema escolar não é o suficiente para marcar um posicionamento sem uma fundamentação científica, discordar é não ter uma proposta, pois acabamos recaindo na retórica de ser contra, sem vislumbrar nenhuma contribuição. O movimento inclusivista perpassa por mudanças nos conceitos, costumes, e práticas estabelecidas a décadas pela sociedade. Nós temos a oportunidade de participar deste momento que visa ampliar o conhecimento em torno das pessoas com deficiência. Portanto, apontamos a necessidade de estudar, refletir e discutir propostas uma vez que as reflexões entre os pares são formas dos profissionais da Educação/Educação Física avançarem no tema.

Reforçamos, porém, que o preconceito arraigado nos pensamentos e atitudes da sociedade em geral, ainda é um enorme obstáculo para a inclusão. Todos nós estamos diariamente expostos e suscetíveis a essas atitudes, pois somos reféns da prática da negação, já que fomos criados numa sociedade que se habituou a negar e fugir daqueles que não se encaixam nos padrões, nas normas, daqueles que são imperfeitos, diferentes, deficientes. No entanto, essas crianças já chegaram as escolas e não podemos mais negar a presença delas. A aceitação se inicia na visão que o profissional tem da pessoa com deficiência. Antigamente, quando a presença de crianças com deficiência nas escolas era rara podíamos nos esconder dessa população, dizer que não estávamos preparados, que a formação inicial não dá subsídios para a prática com pessoas com deficiência. Hoje não tem mais como fugir dessas crianças, elas estão lá!

É preciso repensar em uma mudança de nossos conceitos, principalmente em relação a diferença. Todos somos diferentes sim e por isso precisamos sempre estar em busca de

soluções para nossos novos desafios! Basta observar uma sala de aula: crianças baixinhas, gordinhas, magrelas e altas demais, com óculos, brancas, negras, mestiças, algumas com uniforme completo, outras só com a camiseta, shorts rasgado, surrado, muitos sem tênis, de sandália, chinelo, pé sujo, algumas com aquele cheirinho forte de suor (que vai se acentuar mais nos dias de calor), com remela no olho, com nariz escorrendo. No comportamento, damos como exemplo a aula de EF: na fila para ir até a quadra, uns andam rápido, outros se perdem no meio do caminho, outros precisam de ajuda para chegar. A fila vai meio torta, às vezes não existe, depois se forma de novo, o círculo na quadra fica meio torto, talvez alguns alunos não queiram sentar pra não sujar a roupa, alguns ficam “viajando” o pensamento, acompanhando o passarinho que passa, fazendo bagunça com o colega etc.

Assim, a diversidade não se resume a presença das crianças com deficiência nas escolas, mas engloba todas as pessoas, visto que todos somos únicos e, portanto, diferentes. Essa diversidade é uma realidade já antiga nas salas de aula, porém a atenção prestada a ela ainda não acontece da maneira ideal, ou seja, podendo ser chamada de educação inclusiva. Mesmo sufocados pela ideologia dominante, que nos quer ignorantes aos problemas da educação e da sociedade, compreendemos que não se pode negar a presença das crianças com deficiência na escola. Sua presença reforça as dificuldades da educação brasileira, que não se faz democrática e portanto apresenta ainda inúmeras barreiras para atender a diversidade. Acreditamos que, enquanto educadores, temos um importante papel na luta contra o temido “sistema”, promover aulas e reflexões críticas sobre a sociedade a fim de formarmos cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Na contramão desse “sistema” podemos arquitetar um confronto que nos possibilite vislumbrar novas maneiras de viver em sociedade. Talvez isso esteja um pouco distante, mas se não iniciarmos a formação deste “exército crítico”, nossa luta nunca começará.

Para inspirar a todos, finalizamos com a mensagem de um lutador que a tempos participa dessa caminhada que estamos iniciando...

*Passei por aqui. Procurei observar as pessoas e contemplar a natureza em seus mais íntimos detalhes. Senti prazeres em conviver com as diversidades de pensamentos.*

*Percebi afugentos, mas os deleites foram sempre maiores ao notar que fui útil nas tentativas de interagir com diversas coisas e principalmente com as pessoas (Paulo Ferreira de Araújo).*



## Referências

- ALMEIDA, D. B. de. **Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar na rede estadual de Goiás, no município de Goiânia.** 2003. 204f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- ALMEIDA, D. B. de. Análises e reflexões críticas acerca do capítulo V, que trata da educação especial nas diretrizes e bases do sistema educativo no Estado de Goiás. In: FALEIRO, M. de O. L.; TOSCHI, M. S. (Orgs.). **A LDB do Estado de Goiás – Lei nº 26/98: análises e perspectivas.** Goiânia: Alternativa, 2001. p. 105-110.
- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência.** Brasília, CORDE, 1994.
- ANTUNES, R. A. **Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo.** 2008. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade.** Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.
- ARAÚJO, P. F. **Livre Docência.** 2007. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2007.
- ARAÚJO, P. F. de. O desporto adaptado no Brasil: onde tudo começou. In: VERARDI, Paulo Henrique et al. **Desafiando as diferenças.** São Paulo: Sesc, 2003. p. 82-93.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.** 4.ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 21-51.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso.** Campinas: Editora UNICAMP, 2004.
- BRASIL. **Constituição política do Império do Brasil - 1824.** 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2010.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil - 1934.** 1934. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil.../constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil.../constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961.** Brasília. 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971**. Brasília. 1971. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996**. Brasília. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2010.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 12 de 1978**. 1978. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/103897/emenda-constitucional-12-78>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 914, 6 de setembro de 1993**. 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d0914.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: INEP, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.215, 26 de setembro de 2007**. 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6215.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6215.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.024, 22 de janeiro de 2007**. 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6024.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2010.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, 09 de julho de 2008**. 2008a. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>>. Acesso em: 20 mai. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, 17 de setembro de 2008**. 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2010.

BRIANT, M. E. P. **A inclusão das crianças com deficiência na escola regular na região do Butantã**: conhecendo estratégias e ações. 2008. 208f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos**: O jogo e o esporte como um exercício de convivência. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARMO, A. A. do. **Deficiência física**: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. Brasília: MEC/Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CARLETTO, A. C.; CAMBIAGHI, S. **Desenho universal**: um conceito para todos. Realização: Vereadora Mara Gabrielli, 2009.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

D'ÁGUA, S. V. N. L. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais na rede regular de ensino**: análise da experiência da diretoria de ensino regional de Franca: desafios e possibilidades. 2007. 149f. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DEL-MASSO, M. C. S.; ARAUJO, R. C. T. Atribuições de gravidade à deficiência física em função da extensão dos acometimentos e do contexto escolar. In: OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M.; OLIVEIRA, A. A. S. (Orgs.) **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. Marília, Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008. p. 65-78.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **A nova LDB**: ranços e avanços. 11. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas, **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental**. Série Aberta 3. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1989.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FIDALGO, S. S. **A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional**. 2006. 341f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FILUS, J. F.; LIMA, S. M. T.; RODRIGUES, V. Inter-relações discentes de uma turma inclusiva em aulas de Educação Física, **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 8, n. 1, p.55-61, 2005.

FLORENCE, R. B. P. **A Educação Física na rede pública do município de São João da Boa Vista – SP e o portador de necessidades especiais: do direito ao alcance**. 2002. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FREITAS, S.; RODRIGUES, D.; KREBS, R. **Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria-RS: Editora UFSM, 2005.

GARCEZ, L. **Da construção de uma ambiência inclusiva no espaço escolar**. 2004. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

HORTOLÂNDIA. **Portal da Cidade de Hortolândia**. Cidadão. Educação. Disponível em: <<http://www.hortolandia.sp.gov.br/wps/portal/2011/servicoscidadao>>. Acesso em: 08 jun. 2011.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. Hortolândia. **População 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=351907>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

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

\_\_\_\_\_. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JOAQUIM, R. C. v. **A política de educação especial: um estudo sobre sua implementação nas escolas municipais de Campinas no período de 1989 a 2004**. 2006. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. p. 21-34.

- LIMA, L. Apertem os cintos, a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D., KREBS, R. e FREITAS, S. N. (Orgs). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.
- LUIZ, F. M. R. **Experiências de famílias de crianças com Síndrome de Down no processo de inclusão na rede regular de ensino**. 2009. 116f. Dissertação (Mestrado de Enfermagem em Saúde Pública) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.
- LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e da transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. 2009. 295f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2009.
- MARTINS, A. E. M. **Representações de docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência na rede municipal de ensino**. 2006. 149f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP, Assis, 2006.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MONTEIRO, A. P. H. **Há mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a inserção de alunos deficientes?** 2006. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Campus Marília, 2006.
- MOREIRA, M. H. B. **Uma análise do serviço itinerante de apoio pedagógico à inclusão escolar na rede municipal de Araraquara**. 2006. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Campus de Araraquara, Araraquara, 2006.
- OLIVEIRA, A. A. S. Currículos e Programas na área da Deficiência Intelectual. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008a, p. 111-127.
- OLIVEIRA, A. A. S. Adequações Curriculares na área da Deficiência Intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008b. p. 129-154.
- OLIVEIRA, F. I. W. ; PROFETA, M. S. Educação Inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: Intenção e Realidade**. 1 ed. Marília: Fundepe Publicações, 2004. p. 1-9.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008, p. 15-32.

PRIETO, R. G. **Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões**. 2003. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_rosangela\\_gavioli\\_prieto.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_rosangela_gavioli_prieto.pdf)>. Acesso em: 14 jun. de 2011.

POKER, R. B. . Adequações Curriculares na área da surdez. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008. p. 167-178.

RIBEIRO, M.A. “Design Universal” In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. **Terapia Ocupacional: Fundamentação e Prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise de discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória, **Alea**, v. 7, n. 2, p. 305-322, 2005.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas, **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

SALERNO, M. B.; FILUS, J. F.; SILVA, R. F.; ARAÚJO, P.F. **Formação profissional em educação física: questionamentos sobre inclusão educacional**. 2011. (no prelo).

SALERNO, M. B. **Interação entre alunos com e sem deficiência nas aulas de Educação Física Escolar: validação de instrumento**. 2009. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SANCHES JUNIOR, M. L. **Uma leitura da questão da deficiência e da inclusão no ensino municipal de Hortolândia: olhares e ações da docência de Educação Física e de seus pares**. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SEABRA JUNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**. 2006. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – HORTOLÂNDIA. **Apresentação de Workshop**. Material impresso cedido pela Coordenação de Inclusão. 2011.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada : A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo : CEDAS, 1986.

SILVA, C. L. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico.** 2006. 154f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

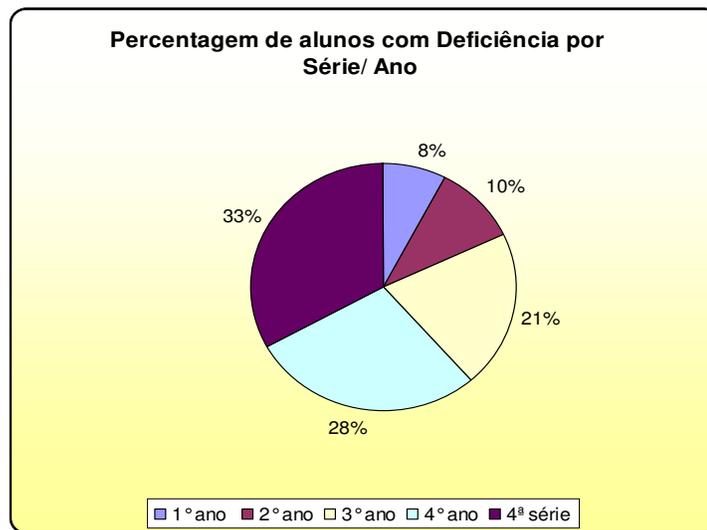
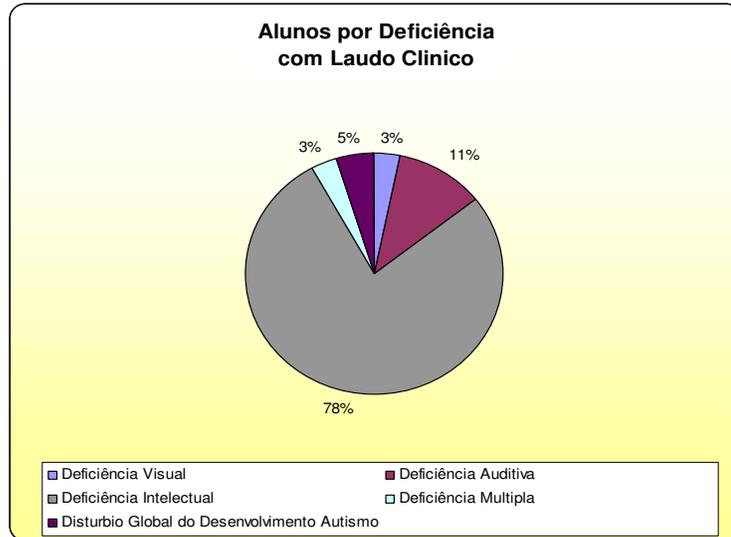
SILVA, R. F. da. **A ação do professor de ensino superior na educação física adaptada:** construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais. 2005. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

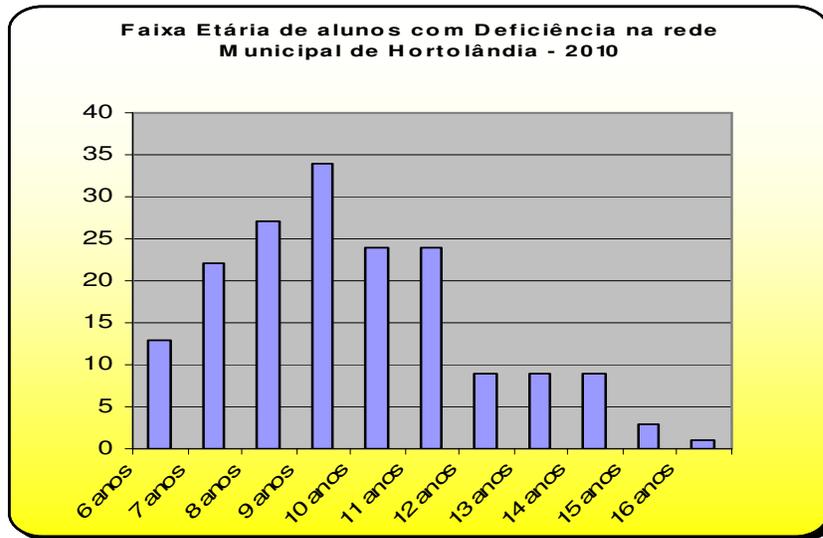
SILVA, R. F. da; SEABRA JÚNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. de. **Educação física adaptada no Brasil:** da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SOLER, R. **Educação Física Inclusiva na escola:** em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

TOMASINI, M. E. A. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. 4.ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 111- 133.



**ANEXO 1****Dados da Secretaria de Educação de Hortolândia (2010)**



## **ANEXO 2**

### **Roteiro de entrevista – Diretor**

- 1- Como acontece a chegada (matrícula) de alunos com deficiência na escola? São coletadas informações a respeito dessa criança, de que forma?
  
- 2 - Como ocorre a identificação de uma criança com deficiência durante o ano escolar?
  
- 3 - Com a chegada desses alunos houve a necessidade de aquisição de materiais pedagógicos para atender suas necessidades especiais? De onde vem esses recursos ou projetos?
  
- 4 – Comente sobre o modelo de trabalho de inclusão realizado no município desde o ano de 2010.

### **ANEXO 3**

#### **Roteiro de entrevista – Coordenador**

1 - Como acontece a chegada (matrícula) dos alunos com deficiência na escola? Foram coletadas informações a respeito dessa criança, de que forma?

2 - Como ocorre a identificação de uma criança com deficiência durante o ano escolar?

3 - Foi realizada a aquisição de materiais pedagógicos para suporte na aprendizagem desses alunos?

4 – Há um planejamento diferenciado entre coordenador-professores, professores-professores especialista para o trabalho com o aluno com deficiência? Há um momento de troca de informações e conteúdos entre estes profissionais?

5 – Comente sobre o modelo de trabalho de inclusão realizado na sua escola durante o ano de 2010.

## **ANEXO 4**

### **Roteiro de entrevista – Professor regente/pedagogo e professores de Educação Física**

- 1 - As informações que são passadas a você sobre seu aluno com deficiência são suficientes para desenvolver seu trabalho? Justifique.
  
- 2 - Como ocorre a identificação de uma criança com deficiência durante o ano escolar?
- 3 - Foram necessárias modificações na metodologia de suas aulas? Quais?
  
- 4 - Como se dá o processo de engajamento da família na inclusão do aluno com deficiência?
  
- 5 - Comente sobre o modelo de trabalho de inclusão realizado no município desde o ano de 2010.

## **ANEXO 5**

### **Roteiro de entrevista – Professor especialista**

- 1 – Como se dá a atuação da professora especialista no modelo de inclusão escolar do município?
  
- 2 – Você recebe apoio da escola, dos professores e dos alunos no desenvolvimento do seu trabalho?
  
- 3 – Você tem condições de interferir no processo de inclusão de um aluno com deficiência?  
Como?

## ANEXO 6

### Termo de consentimento livre e esclarecido

**Título: Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia-SP**

Responsável pela pesquisa: Josiane Fujisawa Filus

Ao observar a inclusão escolar de crianças com deficiência em alguns municípios do país constata-se que esse é um processo que ainda requer muitas reflexões e intervenções. Buscando cumprir o proposto nas leis e decretos, as escolas brasileiras iniciam as tentativas por uma educação inclusiva.

Assim, nesta pesquisa objetivamos refletir sobre as ações do município de Hortolândia, no segmento escolar, referentes a inclusão de alunos com deficiência com a finalidade de propor uma linha de trabalho conjunto das áreas da educação e saúde

Para obter esses dados serão realizadas entrevistas com diretores, coordenadores e professores das escolas municipais de ensino fundamental que tem alunos com deficiência incluídos desde o ano de 2010. Não será colhido sangue e não será oferecido nenhum tipo de medicamento aos sujeitos participantes da pesquisa. Além disso, as informações obtidas preservarão a identificação dos participantes, assim como a liberdade de recusar ou retirar o consentimento, sem sofrer nenhuma penalização. Não vai haver nenhuma forma de reembolso de dinheiro, pois a participação não envolve gastos. Não estão previstos riscos ou desconfortos postas as características desta pesquisa.

O pesquisador se compromete a oferecer esclarecimentos antes e durante a pesquisa sobre a metodologia do estudo, sanando eventuais dúvidas. Segue ainda o contato do Comitê de Ética em pesquisa – UNICAMP para dúvidas, denúncias ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa. Telefone: (19) 3521-8936. E-mail: cep@fcm.unicamp.br. Endereço: R. Tessália Vieira de Camargo, 126, Caixa Postal 6111, CEP: 13083-887 Campinas-SP.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG \_\_\_\_\_, concordo voluntariamente em participar no projeto de pesquisa mencionado acima e autorizo a publicação dos dados coletados somente para fins de pesquisa. Declaro ainda que recebi explicações sobre todo o processo e que todo tipo de dúvida foi esclarecido.

---

Pesquisado

---

Ms. Josiane Fujisawa Filus – telefone: .....

Hortolândia, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.