



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Rejane de Souza Fontes

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE NITERÓI (RJ): das
propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da
bidocência**

Tese

Rio de Janeiro

2007

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

Rejane de Souza Fontes

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE NITERÓI (RJ):
das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da
bidocência**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosana Glat.

Rio de Janeiro, 18 de outubro de 2007

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Defesa da Tese: A Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência

Elaborada por: Rejane de Souza Fontes

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 18 de outubro de 2007

Prof^ª. Dr^ª. Rosana Glat (UERJ)
Orientadora da Tese

Prof^ª. Dr^ª. Vera Maria Ramos de Vasconcellos (UERJ)

Prof^ª. Dr^ª. Alda Judith Alves-Mazzotti (UNESA)

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Maria Carvalho Delou (UFF)

Prof. Dr. Julio Romero Ferreira (UNIMEP)

Prof^ª. Dr^ª. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (UERJ) – Suplente



Aos professores e seus alunos que buscam, numa caminhada, muitas vezes, solitária, estratégias para sua própria inclusão no cotidiano da escola.

Aos meus alunos e alunas com quem aprendi a ser professora e a valorizar as diferenças.



Agradecimentos

A Deus como uma força infinita que me sustenta a cada dia e que não permitiu que um princípio de anoxia no nascimento me impedisse de viver este momento.

A minha família, pelo sacrifício, incentivo e apoio incondicionais que me trouxeram até aqui.

A Adriano Busson pelo carinho e companheirismo na reta final desta pesquisa.

A minha orientadora, professora Rosana Glat, pela grandeza profissional e pela simplicidade humana que consegue, como poucos, conjugar o exercício da pesquisadora com o da mestra.

Aos professores Júlio Romero Ferreira, Vera Maria R. de Vasconcellos, Cristina Maria Carvalho Delou, Lílíana Hochman Weller e Maria de Lourdes Fagundes Landi que fazem parte desta história. Às professoras Alda Mazzotti e Carmen Mattos, fontes de inspiração intelectual na elaboração desta tese.

À Márcia Pletsch, pela interlocução acadêmica e profissional, mas acima de tudo, pela amizade e pela força nos momentos mais árduos desta caminhada. Sem esquecer, porém, das amigas Kátiuscia Antunes, Luciane Frazão, Mércia Cancela, Patrícia Braun e Hélia Moura pelas reflexões desenvolvidas e confissões compartilhadas. À Simone Viana, pela amizade de longa data e pela crença de que eu sempre iria alcançar meus objetivos.

Aos amigos da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo pelo incentivo aos meus estudos, em especial, à Amanda Borde, à Deylla Wiviane e à Subsecretária Pedagógica, professora Alba Cruz.

Aos amigos da Fundação Municipal de Educação de Niterói que permitiram que esta pesquisa fosse realizada, em especial, ao Secretário Municipal de Educação, professor Waldéck Carneiro; ao Subsecretário de Projetos Especiais da SME e Superintendente de Desenvolvimento Pedagógico da FME, professor Armando Arosa; à Coordenadora de Educação Especial, professora Nelma Pintor; às agentes de inclusão, professoras Marta Nídia Varella e Gisele Chafin.

Aos amigos da Escola Municipal Maria Ângela Moreira Pinto, em especial, à professora Márcia Cristina Troby, pela oportunidade de compartilhar comigo sua sabedoria e sua alegria de ensinar; às Diretoras, professoras Leila e Tamara, pela acolhida sempre tão carinhosa; à professora Eliane Cazeiro, pelas lições de vida compartilhada; às professoras Suelly, Fabiana, Cláudia, Viviane, Virgínia e a todos os profissionais desta instituição que acolheram a mim e a esta pesquisa de forma tão simpática e atenciosa, na certeza de que a luta em busca da inclusão é diária e é de todos.

Aos amigos da Escola Municipal Paulo Freire, em especial, à professora Elisabete de Jesus, pela troca constante durante toda pesquisa; às Diretoras, professoras Ana Cristina e Jadinéia, pela recepção sempre tão tumultuada, mas ao mesmo tempo, cativante e acolhedora; às professoras Aline, Rosane e Ivana pelo desejo de compartilhar suas buscas e suas conquistas na sala de recursos; à estagiária de pedagogia Simone Plastina, cujas trocas me abriram novos horizontes de análise e aos demais profissionais desta escola cuja meta é a conquista de um espaço verdadeiramente inclusivo.

E, por fim, mas não menos importante, meus sinceros e maiores agradecimentos a cada um dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nestas escolas, em especial, a Francisco, Bianca, Bruno, Sara e André (nomes fictícios) e suas famílias que mostraram que uma condição especial, como uma válvula instalada no cérebro, para quem cada dia de vida é mais uma vitória, ou uma deficiência não é desculpa para não aprender. Ao contrário, é uma celebração à própria vida, pois, “chegou um tempo em que a vida é uma ordem. A vida apenas, sem mistificação”. (Carlos Drummond de Andrade).

*A inclusão envolve muito mais do que um compromisso profissional,
envolve um compromisso com a vida.*

Márcia Troty

RESUMO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino tem despertado uma série de debates no cenário educacional brasileiro. A proposta de uma Educação Inclusiva questiona os fundamentos do atual modelo de escola e, dentro dele, o papel do professor. A falta de uma formação docente adequada voltada para a diversidade tem se colocado como um dos pontos centrais desta discussão e, não raramente, é apontada como um dos principais obstáculos ao processo de inclusão escolar. Além disso, apesar dos recentes avanços no campo das políticas públicas em Educação Inclusiva, as experiências pedagógicas nesta área ainda são pouco disseminadas. Foi levando em consideração essas questões, que o presente estudo se propôs a analisar como acontece a inclusão pedagógica de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino, sob a luz das políticas públicas de inclusão e da cultura escolar e como o ensino colaborativo, ou *bidocência*, pode contribuir neste processo. Para isto, foi realizada uma pesquisa do tipo etnográfico em duas escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói (RJ). Para desenvolver esta investigação optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados, a análise documental, a observação participante, entrevistas semi-estruturadas e a fotografia. Foi realizada ainda a validação dos dados junto aos sujeitos do estudo. O modelo de análise pautou-se nas três dimensões do *Index* proposto por Booth & Ainscow (2002), a partir da triangulação entre as políticas públicas, a cultura escolar e as práticas pedagógicas. Os resultados revelaram que a *política* de Educação Inclusiva desta rede ainda encontra-se à margem do debate educacional mais amplo, permanecendo sob a responsabilidade da Coordenação de Educação Especial. Os dados apontaram que, embora os professores já possuíssem um discurso incorporado sobre Educação Inclusiva, suas ações ainda não revelavam esta prática. Neste sentido, a investigação do eixo *cultura escolar* mostrou-se reveladora, fazendo emergir valores e crenças não declarados nos discursos oficiais, mas que orientavam as práticas pedagógicas. Assim, com base nas “áreas de significado aberto” existentes na cultura, o estudo propõe que, ao lado da formação continuada, as políticas públicas invistam na construção de novos significados vinculados à deficiência e à Educação Especial junto aos professores, por serem estes os principais agentes de inclusão. Por fim, a análise da *prática pedagógica* destacou que a falta de um planejamento colaborativo, incluindo a participação da equipe técnico-pedagógica da escola, e a ausência de adaptações curriculares constituíram obstáculos ao processo de inclusão. Com efeito, uma das conclusões possíveis a que este tipo de pesquisa nos leva é a necessidade de uma política de investimento no trabalho colaborativo e no repensar da escola a partir de sua própria cultura como os principais indicativos para que uma efetiva Educação Inclusiva aconteça.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; políticas públicas; cultura escolar; bidocência; pesquisa etnográfica

ABSTRACT

The inclusion of special needs students in regular classes has brought a series of discussion in the Brazilian educational set. The proposition of an Inclusive Education questions the fundamental basis of the present school model and, in particular, the teacher's role. The lack of an adequate teacher formation geared towards diversity has been placed as one of the central aspects of this discussion, and is frequently pointed out as one of the main obstacles to the process of school inclusion. It is also stressed that in spite of the recent developments regarding public policies of Inclusive Education, the pedagogical experiences in this area are still not very disseminated. Taking into consideration these questions, the present study aimed to analyze how is taking place the pedagogical inclusion of special needs students in regular classes, by the light of public policies of inclusion and school culture, as well as how the collaborative teaching or *bidocência*, can contribute to this process. This was achieved by means of a research with an ethnographic approach that took place in two schools of Niteroi (RJ) public educational system. In order to develop this investigation it was chosen the qualitative research, and the data gathering instruments were documental analysis, participant observation, semi-structured interviews and pictures. The model for analysis was based in the three dimensions of the *Index* proposed by Booth & Ainscow (2002), taking the triangulation between the public policies, the school cultures and the pedagogical practices. The results revealed that the *policy* of Inclusive Education of this system is still marginal to the ample educational debate, remaining the sole responsibility of Special Education Department. The data showed that, although the teachers have incorporated the discourse about Inclusive Education, their actions still do not indicate this practice. In this sense, the investigation of the axis *school culture* was very meaningful, making emerge values and beliefs non spoken in the official discourse, but that oriented the pedagogical practices. With the basis of "open meaning areas" that exists in the culture, the study argues that, besides continuing teacher formation, the public policies should invest in the construction of new meanings linked to the concepts of handicap and Special Education for the teachers, since they are the main inclusion agents. Finally, the analysis of *pedagogical practice*, showed that the lack of collaborative planning, including the participation of the school's specialist teachers team, and the absence of curriculum adaptations constituted obstacles to the inclusion process. In fact, one of the possible conclusions that this type of research leads is the need of the investment policy in the collaborative work and in the rethinking of the school from its own culture as the main indicatives for effective Inclusive Education take place.

Key Words: Inclusive Education; Special Education; public policies; school culture; collaborative teaching; ethnographic research

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Modelo baseado no gráfico: <i>As três dimensões do Index</i>	19
Figura 2	A solidão da aluna com baixa visão na escola A	86
Figura 3	A organização da sala de aula na escola B	86
Figura 4	Atendimento pedagógico individualizado na escola B	119
Figura 5	Colega auxiliando Sara na realização de uma atividade em classe	125
Figura 6	Duas colegas auxiliando Sara na realização de uma atividade em classe	125
Figura 7	Operação matemática com material concreto	128
Figura 8	Projeto <i>Letramento</i>	128
Figura 9	Organização espacial da classe inclusiva da escola A	138
Figura 10	Luminosidade no quadro-de-giz da escola A	139
Figura 11	Organização espacial inicial da classe inclusiva da escola B	139
Figura 12	Nova organização espacial da classe inclusiva da escola B	140
Figura 13	Sala de recursos da escola A	143
Figura 14	Sala de recursos da escola B	143
Figura 15	Trilha do alfabeto	145
Figura 16	Alunos em interação na sala de recursos da escola A	145
Figura 17	Encenação do teatro de sombras	149
Figura 18	Cenário do teatro de sombras	149
Figura 19	Bianca em classe sem apoio de LIBRAS	157
Figura 20	Bianca na sala de recursos	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Serviços de Educação Especial oferecidos pelo Município de Niterói	73
Quadro 2	Perfil quantitativo dos alunos incluídos na escola A em 2006	78
Quadro 3	Caracterização das escolas	79
Quadro 4	Caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais participantes do estudo	81
Quadro 5	Caracterização das professoras regentes participantes do estudo	83
Quadro 6	Detalhamento da pesquisa de campo	91
Quadro 7	Categorias de análise da <i>Política de Educação Inclusiva</i> do Município de Niterói (RJ)	95
Quadro 8	Modulação do número de alunos em classes inclusivas	96
Quadro 9	Categorias de análise da <i>Cultura escolar</i>	112
Quadro 10	Categorias de análise da <i>Prática Pedagógica em turmas regulares de ensino</i>	132

LISTA DE ANEXOS

Anexo I	Ofício de apresentação da pesquisa à Rede Municipal de Educação de Niterói	191
Anexo II	Termo de Consentimento e Autorização de Pesquisa do Professor	192
Anexo III	Termo de Consentimento e Autorização de Pesquisa com o Aluno	193
Anexo IV	Amostra de um registro em diário de campo nas escolas A e B	194
Anexo V	Roteiro de entrevista com Agente de Inclusão	204
Anexo VI	Roteiro de entrevista com Professor de Apoio	205
Anexo VII	Roteiro de entrevista com Professor de Sala de Recursos	206
Anexo VIII	Roteiro de entrevista com Professor Regente de Classe Inclusiva	207
Anexo IX	Certificado de participação no Curso de Formação de Professores “ <i>Educar na Diversidade</i> ”	208
Anexo X	Roteiro apresentado pelo curso “ <i>Educar na Diversidade</i> ” para montagem do projeto final	209
Anexo XI	Organograma da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da FME	210

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	ix
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE ANEXOS	xi
Introdução	14
I – Contextualização do problema	17
II – Tema, objetivos e relevância do estudo	18
III – Linhas gerais da abordagem metodológica	21
 PARTE I – POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA: um debate histórico na pesquisa contemporânea	23
 1. A inclusão das diferenças no espaço escolar: uma história a parte no direito à Educação no Brasil	24
1.1. Um sobrevôo na história: da marginalização do deficiente à Educação Inclusiva.	24
1.2. O debate em torno da inclusão: concepções em disputa	37
1.3. Considerações em direção à Educação Inclusiva no Brasil.....	43
 2. A formação de professores para a Educação Inclusiva: o desafio da <i>bidocência</i> e da formação continuada	45
2.1. A formação docente em debate	47
2.2. O papel da pesquisa na formação continuada do professor para a Educação Inclusiva	55
2.3. Os desafios da formação de professores para a <i>bidocência</i> : recolocando o debate	57
 3. Como capturar os fragmentos do cotidiano escolar? Os desafios metodológicos da pesquisa em Educação Inclusiva	62
3.1. A pesquisa em Educação Inclusiva no Brasil	63
3.2. <i>Etnografia</i> : uma descrição densa da inclusão no cotidiano escolar	69
3.2.1. Conhecendo a Rede Pública Municipal de Educação de Niterói	71
3.2.2. A entrada em campo	75
3.2.3. O estar em campo	76
3.2.3.1. Perfil da escola A	76
3.2.3.2. Perfil da escola B	78
3.2.3.3. Perfil dos participantes	79
3.2.4. Os instrumentos de pesquisa	83
3.2.5. A categorização dos dados: um processo artesanal de <i>recorte</i> da realidade..	89
3.3. Procedimentos	91
 PARTE II - POLÍTICAS, CULTURAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA: um estudo etnográfico	93
 4. A implementação das políticas públicas de inclusão na Rede Municipal de Educação de Niterói	94
4.1. A matrícula e atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais na Rede Regular de Ensino	95

4.2. O atendimento pedagógico dos alunos com necessidades educacionais especiais	96
4.3. Avaliação e encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais	99
4.4. O projeto político-pedagógico das escolas	100
4.5. A estrutura de atendimento da Fundação Municipal de Educação às questões relacionadas à Educação Inclusiva	101
4.6. A política de formação continuada dos professores em Educação Inclusiva	103
4.7. O papel da Educação Especial diante da proposta de Educação Inclusiva	108
5. A cultura da (pseudo) inclusão no espaço escolar	110
5.1. Concepções acerca da inclusão dos alunos com deficiência	112
5.2. A cultura de acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais	120
5.3. A cultura da participação da família do aluno com necessidades educacionais especiais na escola	122
5.4. A cultura de colaboração na escola	125
5.5. A cultura de auto-valorização dos conhecimentos especializados	130
5.6. A cultura de valorização das conquistas dos alunos	131
6. O desafio da prática pedagógica em sala de aula – uma história sem precedentes	132
6.1. As adaptações curriculares no cotidiano escolar	132
6.2. O planejamento colaborativo em sala de aula	141
6.3. A avaliação pedagógica dos alunos com necessidades educacionais especiais ..	150
6.4. A rede de colaboração como suporte ao trabalho pedagógico	153
6.5. A construção do saber docente diante do desafio de classes inclusivas	159
7. CONCLUINDO PARA RECOMEÇAR: o cenário da Educação Inclusiva em Niterói – das experiências em sala de aula às propostas oficiais	165
Bibliografia	174
Anexos	190

Introdução

*Nós vos pedimos com insistência:
 Não digam nunca
 - Isso é natural:
 Sob o familiar,
 Descubram o insólito.
 Sob o cotidiano, desvelem
 O inexplicável.
 Que tudo o que é considerado habitual
 Provoque inquietação.
 Na regra, descubram o abuso,
 E sempre que o abuso for encontrado
 Encontrem o remédio.*

B. Brecht

Segundo a Organização das Nações Unidas, há hoje no mundo cerca de 500 milhões de pessoas com deficiência, das quais 80% encontram-se nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Os dados do Censo (IBGE, 2000) apontam que 14,5% da população, ou seja, 24,5 milhões de brasileiros possuem algum tipo de deficiência. Os números são bastante elevados para a média mundial que gira em torno 10% e que somente agora, depois de tantos séculos de exclusão, perseguição e discriminação, essas pessoas começam a ter seus direitos garantidos, ao menos, na forma da lei.

Com o objetivo de promover a inserção social das pessoas com deficiência e de combater qualquer forma de discriminação em relação a elas, um processo de inclusão baseado no princípio de igualdade de direitos vem se instalando, em nível internacional, nas últimas décadas. A filosofia da Inclusão implica “na transformação de relações sociais estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos” (GLAT, 1995, p. 17), valorizando em primeiro lugar a diversidade.

Em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948) afirmou, pela primeira vez, que “*toda pessoa tem direito à Educação*”. Mas, foi somente nas décadas de 80 e 90, que começaram a surgir, mais enfaticamente, declarações e tratados internacionais na defesa dos direitos de grupos minoritários e excluídos, como mulheres, negros, povos indígenas, crianças, pobres, deficientes, nômades, homossexuais, imigrantes, exilados, refugiados de guerra e etc.

Em 1990, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990), considerando que 100 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário e 960 milhões de adultos eram analfabetos, defendeu a universalização do acesso à educação como forma de promover a equidade social. Quatro anos se passaram até que a assinatura da

Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) recomendasse princípios, políticas e linhas de ação voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais, reconhecendo as diferenças e buscando promover uma educação que atendesse às necessidades de cada um, especialmente os mais desfavorecidos, como as crianças pobres e/ou deficientes. Estes são os primeiros indícios de uma proposta de inclusão em âmbito educacional.

Merece destaque, neste documento, o conceito de *necessidades educacionais especiais* que propõe um novo olhar sobre a deficiência, mais educacional e menos patológico. Necessidades educacionais especiais devem ser compreendidas como dificuldades ou elevadas capacidades, permanentes ou circunstanciais, manifestas em relação ao processo de aprendizagem de qualquer ser humano, em algum momento de sua vida. Elas são, portanto, fruto das interações que os sujeitos estabelecem com o meio em seu processo de aprendizagem e que devem e podem ser superadas, de acordo com os apoios e suportes que recebem.

Este conceito amplia o conceito de *deficiência* originalmente associado às pessoas que apresentam algum tipo de limitação física, cognitiva ou sensorial associada a uma causa orgânica específica, voltando-se também para aquelas com transtornos severos de comportamento (condutas típicas¹) e altas habilidades. Ou seja, implica no fato de que um indivíduo pode superar suas necessidades educacionais especiais sem, contudo, deixar de ter uma deficiência, um distúrbio de comportamento ou uma alta habilidade.

Na Educação, o princípio da inclusão se materializa na proposta de uma educação para todos os alunos, inclusive aqueles com condições que afetam diretamente o processo de aprendizagem “– deficiências sensoriais (surdez e cegueira), mental ou cognitiva, bem como, os transtornos severos de comportamento (autismo e psicoses) devem ter a possibilidade de se integrar no sistema regular, preferencialmente sem a defasagem idade-série” (GLAT & DUQUE, 2003, p. 70), com exceção dos alunos com altas habilidades, a quem deve ser garantida a aceleração de estudos, na forma da lei.

O pressuposto básico da Educação Inclusiva é o reconhecimento da existência de diferenças no processo de desenvolvimento individual. No entanto, essas diferenças não justificam a separação de todos os alunos em classes especiais para o atendimento de suas necessidades de aprendizagem. Assim, a Educação Inclusiva deve ser entendida como um

¹ Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. (BRASIL, 1994a, p. 13-14).

processo *continuum* de inserção do aluno com necessidades educacionais especiais² ao sistema de ensino regular que pressupõe simultaneamente a adaptação da instituição e da filosofia escolar para receber este aluno e a adaptação deste aluno para ser incluído no processo educacional.

Deve-se ressaltar que a expressão “aluno com necessidades educacionais especiais incluído em classe regular” tem sido objeto de debate em âmbito acadêmico, por ser considerada excludente em sua essência. Alega-se que a inserção deste aluno em classe regular não garante sua inclusão e, mesmo que esteja incluído, esta palavra sublinha um diferencial em relação a este aluno, que originalmente não pertenceria àquela classe.

De fato, tal argumento é procedente. Contudo, neste momento da história da Educação Inclusiva em nosso país, é necessário que não somente as necessidades educacionais advindas da deficiência sejam ressaltadas, através do termo “inclusão”, para que possam ser atendidas, como também, o mesmo termo deve fazer parte do horizonte da proposta educacional da escola, começando por seu discurso em relação a este aluno. Neste sentido, optou-se, ao longo do estudo, pelo uso da expressão “alunos com necessidades educacionais especiais/deficiência *incluídos* em classes/turmas regulares/comuns” em vez de “alunos com deficiência *inseridos* em classe regular”.

Nesta perspectiva, a proposta de inclusão sugere mudanças profundas na concepção de educação e de escola. É o que aponta Mittler (2003, p.16):

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão.

Não basta inserir o aluno com necessidades educacionais especiais nas classes regulares para que a inclusão aconteça. Além disso, constituem barreiras para que a Educação Inclusiva se torne realidade no cotidiano das nossas escolas: o número excessivo de alunos em turma, grande parte dos quais apresenta dificuldades de aprendizagem e de aceitação social, a precária acessibilidade física aos prédios escolares, a rigidez curricular com ausência de suportes especializados³ e de apoio pedagógico individualizado, e a formação pedagógica

² Embora a expressão *pessoa com necessidades educacionais especiais* se refira a todos os grupos historicamente excluídos do acesso aos bens materiais e culturais, entre eles, a Educação, no corpo deste trabalho, sua aplicação se restringirá às pessoas com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades que constituem o grupo atendido pela Educação Especial.

³ Aqui se refere à sala de recursos, materiais didáticos adaptados, professores de apoio ou professores itinerantes.

superficial e aligeirada. (GLAT, 1998; BUENO, 1999a; GLAT & NOGUEIRA, 2002; MENDES, 2002; SANTOS, SOUSA, ALVES & GONZAGA, 2002; BAUMEL, 2003; GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003; ARANHA, 2004; GLAT & PLETSCHE, 2004, entre outros).

A concepção de inclusão no espaço da escola é algo muito mais amplo que envolve a reestruturação dos espaços físicos e dos processos de ensino-aprendizagem. Nesta reestruturação, um ponto central merece destaque: o não preparo do professor para trabalhar com a diversidade.

Estudos desenvolvidos por Gofredo (1992), M. Silva (2000), Baumel & Castro (2002), Glat & Nogueira (2002), Mendes (2002), Santos, Sousa, Alves & Gonzaga (2002), Glat, Pletsch & Fontes (2006) e outros apontam o despreparo dos professores para trabalhar com a diferença dentro de um currículo engessado e planejado para turmas homogêneas como um dos principais obstáculos para a implementação da proposta de Educação Inclusiva. É neste sentido que a *prática pedagógica para a Educação Inclusiva*, sua política e sua cultura, se torna o objeto de estudo desta pesquisa.

I – Contextualização do problema

Pesquisas, como a realizada para o Banco Mundial em 2003 (GLAT et. al., 2003), com a finalidade de traçar um perfil do processo de Educação Inclusiva no Brasil, apontam que a inclusão escolar ainda não conseguiu superar seu nível de simples *integração* do aluno com necessidades educacionais especiais ao espaço institucional da escola. Em linhas gerais, o paradigma da Integração pressupõe a preparação do aluno com necessidades educacionais especiais para ingressar numa classe regular, o que difere do modelo de Inclusão educacional que preconiza a adequação da escola às necessidades educacionais deste aluno.

Este fato se deve, entre outros, tanto pela ausência de instrumentos didáticos e suportes pedagógicos adequados que facilitem o processo de inclusão do aluno com deficiência, quanto pela ausência de uma política efetiva de formação de professores que os qualifiquem como agentes de inclusão. Tais programas de formação devem ser regidos por princípios de sensibilização frente às diferenças e comprometidos com a superação do fracasso escolar como profecia auto-realizável. (PLETSCH & FONTES, 2006).

Nunes Sobrinho (2003) aponta a formação de professores como sendo o aspecto primordial para a proposta de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na

classe regular⁴. Daí a necessidade de mais pesquisas que busquem analisar práticas educativas de inclusão ainda pouco discutidas por meio de estudos acadêmicos. (AINSCOW & SEBBA, 1996; GLAT et. al., 2003; ARANHA, 2004; OMOTE, 2004; PLETSCHE, 2005; MENDES, 2006a).

Nesse sentido, ainda se identifica uma fragilidade teórica nesta área, pois há pouco número de pesquisas e estudos brasileiros que relatem práticas pedagógicas de cunho inclusivo produzidas nesse contexto educacional. Baptista (2006, p.28) reforça esta idéia afirmando que “os estudos que procuram associar a descrição densa do cotidiano à análise dos processos inclusivos em contextos singulares e historicamente situados podem nos auxiliar a compreender o atual momento da educação brasileira”.

Em outras palavras, o sistema ainda não reúne dados para uma avaliação do processo de inclusão escolar. Os casos de inclusão bem sucedidos de que se têm notícias foram baseados em relatos de pessoas que conseguiram ser incluídas no sistema educacional através do seu esforço pessoal, e não por mérito de políticas públicas pró-inclusivas. “Suas vozes não necessariamente auxiliariam na avaliação do impacto das experiências de inclusão sobre o cidadão deficiente hoje ingressando no sistema escolar, para o qual as políticas públicas de inclusão consistiriam na única alternativa (...)” (GLAT et. al., 2003, p. 61).

Foi pensando nestas questões e por me ver, de certa forma, impotente diante do panorama de *inclusão incipiente* (ODEH, 2000) que venho vivenciando em minha prática de Supervisora Educacional das Redes Municipais de Educação de Niterói e São Gonçalo (RJ), que proponho como campo de investigação as salas de aulas de escolas que apresentam uma proposta inclusiva. Além disso, tenho observado explícita resistência ao processo de inclusão, tanto das escolas regulares públicas, quanto privadas, bem como, dos meus alunos dos cursos de licenciatura, que serão futuros professores.

II – Tema, objetivos e relevância do estudo

Para melhor desenvolver este trabalho, de acordo com as orientações de Quivy e Van Campenhoudt (1992), o tema será delimitado em forma de uma pergunta, buscando responder ao seguinte *problema*: Como se materializa, no contexto escolar, o diálogo entre as políticas públicas e a prática pedagógica da inclusão de alunos com necessidades

⁴ Embora o MEC, através da Portaria N° 1793/94, recomende a inclusão da disciplina *Aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais* prioritariamente em todos os cursos de Licenciaturas, poucos cursos a adotaram e os professores continuam sendo formados sem ao menos terem contato conceitual com o universo da Educação Especial/Inclusiva.

educacionais especiais matriculados em turmas regulares de ensino e qual o papel do professor neste processo?

Para desenvolver esta análise, a pesquisa se apoiará nos estudos de Booth & Ainscow (2002) que propõem um enfoque multidimensional, a partir do qual o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares de ensino possa ser analisado, considerando as seguintes dimensões: a) as políticas públicas de Educação Inclusiva; b) a cultura escolar e c) as práticas pedagógicas em turmas regulares de ensino.

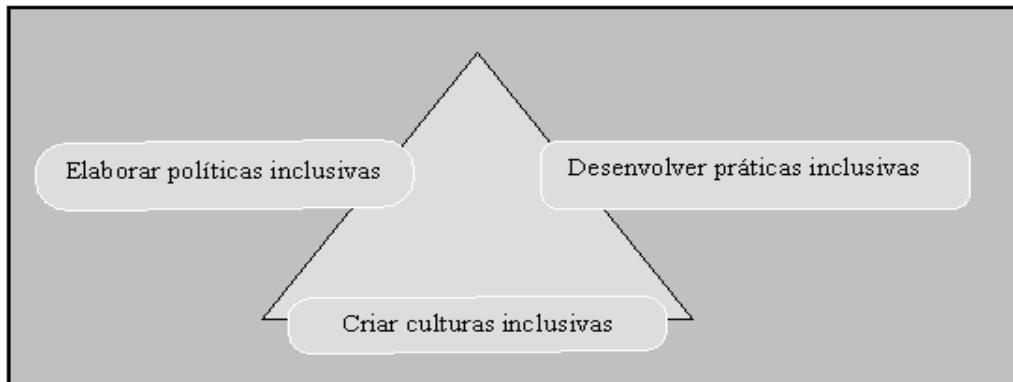


Figura 1: Modelo baseado no gráfico: *As três dimensões do Index*. (BOOTH & AINSCOW, 2002)

As políticas públicas de Educação Inclusiva dizem respeito ao conjunto de diretrizes e normas que regulamentam a proposta de Educação Inclusiva nas escolas de ensino regular e orientam sua efetivação na prática pedagógica. A segunda dimensão se refere ao conjunto de crenças e valores que permeiam a *cultura escolar*, orientando a prática e as ações da comunidade escolar em relação ao processo de inclusão. E, por fim, a última dimensão, que se refere a *práticas pedagógicas inclusivas*, envolve as formas de efetivação das políticas de Educação Inclusiva na sala de aula regular, englobando as estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas por professores que trabalham em turmas com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos.

Para esses autores, “a inclusão implica reestruturar a cultura, as políticas e as práticas das instituições educacionais para que possam atender à diversidade de seus alunos” (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 20). Essas três dimensões devem ser consideradas de igual importância para o desenvolvimento da inclusão dentro do espaço escolar e será sob seu enfoque multidimensional que a pesquisa se desenvolverá.

O presente estudo, portanto, teve como *objetivo geral* compreender como vem acontecendo a inclusão pedagógica de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, sob a luz das políticas públicas de inclusão e da cultura escolar. Também foi

investigado como o ensino colaborativo ou *bidocência* entre professores do ensino regular e professores da Educação Especial pode contribuir neste processo.

Com base na abordagem etnográfica, o estudo analisou práticas pedagógicas com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas regulares de duas escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói, sob a luz das políticas de inclusão e da cultura escolar.

Os objetivos específicos foram os seguintes:

- (1) descrever e analisar o processo de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e sua relação com a política educacional vigente e a cultura escolar;
- (2) identificar e refletir sobre as dificuldades, os limites e as possibilidades de atuação do professor em turmas inclusivas;
- (3) avaliar a contribuição da proposta do ensino colaborativo ou *bidocência* para a Educação Inclusiva;
- (4) sinalizar indicativos para a construção de políticas de formação continuada de professores e de orientações pedagógicas pró-inclusão que considerem as múltiplas realidades do cotidiano escolar.

A importância deste estudo reside no fato de que sua análise se volta para a população já sistematicamente excluída do acesso a bens econômicos, culturais e de saúde, que são os alunos com necessidades educacionais especiais que estudam em escolas públicas. Além disso, ao considerar o professor como o principal agente de inclusão, busca apontar estratégias que considerem a cultura escolar como foco formativo.

A vinculação com a Linha de Pesquisa *Educação Inclusiva e Processos Educacionais* do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ justifica-se pelo fato desta procurar *analisar e descrever os mecanismos de inclusão e exclusão*, buscando um diálogo entre a efetivação de políticas públicas de inclusão e sua manifestação na sala de aula regular. Dentro desta linha, é feito um recorte na pesquisa coordenada pela Prof^ª. Dr^ª. Rosana Glat, intitulada *Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular – Práticas Pedagógicas e Cultura Escolar* que objetiva a aproximação entre as políticas de inclusão e as práticas de educação formal, no que se refere aos alunos com necessidades especiais.

Em síntese, após treze anos de promulgação da *Declaração de Salamanca* (1994), importantes análises da legislação de inclusão escolar já foram realizadas. Em relação a mim,

com dez anos de pesquisa no campo da Educação Especial⁵ e diante da carência de estudos acerca da inclusão no cotidiano escolar, acredito ser este o momento propício para analisar os encaminhamentos que têm sido dados à política de Educação Inclusiva em nosso país.

III – Linhas gerais da abordagem metodológica

A fundamentação teórico-metodológica deste estudo pauta-se na abordagem qualitativa, com enfoque etnográfico. Utilizando técnicas como a observação participante, entrevistas abertas e semi-estruturadas, análise documental, diário de campo, análise de conteúdo, entre outras, a pesquisa qualitativa busca compreender o universo de significados, os valores e atitudes dos sujeitos envolvidos no contexto social observado (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1993).

A pesquisa do tipo etnográfico tem sido utilizada com sucesso em pesquisas no campo educacional (MATTOS, 2001; PLETSCHE, 2005; MACHADO, 2005; DIAS, 2006; ANTUNES, 2007; SUPLINO, 2007; e outros). Seu mérito reside na tentativa do pesquisador de tentar capturar, sem se desfazer de seus valores pessoais, o significado com que o grupo de sujeitos observados interpreta suas próprias ações.

Em última instância, é no sentido de fortalecer as ações dos professores em relação ao processo de inclusão, através da reflexão sobre sua própria prática, que foi desenvolvida esta pesquisa. Acredita-se, assim, estar contribuindo para pensar sobre as possibilidades de construção de uma sociedade menos excludente, com o aperfeiçoamento de políticas públicas nesta área, onde todos possam efetivamente ter os mesmos direitos fundamentais como o acesso com sucesso à educação e à cidadania.

A apresentação da presente tese está organizada em duas partes. A Parte I, intitulada “*Políticas públicas & Formação de Professores em Educação Especial/Inclusiva: um debate histórico na pesquisa contemporânea*” é composta por três capítulos. O Capítulo 1 apresenta uma revisão histórica das políticas públicas vinculadas à Educação Especial e sua evolução até o atual debate relacionado à Educação Inclusiva no Brasil.

No Capítulo 2, discute-se a necessidade de se pensar novas possibilidades de formação continuada de professores como elemento chave para a inclusão escolar. Sua discussão aponta para a *bidocência*, ou seja, a colaboração entre os professores do ensino especial e os do ensino regular como uma possível alternativa para a construção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, com ou sem deficiência.

⁵ Cf. Fontes & Landi (1997), Fontes (2002a, 2002b, 2002c, 2002d, 2003a, 2003b, 2004), Glat, Pletsch & Fontes (2006).

O Capítulo 3 aborda a discussão teórico-metodológica do estudo. O texto analisa um quadro das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na área de Educação Inclusiva e como o presente estudo, com abordagem etnográfica, pode contribuir para a construção de conhecimentos neste âmbito. O capítulo apresenta ainda o campo, seus sujeitos e os instrumentos de pesquisa.

A Parte II, com o título *“Políticas, Culturas e Práticas Pedagógicas em Educação Especial/Inclusiva: um estudo etnográfico”* propõe a análise, em três capítulos, de cada uma das dimensões que compõem o título, tomando por base o modelo multidimensional, proposto por Booth & Ainscow (2002).

Neste sentido, o capítulo 4 apresenta uma análise documental sobre a política de Educação Inclusiva do Município de Niterói e sua vinculação com o sistema educacional mais amplo. O Capítulo 5 contextualiza a discussão dos dados relacionados à cultura escolar, a partir das falas e gestos dos sujeitos do estudo. E o Capítulo 6 destina-se a apresentar, através das cenas do cotidiano escolar, uma análise das práticas pedagógicas que compõem o cenário de duas escolas municipais de Niterói.

Finalizando o estudo, o Capítulo 7, embora apresente as considerações finais, tem o intuito de retomar o percurso e recomeçar o debate a partir do itinerário de volta, ou seja, com base nas experiências concretas em sala de aula caminhar em direção a construção de políticas públicas de Educação Inclusiva mais condizentes com a nossa realidade.

PARTE I

POLÍTICAS PÚBLICAS & FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA: um debate histórico na pesquisa contemporânea

Capítulo 1

A INCLUSÃO DAS DIFERENÇAS NO ESPAÇO ESCOLAR: uma história a parte no direito à Educação no Brasil

Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.
(Declaração Universal dos Direitos Humanos, Artigo I, Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948).

O objetivo deste capítulo é apresentar brevemente o percurso histórico e as diferentes formas de tratamento social a que as pessoas com necessidades especiais, especialmente as que apresentavam algum tipo de deficiência, estiveram submetidas. Desde a eliminação física dos deficientes até a garantia de igualdade de direitos, um longo caminho, atravessado por diferentes paradigmas⁶, foi percorrido. Todavia, a efetivação dos preceitos legais que tratam da inclusão das pessoas com deficiência no cotidiano social e educacional no Brasil ainda é um desafio e um capítulo da história que está por vir.

1.1. Um sobrevôo na história: da marginalização do deficiente à Educação Inclusiva

Vêm de Esparta, os primeiros registros históricos acerca de pessoas com deficiência. Havia um certo costume espartano de lançar as crianças defeituosas em um precipício. Sua identidade forjava-se, assim, na exclusão social, pois as mesmas eram consideradas aberrações da natureza, inúteis à sociedade guerreira e, por isso, deveriam ser abandonadas ou eliminadas fisicamente.

Nas cidades gregas havia uma lei que fomentava o genocídio de crianças com deficiência, o que era defendido, inclusive, por filósofos como Platão e Aristóteles (BEYER, 2005). Datam, portanto, da Antigüidade, as primeiras manifestações da filosofia da eugenia, segundo a qual, as pessoas com deficiências eram consideradas degenerações da espécie humana e, assim, deveriam ser abandonadas ou eliminadas pelo incômodo que representavam aos seus familiares e à sociedade.

⁶ Segundo Senna (2003), “(...) o conceito acadêmico de paradigma [é] definido como o conjunto de postulados que permitem a aproximação de estudos que desenvolvem uma mesma teoria científica. A ruptura de um paradigma dá-se quando, no interior de uma teoria, rompem-se suas relações de causalidade ou coerência, criando-se uma nova teoria e, conseqüentemente, um novo paradigma”. (p.112)

No início da Era Cristã, crianças deformadas eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga, logo após nascerem, como nos mostra o filósofo e poeta Sêneca (4 a.C. a 65 d.C).

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos, mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las. (*Sobre a Ira*, I, XV).

Nesta época, a prática da esmola aos desvalidos dominava o cenário de Roma, chegando, em alguns momentos, a ser um negócio bastante rentável, a tal ponto que crianças defeituosas deixadas à margem do rio Tibre eram pegadas por escravos e pessoas pobres que mais tarde as exploravam como pedintes. Outras eram raptadas quando pequenas e multiladas para servirem de pedintes em templos e praças de Roma. (PESSOTI, 1984).

Na Europa medieval, uma infinidade de crianças com deficiência foi sacrificada e adultos queimaram nas fogueiras em praças públicas, por serem considerados feiticeiros. Neste período, estas começaram a ser temidas como *monstros* que representavam a contrariedade divina. Além disso, a sociedade (quase sempre em guerra) não necessitava de pessoas com deficiência em sua convivência, pois estas não possuíam a habilidade física ou cognitiva necessária para a guerra.

Já no final da Idade Média, com o predomínio de uma filosofia mais humanista na Igreja, estes sujeitos, até então, destituídos de uma *identidade* de igualdade reconhecida socialmente, começaram a ser vistos como pessoas que mereciam uma atenção caritativa. Nesta época, as explicações relacionadas à deficiência estavam vinculadas a formas de castigo por pecados que teriam sido cometidos por seus progenitores ou por eles próprios. Mas, ainda assim, os deficientes eram considerados *filhos de Deus*, sendo chamados, em francês de *chrétien* (cristão), donde deriva a palavra *cretino* que, na língua portuguesa, configurou uma das primeiras denominações médicas para indivíduos com deficiência mental. Os deficientes encontraram então abrigo nas igrejas, em troca de pequenos favores que prestavam à instituição, como bem ilustra a história, ambientada no século XV (1482), do sineiro Quasimodo, personagem do clássico livro de Victor Hugo denominado *Notre Dame de Paris*⁷, escrito em 1831, que vivia segregado na torre da catedral da cidade francesa.

Data do século XIII, a primeira instituição para abrigar deficientes mentais que se tem notícias. Sua localização ficava na Bélgica e tratava-se de uma colônia agrícola.

⁷ No Brasil, este livro foi traduzido com o título: *O Corcunda de Notre Dame*, republicado recentemente pela Ediouro (2003/1831), em sua coleção Clássicos de Ouro.

Do século XVI ao XIX, pessoas com deficiências físicas e mentais continuaram isoladas do resto da sociedade, mas agora em asilos, conventos e albergues. Surgiram os primeiros hospitais psiquiátricos na Europa, mas todas as instituições dessa época não passavam de prisões, sem tratamento especializado nem programas educacionais. Na mesma época, os deficientes começaram a ganhar uma função social: bobos da Corte, pessoas bizarras com a função de divertir os membros da aristocracia.

Na Idade Moderna, quando predominaram as filosofias humanistas, houve uma valorização do ser humano e iniciaram-se as primeiras observações, estudos e experiências de tratamentos voltados para pessoas com deficiência. No entanto, a deficiência ainda era vista sob o enfoque estritamente patológico.

Por volta de 1800, surgiu um dos primeiros casos descritos na literatura como representativo de um ensaio didático para pessoas com deficiência mental. Tratava-se dos estudos desenvolvidos por Jean-Marc Itard (1774-1838) sobre a tentativa de educar Victor, um menino de 12 anos, capturado na floresta de Aveyron, no sul da França, que ficou conhecido como o “selvagem de Aveyron”. Segundo alguns estudiosos, Itard pode ser considerado o precursor da Educação Especial para deficientes mentais, inaugurando um novo olhar sobre as possibilidades educacionais das pessoas com deficiência.

No período iluminista, os homens da ciência passaram a se dedicar ao estudo das deficiências e a adaptação das pessoas com esta condição ao meio social. Surgiram os primeiros médicos pedagogos, como Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852), Montessori (1870-1952), Binet (1875-1911), dentre outros que, rompendo com os conceitos vigentes passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos até então considerados ineducáveis.

A Educação Especial tem, portanto, sua origem vinculada aos estudos médicos e terapêuticos especializados, numa sociedade em que a educação formal era privilégio de poucos. Desde então, o ensino voltado para as pessoas com deficiência foi sendo lentamente ampliado, a reboque das oportunidades oferecidas a população em geral.

No século XVIII, um movimento denominado institucionalização marcou profundamente a história destes sujeitos na Europa. Em 1770, o abade Eppée (1712-1789) fundou, em Paris, a primeira instituição especializada para “surdos-mudos”. E em 1784, nesta mesma cidade, Valentin Haüy (1745-1822) fundou o Institute Nationale des Jeunes Aveugles (Instituto Nacional de Jovens Cegos). (MAZZOTTA, 2005).

Em 1818, o médico Esquirol (1772-1840) diferenciou a demência (doença mental) e amênia (deficiência mental). Foi a partir de seus estudos que a *idiotia*, como era conhecida a

deficiência mental, deixou de ser considerada doença e passou a ser avaliada a partir de critérios de rendimento educacional.

Todavia, a despeito dos avanços alcançados pelo advento da ciência, a partir do século XVIII, grande parte da população ainda não possuía acesso às informações e às novas concepções sobre deficiência, que permaneceu durante muito tempo vinculada à idéia de incapacidade, invalidez e confinamento em asilos e instituições para doentes mentais, o que reforçava o estigma do *anormal*, marginalizando-o.

Segundo Goffman (1982), a sociedade estabelece meios que categorizam as pessoas de acordo com atributos que ela reconhece válidos para identificá-las como *normais*. O *estigma*⁸ pode ser considerado como um modelo de identidade social virtual presente no subconsciente coletivo e fruto do senso-comum, que tem levado milhares de pessoas pertencentes a grupos minoritários a se enquadrarem no papel periférico que a sociedade lhes reservou.

Já no final do século XIX, programas de externato para deficientes começaram a ser desenvolvidos nos Estados Unidos e em países europeus. A institucionalização passou a ser questionada por familiares e profissionais que atendiam pessoas com deficiência, originando-se os movimentos de desinstitucionalização, no século XX. Contudo, até a segunda metade desse século, grandes instituições para pessoas com deficiência mental ainda funcionavam naqueles países.

Mesmo após a Declaração Universal dos Direitos Humanos que preconiza que “todo ser humano tem direito à educação” (ONU, 1948), as pessoas com deficiência encontraram dificuldades em serem reconhecidas como cidadãos com plena participação na sociedade. No Brasil, de modo geral, esses indivíduos ficavam confinados em casa sem qualquer tipo de atendimento.

Uma das primeiras tentativas de organização de serviços educacionais prestados às pessoas com deficiência, no Brasil, surgiu ainda no século XIX com a criação, em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos que, em 1891, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC). Três anos depois, na mesma cidade, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que, posteriormente (1957) foi denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Embora, a criação destes institutos representasse um marco na história da Educação Especial no Brasil, foi somente no século XX que iniciativas oficiais de âmbito nacional marcaram o início da educação de pessoas com deficiência em nosso país. O surgimento de

⁸ Uma discussão mais profunda sobre *estigma* será apresentada na análise de dados do Capítulo 5.

campanhas nacionais destinadas à educação de surdos (Decreto Federal nº 42.728/57), ao ensino e à reabilitação de deficientes visuais (Decreto Federal nº 44.236/58) e ao atendimento educacional de deficientes mentais (Decreto Federal nº 48.961/60), ao lado da criação de importantes instituições privadas de atendimentos ao deficiente, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP), inauguraram os primeiros olhares sobre a educação das pessoas deficientes no Brasil. Outro marco importante foi a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)⁹, que em 1996 transformou-se na Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), e que tinha como finalidade planejar, coordenar e promover a Educação Especial em todos os níveis de ensino, dando início a ações mais sistematizadas e à expansão do atendimento educacional em instituições especializadas oferecido às pessoas com deficiência. (MAZZOTTA, 2005).

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 4.024/61, dois artigos foram dedicados à Educação Especial. O Art. 88 previu que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade”. No entanto, tal lei não criou compromissos para a escola pública, apoiando as iniciativas em âmbito privado, conforme aponta seu Art. 89 onde se diz que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

Destaca-se que tal direito à educação e obrigatoriedade escolar presentes na LDB de 1961, ainda não era um direito universal, ressaltando que seu atendimento no sistema educacional se daria “no que *fosse* possível”, conforme ressalva o Art. 88. Além disso, constituiriam casos de isenção, de acordo com o Art. 30: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança. Ou seja, as crianças com “doença ou anomalia grave” ficavam automaticamente desobrigadas da frequência à escola pública. Elas eram consideradas ineducáveis e, portanto, não havia preocupação com sua escolarização, devendo permanecer em casa ou em instituições especializadas que ofereciam atendimento clínico e assistencial.

Dez anos mais tarde, a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 colocou a questão da educação das pessoas com deficiência como um aspecto do ensino regular. Em seu Art. 9º, a

⁹ O CENESP também desempenhou um importante papel na formação de recursos humanos especializados em diferentes níveis, inclusive, com o envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior, permitindo o desenvolvimento acadêmico e científico na área. (FERREIRA & GLAT, 2003).

lei dispôs que “os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Ressalta-se que ao lado dos alunos com deficiência física e mental foram colocados os alunos com defasagem série/idade como merecedores de um “tratamento especial”. Isso acabou gerando a superlotação das classes especiais com alunos com dificuldades de aprendizagem equivocadamente rotulados como deficientes mentais.

A oferta de atendimento especializado aos alunos descritos na Lei 5.692/71 materializou-se nas escolas de Educação Especial que passaram a integrar o sistema de ensino. Deve-se registrar que foi somente com o surgimento das escolas especiais que estas crianças consideradas ineducáveis tiveram, finalmente, a oportunidade de freqüentar uma instituição com fins educacionais. Como lembra Beyer (2005), o grande mérito das escolas especiais foi oferecer à criança com deficiência o direito de ir à escola.

A Educação Especial se constituiu como campo de saber e área de atuação no Brasil principalmente a partir da década de 1970. A LDB 5.692/71 expressava a preocupação do sistema educacional em garantir o acesso das crianças com deficiência à escola. Com forte ênfase em técnicas de ensino orientadas pelo princípio da análise aplicada do comportamento, a Educação Especial absorveu os avanços da área da Psicologia da Aprendizagem, rompendo com o paradigma médico, predominante até então, e adotando o modelo educacional (GLAT & FERNANDES, 2005). Todavia, ao longo do tempo, a Educação Especial continuava funcionando como um serviço paralelo, mantendo-se nas instituições especializadas um modelo de atendimento predominantemente clínico. Pelo atendimento essencialmente clínico que proporcionavam, tais instituições começaram a ser severamente criticadas.

Em âmbito internacional, desde a década de 60, crescia o movimento em prol da integração de alunos com deficiência na escola regular, motivado pelo número crescente de ações judiciais, nas cortes norte-americanas, impetradas, por familiares ou associações, a favor de indivíduos rotulados como “alunos especiais” que passaram grande parte de suas vidas segregados em instituições especiais. Tais ações alegavam que além do estigma inerente ao rótulo, estes indivíduos haviam sido privados de um ensino adequado, o que violava o princípio constitucional da igualdade de oportunidades.

Nesta mesma época, surgia, nos países nórdicos, logo absorvido pelos Estados Unidos, Inglaterra e outros, o princípio filosófico da *normalização*, aplicado às pessoas com deficiência. Este princípio vinculava-se ao movimento de desinstitucionalização antimanicomial, cujo objetivo era construir atitudes menos estigmatizadas e práticas menos

segregativas nestas instituições. Na Suécia, a partir de 1968, já era possível encontrar crianças deficientes sendo introduzidas em classes regulares.

O princípio de *normalização*, que chegou ao Brasil na década de 80, gerou alguns equívocos conceituais entre estudiosos, chegando a ser interpretado erroneamente como a possibilidade de tornar *normal* o deficiente. Mikkelsen (1978) nos esclarece a questão, afirmando que:

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que as outras pessoas recebem. Devem ser aceitas com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar o deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive. (apud. RIBEIRO, 2003, p. 43).

O princípio da *normalização* se tornou o eixo central do paradigma da integração, trazendo acoplado a ele, o princípio denominado *mainstreaming*¹⁰; que significam as ações que possibilitam colocar os deficientes na corrente principal da vida. Em suma, levá-los a possuir uma vida próxima da desfrutada pelos indivíduos não deficientes.

No entanto, foi somente, em 1975, que os Estados Unidos instituíram a primeira lei pública de defesa dos direitos dos portadores de deficiência. A Lei Pública Nº 94.142 de 1975 - *O Ato de Educação a Todas as Crianças Portadoras de Deficiência*, oficializou, portanto, o processo de *integração* escolar dos alunos com deficiência naquele país. Data do mesmo ano, a proclamação da *Declaração dos Direitos do Deficiente* (ONU, 1975), garantindo que o deficiente tem os mesmos direitos civis e políticos dos demais seres humanos, o que supõe o direito a uma vida digna e o mais normal possível.

No Brasil, o movimento *pró-integração e normalização* das condições de vida das pessoas deficientes ganhou força com a promulgação da Carta Constitucional (BRASIL, 1988) que prevê em seu Artigo 208, Inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”. Deve-se esclarecer que a palavra *preferencialmente* adotada na letra da lei tem gerado múltiplas interpretações que apontam no sentido da desobrigação da rede regular em oferecer atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência. A esse respeito, o Ministério Público Federal compreende que é no contexto do curso “livre” que nossa Constituição admite que o atendimento educacional especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento (como qualquer curso

¹⁰ Embora não tenhamos, na língua portuguesa, uma tradução correspondente à palavra inglesa *mainstreaming*, sua compreensão tem sido vinculada, na área educacional, a alunos integrados em classes regulares de ensino.

livre) e não um substitutivo do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. Assim, este atendimento não deve substituir o escolar, e precisa ser preferencialmente oferecido nas escolas comuns da rede regular. (BRASIL, 2004, p.8).

Foi nesse contexto de consolidação de um movimento mais amplo da sociedade civil voltado para os problemas da educação dos excluídos que surgiram as primeiras iniciativas de se abrir a escola regular para receber alunos que apresentavam algum tipo de deficiência. Houve, então, a partir das décadas de 70 e 80, uma mudança filosófica em direção ao paradigma da *integração*, ou seja, escolas comuns passaram a aceitar a idéia de incorporar crianças ou adolescentes com deficiência em classes regulares ou, pelo menos, em classes especiais ou de recursos, em ambientes menos segregados do que as instituições de caráter especializado.

Sob esse enfoque, a *classe especial* ao lado da *sala de recursos* constituiu uma importante etapa de transição na história da Educação Especial, quando os alunos começaram a deixar a escola especial para entrarem na escola regular. A *classe especial* configura-se como uma sala de aula que funciona dentro de uma escola regular, onde um professor especializado atende a uma turma de alunos com necessidades educacionais especiais. Já a *sala de recursos* surgiu para dar suporte ao aluno com deficiência integrado em classe regular. É um serviço de apoio pedagógico especializado oferecido individualmente ou em pequenos grupos, preferencialmente no período contrário àquele no qual o aluno frequenta a classe comum. As aulas neste espaço são previamente agendadas, com base em programações metodológicas e curriculares diferenciadas, com vistas ao desenvolvimento das possibilidades do aluno.

Contudo, mesmo com base no paradigma da integração a escola regular continuava segregando estes alunos em seu interior, seja através do fracasso acadêmico ou do espaço físico a eles destinados em sua estrutura. Além disso, o ensino regular começou a se valer das classes especiais para se “livrar” de crianças que não se enquadravam ao seu sistema. Estas tornaram-se depósitos de alunos equivocadamente diagnosticados como deficientes, dando continuidade ao modelo paralelo de atendimento educacional agora no interior das escolas regulares. (FERREIRA & GLAT, 2003).

Segundo Alves-Mazzotti (1983), a integração destes alunos passou a ser vista nos seguintes aspectos: (i) tendência a considerar a colocação de alunos em classes regulares como um movimento de integração; (ii) ausência de objetivos pedagógicos definidos para a efetivação de um processo de integração; e (iii) pouco interesse em investigar o currículo pedagógico ao qual estes alunos estavam submetidos.

Desse modo, só eram passíveis de integração escolar aqueles alunos que conseguissem se adequar às normas de funcionamento de uma classe comum e acompanhar o nível de ensino oferecido à turma. Portanto, a integração não pressupunha modificações no sistema para receber os alunos com necessidades educacionais especiais e sim, uma adequação destes alunos para se integrarem à escola, gerando a exclusão daqueles que não conseguiam se adaptar a sua estrutura.

Em meados da década de 80, diante da continuidade dos processos discriminatórios a que estes sujeitos permaneciam submetidos pela sociedade e, pelo sistema escolar, em particular, apresentando índices de reprovação alarmantes, começaram a surgir os primeiros debates relacionados aos princípios da *inclusão* escolar.

A Educação Inclusiva tem sua origem no processo internacional chamado *inclusão social*. Este se configura como um processo de construção de um novo tipo de sociedade que se transforma desde a arquitetura universal, passando por sistemas sociais como o lazer, o esporte, a educação, os transportes, etc., até a eliminação de barreiras atitudinais, a fim de reconhecer os direitos à igualdade da pessoa com deficiência.

Com o advento da proposta da inclusão, a deficiência começou a ser vista como um produto social, ou seja, como uma condição social do sujeito que se encontra em situação de deficiência. A este novo enfoque da concepção de deficiência, Glat (1989, 1995), Omote (1994) e outros denominaram de *modelo psicossocial* contrapondo ao *modelo clínico-médico*, fortemente presente nas ações clínicas e assistencialistas direcionadas à modificação comportamental, pautando-se numa concepção de deficiência como incompletude em comparação a um padrão de normalidade.

Contudo, deve-se ressaltar a existência de três modelos que embasam as diferentes concepções de deficiência. O modelo *clínico-médico* apresenta forte ênfase no tratamento e compensação da deficiência. Segundo este modelo, a responsabilização pelo fracasso escolar é deslocada da esfera social e recai sobre o indivíduo e sua deficiência. O paradigma *educacional* coloca ênfase na transformação do ambiente/metodologias de ensino que facilitem a aprendizagem da pessoa com necessidades educacionais especiais. Já o modelo *psicossocial*, que deve ser visto como um *modelo de interpretação da deficiência*, não é mutuamente exclusivo ao educacional, considerando, além do processo específico de ensino-aprendizagem, as condições psicológicas e sociais geradas pela deficiência.

Por possuir um caráter psicológico e social, o paradigma *psicossocial* fixa-se na aceitação das diferenças, e não em sua modificação, considerando os apoios e suportes oferecidos pelo ambiente como fatores capazes de melhorar as condições de vida da pessoa

com deficiência ou, no caso de sua ausência, gerar o agravamento da deficiência. (GLAT, 1995; AINSCOW, 2005)

Embora comumente usadas como sinônimo, inclusive na legislação, *integração* e *inclusão* configuram-se, como nos alertam Ferreira & Glat (2003, p. 380), como duas propostas educacionais essencialmente diferentes:

No primeiro caso, prevê-se que os alunos com necessidades especiais sejam 'integrados' na sala regular na medida em que demonstrarem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou outras formas de apoio; no segundo caso, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser 'incluídos' diretamente nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às suas necessidades.

Em âmbito educacional, tanto a *integração* quanto a *inclusão* se baseiam no modelo *psicossocial* da deficiência, pois ambas propostas pressupõem uma política de educação que reúna pessoas com e sem deficiência no mesmo espaço escolar. Porém, deve-se ressaltar que na *integração*, "o problema" está nos sujeitos com deficiência, e não na sociedade e na escola que aceita recebê-los, desde que sejam capazes de desempenhar as mesmas funções das pessoas não deficientes. Na proposta da *inclusão*, por outro lado, as barreiras atitudinais, físicas e curriculares devem ser eliminadas para receber e atender a todas as pessoas, aceitando suas diferenças e oferecendo oportunidades diferenciadas de participação social e aprendizagem de acordo com suas necessidades.

Em âmbito internacional, os debates em torno de uma Educação Inclusiva começaram a tomar vulto e chegaram ao seu auge na década de 90, com a assinatura de importantes documentos, como a *Declaração de Salamanca*, na Espanha (1994) que simbolizou um marco nas discussões relacionadas à proposta da *inclusão* voltada para a área educacional. Ela proclama as escolas regulares inclusivas como meio mais eficaz de combate à discriminação. E determina que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas. (UNESCO, 1994).

Deve-se esclarecer que este documento não se caracteriza como um ato isolado, mas faz parte de uma agenda de discussão que vem se afirmando desde a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990). Vários documentos posteriores reafirmaram a educação como direito fundamental, entre eles, a *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1993); *Relatório Jacques Delors* (DELORS, 1998); a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* (OEA, 1999) e o *Marco de Ação de Dakar* (UNESCO, 2000).

Em nosso país, um conjunto de legislações promulgadas após a *Constituição Federal* (BRASIL, 1988), estabeleceu os direitos educacionais das minorias sociais, entre elas, os das pessoas com deficiência a frequentarem a rede regular de ensino, endossando o conteúdo das declarações internacionais. Entre estes marcos legais, destacam-se a *Lei da Integração* (Lei Nº 7.853/89) que considera crime com punição de um a quatro anos de reclusão e multa recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a matrícula de aluno em estabelecimento de ensino, em função de sua deficiência; o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, estabelecido pela Lei 8.069/90 que dispõe em seu Art. 54, Inciso III sobre o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” como dever do Estado e a *Política Nacional de Educação Especial* (MEC/SEESP, 1994) que representou historicamente, um avanço no contexto educacional brasileiro no atendimento aos alunos com deficiência, destacando o apoio ao sistema regular de ensino no que tange à inserção desses alunos e a integração do próprio ensino especial no sistema geral de educação.

Os princípios contidos na *Política Nacional de Educação Especial* foram reafirmados em 1996 pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB Nº 9.394/96) que dispõe em capítulo específico diretrizes para a Educação Especial como modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Estes princípios também foram retomados pelo *Plano Nacional de Educação* (Lei Nº 10.172/01) que diagnosticou e fixou objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades especiais a serem atingidos durante a Década da Educação. Essas políticas têm sido criticadas por não apresentarem dispositivos que tenham um caráter mais propositivo que assegurem uma prática educacional que incorpore os alunos com necessidades especiais. (SAVIANI, 1997; FERREIRA & GLAT, 2003)

A *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* (Decreto Nº 3.298/99) é outra legislação de especial envergadura no cenário social brasileiro, compreendendo um conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o exercício dos direitos das pessoas com deficiência. Em âmbito educacional, estes direitos foram ratificados nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Resolução CNE/CNB Nº 002/01) que regulamenta os artigos da LDB e dispõe sobre a oferta da Educação Especial como parte integrante do sistema regular de ensino, definindo, entre outros, quem são os alunos com necessidades especiais, a natureza dos serviços de apoio educacional para as classes comuns e as exigências para a formação do professor.

Ainda em 2001, o Brasil tornou-se signatário da *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* (OEA, 1999), já mencionada, dando a ela força de lei através do Decreto Nº 3.956/2001. Nela, se afirma que não constitui discriminação a diferenciação adotada para promover a integração das pessoas com deficiência, desde que tal situação não limite o direito à igualdade ou que elas sejam obrigadas a aceitar tal preferência. É interessante observar a influência deste documento no conteúdo das legislações educacionais promulgadas no Brasil, posteriores a esta data.

No rastro destas legislações de caráter mais amplo, o Brasil ainda possui leis que regulamentam a garantia de direitos educacionais inerentes à especificidade de cada deficiência. Entre elas, pode-se citar a Lei Nº 10.436/02 que dispõe sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)¹¹ para a comunidade de pessoas surdas e indica que o sistema educacional deve garantir a inclusão do ensino de LIBRAS como parte integrante dos cursos de formação em Educação Especial. A Portaria Nº 3.284/03 dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Seus dispositivos destacam a eliminação de barreiras arquitetônicas, colocação de intérprete de língua de sinais, sala de apoio equipada com máquina de datilografia em Braille¹², equipamentos de ampliação de texto, etc., a fim de atender as necessidades dos alunos com deficiência que venham a ser matriculados nestas instituições. Além destas, há também a Portaria Nº 319/99 que institui a Comissão Brasileira do Braille tendo, entre outras atribuições, propor normas e regulamentações concernentes ao uso, ensino e produção do Sistema Braille no Brasil.

O cenário pós-LDB ampliou a transferência de responsabilidade da União e estados para os municípios, incentivando a descentralização das políticas sociais e educacionais que, cada vez mais têm ficado a cargo dos governos municipais. As legislações estaduais, em especial, a do Estado do Rio de Janeiro incorporou os preceitos da Constituição Federal e da LDB 9.394/96 no que tange à educação do aluno com necessidades especiais e em 2004, através da Deliberação CEE Nº 291, estabeleceu normas para a Educação Especial na Educação Básica a serem implementadas no prazo de cinco anos. Destaca-se a permanência de um serviço especializado *continuum*, afirmando que “o atendimento educacional

¹¹ Sistema de linguagem que envolve gestos e expressões faciais utilizados na comunicação e no ensino de surdos. A língua de sinais não segue a mesma organização da língua portuguesa, pois não possui a mesma sintaxe, nem as mesmas regras gramaticais. Até 1960, a linguagem de sinais era considerada como mímica, quando estudos lingüísticos comprovaram que se tratava de uma língua com regras próprias.

¹² Sistema de leitura em auto-relevo para cegos.

especializado será oferecido em classes especiais, ou escolas especiais sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a educação nas classes comuns da rede regular de ensino”. (Art.1º, §3º)

Em Niterói, *locus* desta pesquisa, desde 2001, a Rede Pública Municipal de Educação dispõe de uma política de Educação Especial efetivada pela Portaria FME Nº 239/2001, que segue os princípios da Educação Inclusiva, preconizada pela UNESCO. Diferente do Sistema Estadual, a Rede Municipal de Educação de Niterói, não apresenta classes ou escolas especiais, assegurando em seu Art. 6º, §2º que “caberá à Unidade Escolar, com apoio da Fundação Municipal de Educação (FME)¹³, oferecer o atendimento pedagógico especializado para os alunos portadores de necessidades educacionais especiais matriculados em suas classes inclusivas”. Este apoio é garantido nas seguintes formas: adaptações curriculares e atividades específicas oferecidas em sala de recursos.

Não há dúvidas de que as legislações e as políticas públicas educacionais pró-inclusivas no Brasil, quando analisadas nos últimos quinze anos, apresentaram avanços. Todavia, ainda persiste a distância entre o que pregam os dispositivos legais e o que acontece nas práticas cotidianas das salas de aula.

Beyer (2005) nos ajuda a analisar a persistência desta ruptura entre os discursos e as práticas educacionais afirmando que o processo de inclusão no Brasil deu-se no sentido inverso do que aconteceu na maioria dos países europeus. Enquanto, a história da integração/inclusão em países economicamente desenvolvidos como Dinamarca, Alemanha e Estados Unidos caracterizou-se por um movimento da família das crianças com deficiência que não aceitavam mais a escolarização segregada de seus filhos em instituições de ensino especializado, no Brasil, este movimento foi articulado primeiramente nos gabinetes e órgãos oficiais e depois divulgado na sociedade sob formas de políticas educacionais pró-inclusivas.

Deve-se lembrar que nos países desenvolvidos, esta escolarização especial era oferecida pelo Governo junto a fortes associações de pais, que estabeleciam com aquele uma relação de “consumidores”. No cenário brasileiro, esta educação não é executada exclusivamente pelo Governo que estabelece com associações filantrópicas uma relação de “prestação de serviços” subsidiados com recursos públicos. Talvez isto explique, em parte, a resistência destas instituições ao fim do ensino especial no Brasil.

¹³ A Fundação Pública Municipal de Educação (FME), criada com base na Lei Nº 924/91 e no Decreto Nº 6.172/91, é um órgão da Prefeitura Municipal de Niterói que ao lado da Secretaria Municipal de Educação é responsável pela educação no município. Atualmente o presidente da Fundação responde também pelo cargo de Secretário Municipal de Educação de Niterói.

Dessa forma, não tivemos, em nosso país, a oportunidade do amadurecimento de discussões e decisões conjuntas com origem na sociedade civil entre pais e educadores em direção a um processo gradual de adaptações sociais e educacionais para receber dignamente estes alunos em nossas escolas que ainda não contemplam sequer o aluno não deficiente. “A sensação é o descompasso entre o surgimento e a formalização da política educacional nacional para os alunos ditos com necessidades educacionais especiais e a realidade educacional brasileira” (BEYER, 2005, p.8).

Deve-se considerar também o nível sócio-econômico, cultural e, logo, de consciência política da maioria dos pais cujos filhos frequentam a escola pública brasileira e que desconhecem seus direitos. O resultado é a vulnerabilidade de ações educacionais inclusivas ainda muito pontuais e descontínuas nos diferentes sistemas de ensino. Daí, a importância de pesquisas que discutam como as políticas educacionais de inclusão estão sendo implementadas no interior das escolas brasileiras.

Em síntese, a aceitação social e o atendimento educacional das pessoas com deficiência sofreu a influência de diferentes paradigmas ao longo da história, que vão desde a prática da exclusão, identificada na Antigüidade, até o discurso de inclusão presenciado atualmente. No Brasil, as políticas públicas voltadas para a garantia de direitos educacionais destas pessoas procurou seguir as tendências internacionais. Todavia, elas foram e continuam sendo pensadas no âmbito da Educação Especial, quando “é no contexto da educação geral que devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de Educação Especial” (MAZZOTTA, 2005, p. 201). Além disso, os discursos da educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas com necessidades especiais em nosso país.

1.2. O debate em torno da inclusão: concepções em disputa

Desde que começou a se fortalecer no Brasil e no mundo, o discurso em torno da inclusão, o debate acerca da participação das pessoas com necessidades educacionais especiais na sociedade e, conseqüentemente, no espaço da escola, tem se intensificado e, simultaneamente, se bifurcado em correntes que se colocam a favor ou contra tais iniciativas. É em torno dessas discussões sobre o atendimento pedagógico das crianças com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, que se passa agora a discorrer.

Refletir sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares tem se configurado como uma das questões mais polêmicas discutidas no âmbito educacional

nos últimos tempos. A discussão começa entre duas correntes teóricas aparentemente opostas. A primeira delas defende que a inclusão é um processo urgente que necessita ser realizado nas escolas, independente de seu preparo prévio para o atendimento ao aluno com necessidades especiais. Esta posição, de uma certa forma, se contrapõe ao que rege o Art. 59, inciso III da LDB 9.394/96, que prevê a capacitação de professores do ensino regular como pré-requisito para a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais às classes regulares de ensino. São adeptos desta idéia, autores como Mantoan (2003, p.126), para quem:

A formação de professores (...) é construída no interior das escolas, continuamente, à medida que os problemas de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência aparecerem e considerando-se concomitantemente o ensino ministrado, suas deficiências, inadequações, conservadorismos. Não se justifica, portanto, a nosso ver, uma formação específica para a inclusão escolar, e que o tema deficiência se pulverize entre as disciplinas curriculares, preparando profissionais com uma nova visão de educação das pessoas com e sem deficiências.

Esta corrente defende a idéia de que ao supervalorizar a formação de professores especialistas em Educação Especial, cria-se uma barreira intransponível para os professores das classes regulares no que tange ao trabalho de caráter inclusivo, devendo estes recuperar a confiança em sua competência para ensinar crianças com e sem necessidades educacionais especiais. Esta linha propõe a fusão das modalidades de ensino especial e regular com a estruturação de uma nova modalidade educacional, baseada na idéia da escola única.

A outra corrente pode ser representada pelo pensamento de autores que vêm, com preocupação, pessoas defendendo a inclusão educacional a qualquer custo. Segundo Schwartzman (2003), o sistema educacional “não tem conseguido incluir sequer crianças com prejuízos como as dificuldades específicas das habilidades escolares, o transtorno de déficit de atenção, etc.” (p.123). Para ele, as escolas deveriam estar preparadas antes de poderem receber alunos com necessidades especiais.

A inclusão não se faz por força de lei. Uma criança severamente comprometida, na melhor escola, com um professor o tempo todo a seu lado, está segregada dentro de um ambiente ‘normal’. E que preparo está se fazendo para o sistema educacional brasileiro acolher os indivíduos com necessidades especiais, quando não foram resolvidos problemas básicos? (SCHWARTZMAN, 2005, p.12).

Para Lieberman (2003, p 98) o foco deve estar no espaço em que o insucesso da aprendizagem ocorre. Assim, “por outras palavras, é mais importante evitar a desvantagem do insucesso escolar do que expor a criança que apresenta desvantagens aos seus semelhantes que não as apresentam”.

No entanto, as idéias de Schwartzman e Lieberman esbarram na argumentação de que se a inclusão não for decretada, *de cima para baixo*, através da força da lei, o sistema educacional brasileiro talvez nunca se prepare para receber estas crianças e adolescentes que apresentam algum tipo de deficiência. De fato, este talvez seja o maior dilema da educação hoje em nosso país. É preciso pensar que impedir a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares pode significar o reforço do isolamento a que estes sujeitos estiveram historicamente submetidos, impedindo-os de atingir melhores oportunidades educacionais e de se desenvolverem o mais plenamente dentro de suas possibilidades.

Em âmbito internacional, o debate vem apresentando ainda uma bifurcação de posicionamentos dentro da corrente que defende o paradigma da Educação Inclusiva. Entre estes, estão os que defendem a inclusão (*inclusion*) e aqueles que apóiam a inclusão total (*full inclusion*).

Fuchs e Fuchs (1998), nos ajudam a pensar a respeito das diferenças entre essas duas tendências. Para eles, os teóricos que defendem a *inclusão* consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais a dominar certos conhecimentos e habilidades necessários para a vida acadêmica e pessoal, enquanto que os que apóiam a *inclusão total* têm por princípio que a escola é um ambiente importante para fortalecer a socialização e modificar o pensamento dominante sobre a deficiência. Além disso, os defensores da *inclusão* sustentam a manutenção dos serviços especializados que dão suporte a colocação do aluno em classe comum. Já os favoráveis à *inclusão total* defendem a idéia de que basta colocar estes alunos na classe comum da escola regular, sem a necessidade de qualquer suporte especializado, para que a inclusão se efetive, advogando a extinção dos serviços especializados.

Assim, aqueles que defendem a *inclusão* argumentam que a capacidade de mudança do sistema escolar é limitada e mesmo que uma reestruturação curricular e paradigmática ocorra, a escola regular ainda não seria adequada a todas as crianças, defendendo a permanência das escolas especializadas. Já os que são a favor da *inclusão total* defendem que a escola é capaz de se reinventar a fim de acomodar todos os sujeitos e suas diferenças.

Ao longo dos últimos anos tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens da efetivação de políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil e no mundo. Certamente, esta é uma discussão que não pode ser generalizada e para a qual, países como o Brasil, cuja experiência em Educação Inclusiva ainda é recente, não possuem e talvez nunca venham a possuir posicionamentos definitivos. Num país de dimensões continentais como o

nosso, cuja cultura é, por definição, multicultural, o desenvolvimento de diferentes experiências pedagógicas de inclusão em diferentes escolas regulares é que irá, ao longo do tempo, apontar os caminhos para uma *inclusão educacional total* ou *parcial* ou, até mesmo, apresentar uma outra alternativa.

Considera-se que as diferentes concepções de inclusão não são antagônicas entre si, e sim, diferem *na forma como acreditam que essa política deva ser implementada*. Pois, tanto o grupo que acredita numa *inclusão total de todos* (sem suporte) como apontam os textos de Mantoan (2003, 2005), quanto os que acreditam na *inclusão com suporte da Educação Especial* e com preparação dos sistemas escolares, como o grupo, no qual me incluo, constituído por Bueno (1999b, 2001), Carvalho (2004), Ferreira (1998), Ferreira & Glat (2003), Glat (1998), Glat & Nogueira (2002), Glat et. al. (2003), Glat, Pletsch & Fontes (2006), Glat & Blanco (2007), Mendes (1999), Mrech (2005), Omote (2004) e Santos (2003a), entre outros, ambos partilham do pressuposto de que é possível alunos com necessidades educacionais especiais serem educados em classes regulares de ensino.

Segundo dados do Ministério da Educação, apenas 375.488 dos cerca de seis milhões de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais que constituem a demanda, receberam atendimento educacional especializado em escolas ou classes especiais em 2006. O censo escolar de 2006 apurou ainda 266.464 alunos declarados portadores de necessidades educacionais especiais matriculados em classes regulares de Educação Básica. (INEP, 2007).

Todavia, a leitura destes dados não permite avaliar até que ponto estes alunos contam com suportes educacionais especializados e se estão pedagogicamente incluídos, ou se são apenas números nas estatísticas oficiais.

De qualquer forma, estes dados apontam que a maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais ainda encontra-se fora de qualquer tipo de escola, alguns poucos estão inseridos em classes ou escolas especiais, ou se encontram ao acaso nas classes comuns das escolas públicas. A esta situação, bastante comum nas escolas em nosso país, Odeh (2000, p.29) denomina de *integração não-planejada* ou *inclusão incipiente*.

Em síntese, a integração não-planejada, fenômeno difundido no hemisfério sul, se refere à presença de crianças com deficiências na sala comum sem apoio especializado, e evidentemente ocorre sem planejamento nem intervenção de caráter profissional ou legal. O fenômeno se dá em circunstâncias específicas aos países do hemisfério sul, onde a escassez e a baixa qualidade do atendimento especializado, bem como a carência de serviços diagnósticos precoces, fazem com que a escola regular se torne a única alternativa disponível.

De fato, é preciso ver com certa desconfiança os discursos em prol da Educação Inclusiva total em países como o Brasil, pois eles podem estar mascarando uma política de contenção de gastos públicos com programas sociais, como as escolas especiais (CARVALHO, 2006). Ao se defender uma Educação Inclusiva total, sem os suportes especializados necessários a esses alunos, como material pedagógico adaptado, ensino de LIBRAS e Braille, etc., o sistema contribui para o sucateamento do ensino público agora fracassando também com aqueles que, por ventura, obtinham algum êxito em sistemas mais especializados de ensino, colocando nas responsabilidades individuais dos professores a tarefa da inclusão. (FERREIRA, 2004).

Além disso, deve-se ressaltar que a inclusão educacional tem sido usada, no Brasil, com fins políticos pouco nobres, desativando serviços de Educação Especial, sem que nada tenha sido colocado em seu lugar, como ressalta Mendes (1999, p. 88).

(...) vestindo a roupagem de uma ideologia mais democrática e moderna, a filosofia da ‘inclusão’, confundida com a idéia de ‘inclusão total’ ou ‘inclusão integral’ poderá conseqüentemente, no contexto brasileiro, justificar o fechamento de programas e serviços (como as classes especiais nas escolas públicas, por exemplo), e poderá paradoxalmente resultar, no futuro, em uma forma de escamotear a retirada do poder público, reduzindo ainda mais a ação do Estado na educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Ao percorrer as legislações educacionais brasileiras em vigor, observa-se que a *educação é um direito de todos* e que as pessoas com necessidades específicas devem ter atendimento educacional especializado *preferencialmente na rede regular de ensino*. Todavia, garantem também atendimento educacional em instituições especializadas para alunos com dificuldades de aprendizagem significativas que requeiram atenção individualizada e adaptações curriculares expressivas, impossibilitando sua inclusão em classes regulares como hoje elas se apresentam, como mostra a LDB N° 9.394/96, em seu Art. 58:

Entende-se por Educação Especial, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais e que, haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial, e que, **o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.** (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Assim, as legislações em tela não definem que a matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais tenha de ocorrer *obrigatoriamente na classe comum* da escola regular.

O ideal seria que ao ser matriculado numa escola regular, este aluno tivesse acesso simultâneo, desde a Educação Infantil até os estudos em nível de Pós-graduação, a suportes especializados como a sala de recursos ou o professor itinerante, ou ainda, a classe especial, quando deles precisar.

Além da *sala de recursos*, já mencionada, outros suportes no atendimento aos alunos com necessidades especiais incluídos em classes regulares são o *ensino itinerante* e o *professor de apoio*. O trabalho do professor itinerante deve estar atrelado ao do professor regente das classes regulares, que ele visita semanalmente, a fim de orientar sua prática pedagógica e esclarecer a escola quanto ao processo de inclusão. Já o trabalho do professor de apoio acontece diariamente junto ao aluno em sala de aula, em colaboração com o professor regente.

Assim, no contexto da Educação Inclusiva, o papel da Educação Especial precisa ser redimensionado para tornar-se *um sistema de suporte permanente e efetivo* para os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos e seus professores. A Educação Especial não pode mais ser vista como um sistema paralelo ou segregado, nem ter sua competência descartada com o advento da proposta da inclusão. Ela deve ser concebida como um conjunto de recursos que a escola regular dispõe a fim de atender à diversidade de seus alunos. (GLAT & FERNANDES, 2005; GLAT, PLETSCHE & FONTES, 2006; GLAT & BLANCO, 2007).

Com efeito, independente da modalidade de educação que se adote (inclusiva ou especial), a entrada de alunos com necessidades educacionais especiais na escola é hoje uma realidade. Todavia, ainda não se pode falar de uma prática pedagógica inclusiva em nossas escolas. O ideal seria um processo de inclusão educacional planejado, com escolas experimentais dotadas de suportes necessários em todos os seus setores, do pedagógico ao administrativo, utilizando os conhecimentos e os serviços de apoio da área de Educação Especial “de forma que a escola especial se transforme, acima de tudo, num centro de referência e provisão técnica e de geração de conhecimentos a serem aplicados na educação regular, para onde iriam, em médio e longo prazos, seus alunos” (SANTOS, 2000, p.38).

Enfim, o que as recentes tentativas de inclusão no Brasil mostram é que o desenvolvimento da Educação Especial, seja como área de conhecimento ou campo de atuação, é mais do que necessária, é condição *sine qua non* para a implementação da política de inclusão escolar no país (AINSCOW & SEBBA, 1996; GLAT & PLETSCHE, 2004; PLETSCHE & FONTES, 2006; GLAT & BLANCO, 2007).

1.3. Considerações em direção à Educação Inclusiva no Brasil

Foi visto que a Educação Inclusiva é, hoje, um dos maiores desafios do sistema educacional. Existem diferentes correntes que se posicionam, com argumentos bastante coerentes, sobre a melhor forma de sua implementação. No entanto, não é fácil construir uma escola inclusiva numa sociedade excludente, como a nossa.

No âmbito organizacional, a Educação Inclusiva requer a construção de uma rede de suportes ou apoios capazes de atender as necessidades de formação de recursos humanos. Além disso, exige a efetivação de serviços especializados, o suprimento dos equipamentos e materiais necessários, o planejamento curricular cuidadosamente adaptado, personalizando os currículos de estudantes com necessidades educacionais especiais e a avaliação das diretrizes políticas almejadas.

Em síntese, a inclusão educacional pressupõe custos acadêmicos e sócio-culturais que uma sociedade inclusiva precisa gerir. Assim, mostra-se relevante elencar as vantagens e dificuldades para sua implementação. Entre as vantagens, ressalta-se a valorização da diversidade humana, pressupondo a igualdade a partir das diferenças. Neste sentido, há necessidade de se rediscutir a escola e o seu papel na sociedade do século XXI, bem como, de conhecer o que ainda é desconhecido e que tem historicamente contribuído para engendrar o medo e, conseqüentemente, o preconceito a que estas pessoas estiveram subjugadas. Há que se considerar também a oportunidade de sujeitos com níveis de aprendizagem diferenciados possibilitarem a expansão do desenvolvimento cognitivo de outros sujeitos menos experientes da cultura, a partir da convivência e das trocas sociais possibilitadas pela interação em âmbito escolar, como já observado por Vygotsky (2000).

Todavia, a implementação da Educação Inclusiva numa realidade como a brasileira também apresenta dificuldades que merecem ser discutidas. A maioria das escolas regulares (como hoje ela se apresenta) não possui estrutura física e pedagógica para receber alunos com necessidades educacionais especiais. Com a presença de professores pedagogicamente mal preparados para atuarem não só com os alunos com deficiência, mas com qualquer um que necessite de respostas educativas diferenciadas, corre-se o risco dos alunos com necessidades educacionais especiais serem abandonados nas classes regulares. Estas, por sua vez, possuem, em média, 40 alunos, o que impossibilita um atendimento pedagógico individualizado. E, por fim, a possibilidade de desmonte da Educação Especial e o sucateamento do ensino público que absorve os alunos com deficiência, mas não dispõe de recursos materiais e humanos para

acolhê-los, são questões que precisam ser urgentemente revistas para se falar em Educação Inclusiva no Brasil.

Enfim, a proposta de Educação Inclusiva caracterizada pelo tipo de inclusão excludente ou pseudo-inclusão que vem, de modo geral, sendo praticada nas escolas brasileiras é, antes de tudo, reflexo da negligência com o ensino público em nosso país. Bem como, reflete a ausência de uma política de qualificação do professor para trabalhar com a diversidade, revelando que ainda caminhamos, a passos lentos, em direção a uma escola inclusiva. Como apontado pelo próprio MEC, a “inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica” (BRASIL, 1998, p.22). É sobre os desafios da *formação de professores* para a inclusão que se dedica o próximo capítulo.

Capítulo 2

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o desafio da *bidocência* e da formação continuada

Se se quer que todos alcancem os objetivos, não basta mais ensinar, é preciso fazer com que cada um aprenda encontrando o processo apropriado. Esse ensino “sob medida” está além de todas as prescrições.
Perrenoud (1998)

Este capítulo pretende desenvolver uma reflexão crítica sobre a formação de professores na atualidade e o seu preparo/profissionalização para a atuação em escolas inclusivas, a fim de fundamentar a compreensão dos dados da pesquisa etnográfica sobre esta dimensão. Destaca-se a necessidade de se pensar em práticas pedagógicas colaborativas, a partir do conceito de *bidocência* entre professores de formação generalista e os profissionais especialistas em Educação Especial.

O texto está dividido em três eixos. O primeiro, dedicado à formação docente, apresenta uma reflexão sobre os saberes docentes; os entraves identificados no atual modelo de formação continuada e os resultados de pesquisa acerca da formação de professores para a Educação Inclusiva. Em seguida, discute-se o papel da pesquisa como estratégia de formação de professores, diferenciando os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador. Por fim, o texto aborda os desafios da formação para a *bidocência*, recolocando o debate em torno da formação de professores sob um novo enfoque.

Durante muito tempo a educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais foi vista como uma espécie de missão, uma vocação dos profissionais dedicados da Educação Especial (MÜLLER & GLAT, 1999). Com a inclusão destes alunos ao sistema regular de ensino, este discurso vem assumindo a forma do que Plaisance (2006) denomina de um *moralismo abstrato*, que invoca o direito à inclusão sob a ótica da boa vontade e dos bons sentimentos, obstaculizando a efetivação de práticas educacionais inclusivas. Este autor questiona o apelo sentimental associado ao slogan da inclusão, sem que atitudes concretas sejam implementadas no sentido de efetivá-la. O risco que se corre é a conseqüente ampliação das exclusões dentro dos sistemas de ensino, pois os alunos ditos especiais, embora incluídos fisicamente ficariam excluídos das atividades rotineiras que os professores despreparados não saberiam como concretizar.

Neste sentido, a chegada de alunos com necessidades educacionais especiais às escolas e classes regulares inaugura um novo desafio para a formação do professor, que vem

historicamente sendo pautada no preparo para o ensino em classes homogêneas. Embora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB N° 9.394/96, preconize em seu Art. 59, inciso III, a existência de “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” (BRASIL, 1996), a realidade educacional brasileira ainda é bem diferente.

Vários autores (MENDES, 2002; GLAT & NOGUEIRA, 2002; MENDES, FERREIRA & NUNES 2003; BEYER, 2005; JESUS, 2006; MARTINS, 2006a, entre outros), vêm denunciando sistematicamente o despreparo do professor para trabalhar com a diversidade. Contudo, além da falta de preparo teórico-metodológico para incluir o aluno com deficiência ou outras condições de “excepcionalidade”, o professor do ensino regular pode apresentar expectativas desfavoráveis em relação a sua capacidade de aprendizagem. Neste sentido, a aceitação do “aluno especial” e suas diferenças é um processo complexo que passa pela sensibilização do professor. Conforme apontam Glat & Nogueira (2002, p. 24), “o professor, no contexto de uma Educação Inclusiva precisa, muito mais do que no passado, ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas”.

O *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2001a, p. 65) reforça este aspecto quando afirma que “não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores (...) sejam preparados para atendê-los adequadamente”. E complementa, afirmando que “a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna” (p. 77).

A formação continuada também foi pensada no âmbito das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (BRASIL, 2002b). Embora este documento se dedique à definição da estrutura institucional e curricular dos cursos de formação inicial de professores, seu Art. 14 (§2º) declara que na composição destes, “cabará a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras”.

Entende-se por *formação continuada* “a formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presencial ou a distância)” (BRASIL, 1999c, p. 19). Ao longo da história, diferentes termos têm sido usados para designar este tipo de formação no Brasil: reciclagem, treinamento,

aperfeiçoamento, atualização, qualificação, capacitação, formação em serviço, formação permanente, entre outros.

Contudo, deve-se considerar que o uso de tais termos esconde implicações ideológicas sérias em relação ao papel do professor. A reciclagem de conhecimentos, por exemplo, parte do princípio que o conhecimento adquirido pelo professor é descartável e deve ser substituído. Além disso, é um termo usado na indústria e refere-se à recuperação do lixo. A capacitação, por sua vez, pressupõe que o professor é incapaz de exercer sua função, necessitando de capacitação regular e constante. Em ambas as concepções, o professor é visto como um receptor e reproduzidor de conhecimentos, os quais é “incapaz” de produzir.

Por outro lado, a formação em serviço, tem se apresentado como uma estratégia de formação mais próxima das necessidades docentes. Nascimento (1998, p.70) descreve a formação em serviço como:

atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental.

Nesta perspectiva, a formação continuada em serviço ou *desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas docentes* (W. FERREIRA, 2006), valorizando a reflexão do professor sobre sua prática, tem sido apontada como uma alternativa viável para o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, ao lado da inserção de conhecimentos relativos à educação de alunos com necessidades educacionais especiais nos currículos dos cursos de formação profissional, a formação continuada de professores tem sido vista como uma condição fundamental para a implementação de uma Educação Inclusiva no Brasil. (BRASIL, 1994b; 2001b; 2002b).

2.1. A formação docente em debate

Desde a década de 1990, o debate em torno de uma educação de qualidade tem se fortalecido no cenário nacional. Neste sentido, a valorização do magistério é apontada como um dos pilares para que essa educação de (melhor) qualidade aconteça, abrangendo a melhoria de três aspectos principais relacionados à função docente: o salário, as condições de trabalho e a formação. (BRASIL, 1996; 1999c; 2001a).

Segundo Nóvoa (1995), o campo de formação de professores passa por uma “viragem” que se revela pelo distanciamento do modelo da racionalidade técnico-instrumental, baseada no professor como aplicador do conhecimento, e a busca de um modelo que valoriza a subjetividade nos processos formativos. Neste último, o professor é tido como sujeito do conhecimento, capaz de mobilizar e construir saberes específicos no âmbito de sua docência.

Cada vez mais, a literatura na área de formação de professores aponta a importância da competência docente em refletir sobre sua prática. A idéia do *reflective practitioner* ou do professor reflexivo não é nova. Ela foi inaugurada por Schön (1983) e adotada por diversos pesquisadores estrangeiros (PÉREZ GÓMEZ, 1995; ZEICHNER, 1995; ELLIOT, 1998, entre outros) e nacionais (LÜDKE, 2001; PIMENTA, 2005, e outros).

O paradigma reflexivo para a formação do professor surge como uma resistência ao modelo da racionalidade técnica que via o professor como aplicador de conhecimentos científicos e de teorias de ensino pensadas fora do contexto da sala de aula. Nesta perspectiva, a prática docente não é apenas um lugar de aplicação de conhecimentos, mas um espaço de reflexão e produção de saberes. Ou seja, trata-se de considerar os professores como agentes de sua formação e a escola como *locus* de formação docente.

Para Schön (1983), quando os professores conseguem refletir sobre a prática que desenvolvem, vão dando sentido a esta, ao mesmo tempo em que avaliam a compreensão das experiências que vivenciam. É sob este enfoque que o processo de reflexão sobre a prática além de tornar-se um importante recurso de formação docente, instala no professor uma postura interrogativa, através da qual ele constrói seu saber.

Sob esta perspectiva, o saber docente não é algo estático, mas em constante transformação, passando pela mobilização de vários saberes: saberes da prática pedagógica, saberes da teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica (ZEICHNER, 1995; PIMENTA, 2000; TARDIF, 2000; 2002). Contudo, todos estes saberes foram construídos historicamente com base num padrão de aluno “ideal” que se imaginava conhecer. Talvez parte da resistência do professor em receber alunos com necessidades educacionais especiais, resida no fato de que ele acredita não ter um repertório de saberes, seja teórico, seja empírico, aos quais possa recorrer em situações de incerteza e conflito. A consequência deste “não-saber” – imaginário ou real – é o abandono do aluno em sala de aula e o sentimento de frustração do professor.

Neste sentido, os saberes docentes que subsidiem práticas pedagógicas mais inclusivas devem contemplar além da produção científica na área de Educação Especial, conhecimentos relacionados à diversidade humana, às especificidades do desenvolvimento do aluno com

deficiência, a adaptações curriculares, bem como, à capacidade do professor para ativar “os seus recursos intelectuais (...) para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 102-103), entre outros. Soma-se a isto, a necessidade de se problematizar a distinção entre *diferença* e *deficiência* nos cursos de formação inicial e continuada de professores. E por fim, levar o professor a compreender que a deficiência é, antes de tudo, uma construção social, assim como suas expectativas em relação ao desenvolvimento do aluno com deficiência.

O saber docente, por muito tempo esquecido pela academia, começa a ser valorizado pelas pesquisas na área educacional. Em interessante artigo, Tardif (2000) procura redefinir o papel da academia diante dos saberes profissionais dos professores, que considera fruto de uma intrincada rede de conhecimentos mobilizados pelo professor no exercício da docência.

Estes conhecimentos embora marcados pelo estilo de cada professor, apresentam algumas características comuns. A partir da revisão de pesquisas estrangeiras, Tardif (2000) aponta quatro principais características dos saberes docentes. Em primeiro lugar, os saberes profissionais dos professores são *temporais*, isto é, são construídos através do tempo e aperfeiçoados com a experiência.

Logo, grande parte dos conhecimentos dos professores acerca de como ensinar provém de sua própria vivência escolar como estudantes. É destes anos anteriores à entrada no magistério que o professor carrega imagens e crenças dificilmente abaladas por uma formação inicial. Ao relacionar esta característica à inclusão escolar, é possível compreender o “medo” do professor diante das *diferenças* gerado pela ausência de referenciais em sua história com os quais possa orientar sua prática.

Os saberes dos professores também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática são cruciais para o professor demonstrar sua competência na estruturação da carreira profissional. Além disso, é na dimensão temporal que estes saberes se desenvolvem vinculados a “dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças”. (TARDIF, 2000, p. 14)

Outra característica do saber docente é a sua *pluralidade e heterogeneidade*. Os saberes profissionais dos professores são plurais e se originam em diferentes fontes: cultura pessoal, conhecimentos acadêmicos, conhecimentos didáticos e pedagógicos, experiência profissional, etc. Sob este aspecto, Tardif, Lassard & Lahaye (1991) definiram o saber docente a partir da “amalgama” de quatro saberes principais: os saberes oriundos da formação profissional, os saberes das disciplinas, dos currículos e das experiências.

Os *saberes profissionais* constituem aqueles transmitidos pelas instituições de formação, nas quais os professores entram em contato com as “ciências da educação” e os saberes pedagógicos. Ambos produzidos no âmbito acadêmico e transmitidos ao professor em forma de doutrinas ou concepções ideológicas sobre a prática docente ou o ofício do professor.

Os *saberes das disciplinas* dizem respeito aos diversos campos do conhecimento, como matemática, história, ciências, etc. Estes conhecimentos emergem da tradição cultural e estão organizados em diferentes campos científicos.

Os *saberes curriculares* correspondem à forma como os programas escolares organizam os diferentes saberes sociais. Estes saberes envolvem objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender para aplicar.

E, por último, os professores no exercício de sua função desenvolvem *saberes da experiência*. Estes brotam da sua prática e são por ela validados. Embora não haja uma hierarquia “formal” entre estes saberes, pode-se afirmar que aqueles relacionados à experiência pedagógica são tidos como os mais importantes na concepção dos professores. É através deles, que o professor avalia e legitima os demais saberes que incorpora ou rejeita em sua prática (TARDIF, LASSARD & LAHAYE, 1991; NÓVOA, 1995; GUIMARÃES, 2004; W. FERREIRA, 2006).

É a partir deles que o(a)s professore(a)s julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidos nos programas ou métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes da experiência que o(a)s professore(a)s concebem os modelos de excelência profissional no interior de sua profissão. (TARDIF, LASSARD & LAHAYE, 1991, p. 227)

Nesta perspectiva, não é difícil compreender a resistência dos professores diante das reformas educacionais que contemplaram a inclusão escolar no Brasil. Em precárias condições de trabalho, agravadas pela falta de preparo profissional para atuar com a diversidade, a inclusão abalou as estruturas do tipo de saber que é mais caro aos professores, o que diz respeito a sua experiência. Diante da sensação de ausência de saberes que lhes indicassem o caminho para práticas pedagógicas inclusivas, os professores do ensino regular começaram a valorizar os conhecimentos especializados, transformando em consultores, os docentes da Educação Especial que atuam em suas escolas.

É preciso lembrar que a proposta de uma Educação Inclusiva ao questionar a prática docente mexe com valores fortemente arraigados na cultura do professor¹⁴, colocando em discussão sua própria identidade. É neste sentido que Nóvoa (1995, p. 25) afirma que o desenvolvimento da profissão docente passa pelo desenvolvimento do professor enquanto pessoa, por isso, “urge (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação”.

Ainda em relação ao seu aspecto plural, os saberes docentes não são unificados em torno de uma disciplina ou teoria de ensino. Os professores trabalham com diferentes concepções teóricas em sua prática, a fim de atender suas necessidades, “mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários” (TARDIF, 2000, p. 14). Além disso, a variedade destes saberes vincula-se aos diferentes objetivos que procuram alcançar simultaneamente em sala de aula: motivacionais, cognitivos, sociais, pedagógicos, etc., mobilizando diferentes habilidades ou competências.

O saber profissional do professor também se caracteriza por ser *personalizado e situado*. Ou seja, são saberes incorporados, subjetivados, que trazem a marca da experiência pessoal de cada professor e do contexto nos quais são construídos. Por isso, formações continuadas de professores que desconsideram a peculiaridade dos contextos escolares de inclusão estão fadadas ao fracasso, pois pouco podem contribuir para a reformulação destes saberes.

Por fim, o saber docente, ao tomar como “objeto” de trabalho o ser humano, traz consigo as *marcas do humano*, envolvendo as dimensões emocionais e éticas inerentes à relação educativa. Ao trabalhar com sujeitos, o saber docente deve considerar as particularidades individuais de cada aluno. Neste sentido, “a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente”. (TARDIF, 2000, p.17). Este é, certamente, um dos pilares da Educação Inclusiva.

Em resumo, os conhecimentos profissionais não são estáticos, eles evoluem progressivamente incorporando as diferentes experiências, tecnologias e saberes construídos no campo de atuação. Por isso, os professores buscam uma formação continuada que dê conta de suas necessidades, incorporando uma reflexão sobre os desafios da prática não contemplados em seus cursos de formação inicial.

¹⁴ Refere-se a pressupostos básicos compartilhados, a tipos de relações estabelecidas entre os professores e as condições contextuais do trabalho visando ao aperfeiçoamento. (...) significa o desenvolvimento de convicções e modos de agir relacionados ao cultivo da profissão. (GUIMARÃES, 2004, p. 54-55)

Entretanto, os programas de formação de professores em serviço têm sido, de modo geral, marcados pela desvalorização do seu saber. Além disso, caracterizam-se pela descontinuidade das propostas oficiais que as implementam numa perspectiva homogênea, assistemática e pontual, através de cursos e palestras, para atender as suas próprias necessidades. Na grande maioria das vezes, se dedicam a corrigir erros pedagógicos e realizam-se fora da escola, *locus* privilegiado de formação em serviço. Logo, estas formações, especialmente, às relacionadas com o processo de inclusão escolar, têm sido alvo de críticas, em que os professores não se sentem contemplados em suas necessidades.

Ressalta-se no que tange à Educação Inclusiva, que estas atualizações em serviço, quando acontecem, ficam a cargo das Coordenações de Educação Especial e não raramente se dirigem a professores que já trabalham como apoio pedagógico especializado. Poucas são as formações continuadas relacionadas à inclusão escolar que mobilizam toda a Rede para um debate mais amplo.

Vale lembrar que a reflexão sobre as atividades da sala de aula dificilmente integra a pauta destas formações. Isto gera um descontentamento dos professores que passam a resistir aos processos de formação, alegando “perda de tempo” com cursos teóricos que nada têm a ver com a realidade da sala de aula. Por outro, os professores anseiam por “receitas” que geralmente são oferecidas através de oficinas. Todavia, “nesse tipo de situação, raramente se aprofunda a compreensão dos objetivos e possibilidades didáticas das atividades realizadas nas oficinas, condição para superar a tendência à aplicação irrefletida de modelos e possibilitar uma recriação inteligente”. (BRASIL, 1999c, p. 48).

Um outro aspecto que se verifica, de um modo geral, diz respeito aos formadores de professores, que muitas vezes são palestrantes convidados e que por não possuírem vínculos orgânicos com a rede, desconhecem os problemas locais. Este fato contribui para a perpetuação de formações que não correspondem aos reais interesses e necessidades dos professores e, portanto, pouco alteram a prática pedagógica das escolas. É neste sentido, que as redes de ensino devem investir na qualificação de formadores dentro de seus próprios quadros.

Uma análise geral dos estudos na área de formação de professores para a Educação Inclusiva mostra que a maioria dos cursos de formação continuada se dá de forma generalista. Neles, não há a preocupação com as questões postas pela inclusão de alunos com deficiência no espaço da sala de aula. Ainda são raras as formações continuadas que estimulam práticas de pesquisa-intervenção, que coloquem o professor como produtor do conhecimento e,

conseqüentemente, de sua autonomia, contrariando o que estabelecem as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*.

Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa. (BRASIL, 2001c).

No entanto, se o protagonismo do professor como pensador de sua prática pedagógica é ressaltado na letra da lei, na prática a situação é outra. Marquesim (2003), por exemplo, buscou entender como se constroem as identidades docentes e qual o papel das *capacitações* continuadas nesse processo. Os resultados da pesquisa confirmam que os horários destinados ao planejamento e centros de estudos ainda são utilizados de forma burocrática, com o repasse de informes ou cursos previamente designados pela secretaria de educação, muitas vezes, descontextualizados da realidade escolar.

A perspectiva docente tem sido, ao longo das formações continuadas, encontrar fórmulas mágicas *para cada situação problemática do cotidiano* (MARQUESIM, 2003, p. 52). Mas, isto não resolve o problema diante da diversidade de situações presentes na sala de aula. Por isso, a autora sugere que o professor deva lançar-se à pesquisa sobre o seu próprio trabalho e compartilhar suas idéias no coletivo da escola.

O estudo de Ortiz (2003) implantou e investigou uma *capacitação* em serviço junto aos professores de uma escola pública para a inclusão escolar. A pesquisa constatou uma significativa mudança nos comportamentos e atitudes docentes em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Contudo, evidenciou também a importância do pesquisador como elemento articulador desses saberes no interior da escola, o que pode criar uma dependência do professor que não se sente “autorizado” a refletir sobre sua própria prática sem o apoio da universidade.

Em pesquisa com dezesseis professores de sete escolas de São José dos Campos (SP), Leão e Costa (2004) verificaram que 52,25% deles não receberam orientação em suas formações para trabalhar com alunos com necessidades educacionais específicas. Desse total, 87,50% não fizeram qualquer tipo de curso para atuar com alunos surdos, foco da pesquisa. As autoras concluíram que os cursos de formação inicial e continuada devem contemplar o preparo dos professores para a diversidade, qualificando-os para analisar as diferentes situações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, a fim de buscar respostas para os

desafios encontrados. A investigação evidenciou também a necessidade relatada pelos professores de realizar estes cursos.

O estudo desenvolvido por Angelotti (2004) buscou verificar o olhar dos professores da rede municipal de ensino de São Paulo a respeito do movimento de inclusão escolar. Entre os resultados, constatou-se a necessidade de uma melhor compreensão dos termos, conceitos e propostas pedagógicas relacionadas à Educação Inclusiva, a serem trabalhados por cursos de formação continuada. De acordo com a pesquisa, os professores estão desestimulados e descrentes da proposta inclusiva, porque na maioria das vezes não têm apoio material e nem pedagógico para desenvolver tal proposta.

Em sua pesquisa, Pereira (2002) avaliou os cursos de formação de professores em São Carlos (SP), procurando identificar, descrever e analisar estratégias de inserção da temática da inclusão escolar na organização curricular destes cursos. Seus resultados apontam, entre outros, a necessidade de haver uma reformulação nos cursos de formação de professores, devido ao despreparo do seu corpo docente, pois este não apresentou condições de preparar futuros professores para atuarem numa perspectiva inclusiva.

Outro estudo dedicado à abordagem inclusiva na formação inicial foi o de Cestari (2002) que investigou as concepções de alunos do curso de Pedagogia, sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. As análises mostram que os alunos/professores apresentaram concepções metafísicas e patologizantes em torno do conceito de deficiência, atribuindo-lhes um perfil clínico e desconsiderando o contexto escolar ou social, no qual o aluno com deficiência está inserido.

Estes e outros trabalhos evidenciam que o despreparo do professor constitui-se um importante obstáculo à implantação da política de Educação Inclusiva no país (CARNEIRO, 1999; FONSECA, 2002; BURIGO, 2002; MORFARDINI, 2003; etc). Tais dificuldades são ampliadas pela ausência de materiais diversificados e apoios pedagógicos especializados (CAMELO, 1999). Como também, pela falta de preparo dos professores dos cursos de formação inicial que não contemplam as discussões relacionadas à Educação Inclusiva em suas disciplinas (PEREIRA, 2002).

Esta situação parece se agravar diante da constatação de que não somente o professor do ensino regular possa ser formado em cursos de nível médio ou superior, como também, o professor do ensino especial. De acordo com o Art. 59 da LDB 9.394/96 “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado” (inciso

III). Ou seja, há um retrocesso na letra da lei que retira dos cursos de Pedagogia, a formação de professores para a Educação Especial, como acontecia até então.

Diante deste quadro, cada vez mais se impõe a necessidade do professor refletir e pesquisar sobre sua prática, a fim de encontrar estratégias e subsídios para uma Educação Inclusiva, ausentes nos cursos de formação. Neste sentido, a pesquisa sobre a prática vem se destacando como uma alternativa promissora para seu aprimoramento.

2.2. O papel da pesquisa na formação continuada do professor para a Educação Inclusiva

Durante muito tempo, a prática pedagógica foi vista como espaço de aplicação de teorias produzidas em centros acadêmicos geralmente distantes da realidade das salas de aula. Caracterizada por um intenso processo de mudança, a prática pedagógica que acontecia nas escolas não possuía prestígio acadêmico, ficando relegada a segundo plano no campo científico. Tomar a atividade docente como foco formativo e a pesquisa como princípio de formação tem se apresentado como um dos caminhos para uma formação continuada capaz de construir respostas aos desafios que a Educação Inclusiva impõe ao professor de classes regulares.

A importância da pesquisa na formação docente (inicial e continuada) já é reconhecida não somente na literatura científica (STENHOUSE, 1975; SCHÖN, 1983; ANDRÉ, 1995, 2006; ZEICHNER, 1995; CONTRERAS, 1997; ELLIOTT, 1998; GERALDI; FIORENTINI & PEREIRA, 1998; LÜDKE, 2001; TARDIF, 2002; PIMENTA, 2005; entre outros), como também na recente legislação brasileira sobre formação de professores. De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (BRASIL, 2002b), os cursos de formação docente deverão contemplar “as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica” (Art. 6º, inciso V).

Os conceitos de “professor pesquisador” e “professor reflexivo” têm sido, muitas vezes, usados como sinônimo na literatura educacional. Contudo, Lüdke, Waldhelm & Oliveira (2004) alertam para os riscos deste equívoco, ressaltando que “a essencialidade da reflexão no trabalho do professor é indiscutível, porém não é o bastante para assegurar o desenvolvimento do pesquisador” (p.3).

Em relação a este aspecto, Perrenoud (1999) elencou quatro principais diferenças entre pesquisa e prática reflexiva. A primeira diz respeito ao objeto. Enquanto a pesquisa interessa-

se por todos os fenômenos da prática pedagógica, o professor reflexivo dirige seu olhar para o contexto imediato do seu trabalho. No que tange à atitude, a pesquisa quer descrever e explicar seu objeto, ao passo que a prática reflexiva deseja compreender uma atuação particular. Se, por um lado, a pesquisa visa a produção de saberes mais duráveis integrados a teorias, por outro, a prática reflexiva volta-se para saberes locais e úteis. E, por fim, seus critérios de validação também se diferenciam. Enquanto a pesquisa exige um método e um controle sistemático, a prática reflexiva estabelece seu valor pela identificação e solução de problemas com eficiência.

Em nível internacional, um grande debate tem se instalado em relação ao conceito de pesquisa desenvolvido pelo professor, como componente de sua formação continuada. No Brasil, uma pesquisa realizada por LÜDKE (2001) a partir de entrevistas com setenta professores do ensino médio constatou que estes não consideram a pesquisa sobre a prática como um aspecto importante para sua formação profissional. Além disso, as entrevistas evidenciaram que os professores diferem a pesquisa que fazem daquela realizada nos cursos de pós-graduação, que obedecem a critérios de investigação mais sistemáticos, revelando uma dupla concepção de pesquisa.

A fim de resolver este impasse, algumas proposições têm sido colocadas em debate sem, contudo, apresentar um posicionamento definitivo. Para Demo (1994), a pesquisa, numa concepção abrangente, é inerente à atividade docente. Já para Cochran-Smith & Lytle (apud. LÜDKE, WALDHELM & OLIVEIRA, 2004), que utilizam a expressão *pesquisa do professor*, esta se caracteriza por envolver um questionamento sistemático, intencional e autocrítico de seu trabalho, atenuando as fronteiras entre a pesquisa e a prática.

Seguindo estas vertentes, a pesquisa desenvolvida pelo professor deve ser vista como aquela vinculada à prática pedagógica, cuja validação encontra-se na solução dos problemas impostos pelo cotidiano escolar. A este respeito, Lüdke (2001) acena com a possibilidade de colaboração entre os dois tipos de pesquisa, o da escola e o da academia, onde cada um contribuiria a partir de sua experiência.

Neste sentido, embora Pérez Gómez (1995, p.113) reconheça a importância da pesquisa para “o estudo das *situações divergentes da prática* e para a formação do *pensamento prático do professor*”, questiona a aplicação rígida dos instrumentos de investigação à prática docente. Em sua opinião, a reflexão *na* e *sobre* a prática exige a criação de novas concepções e instrumentos de pesquisa, que contemplem “a complexidade do real” (p. 112).

Porém, deve-se considerar que as precárias condições de ensino e pesquisa que a maioria das escolas públicas do Brasil oferece as distanciam dos centros universitários. Grande parte dos professores das escolas de Ensino Fundamental, por exemplo, não dispõe de recursos, incentivos institucionais e dedicação exclusiva para fazer pesquisa, ainda que desenvolva um processo constante de reflexão sobre sua prática.

É necessário esclarecer, no entanto, que a reflexão que o professor desenvolve sobre a sua prática não pode ser um ato solitário. Ela demanda diálogo, troca de experiências, trabalho em equipe. Portanto, a construção dos saberes docentes é coletiva e na Educação Inclusiva, ela deve envolver além dos professores do ensino comum, os professores do ensino especializado numa ampla rede de colaboração.

2.3. Os desafios da formação de professores para a *bidocência*: recolocando o debate

Em relação à formação do professor para a Educação Inclusiva, Bueno (1999b) aponta a necessidade de formação de dois tipos de profissionais: os professores do ensino regular, que denomina de “generalistas”, e os professores especializados. Os primeiros deveriam possuir em sua formação básica, conhecimentos para lidar com a diversidade e os segundos, trabalhariam como equipe de atendimento e apoio ao professor e ao aluno do ensino regular.

Fica claro que a simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar em fracasso, na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem. (BUENO, 1999b, p. 13).

O debate em torno da inclusão escolar questiona não só a formação, mas também a função dos professores do ensino regular e especial que devem assumir novas posturas diante inclusão. De acordo com Bueno (1999b), a primeira dificuldade colocada pela Educação Inclusiva parece ser, por um lado, o fato dos professores do ensino comum não possuírem habilidades específicas para o trabalho pedagógico com o aluno com deficiência e, por outro, os professores do ensino especial não estarem preparados para a prática pedagógica desenvolvida com estes alunos no ensino regular. Segundo o autor, isto acontece porque os professores da Educação Especial, em sua grande maioria, construíram sua prática na minimização dos efeitos específicos das deficiências, cujo foco centrava-se nas dificuldades dos alunos e, não, em suas possibilidades.

Diante deste impasse, Santos (2003b) questiona que tipo de professor uma Educação Inclusiva prevê? Seria um professor especializado em todos os alunos e suas necessidades educacionais específicas? Para ela, “estar em consonância com o paradigma da inclusão em educação não significa contemplar todas as especificidades dos comprometimentos oriundos das/os crianças/jovens que encontram barreiras em sua aprendizagem” (SANTOS, 2003b, p. 89). Mas, significa que o professor deve respeitar as necessidades de seus alunos, oportunizando meios de aprendizagem, a partir de uma reflexão constante sobre sua prática e da busca de suportes no ensino especializado.

É neste sentido que a Educação Especial não pode ser vista como um sistema paralelo à Educação Inclusiva, mas sim, como um sistema de apoio permanente e efetivo ao aluno “especial” incluído na escola regular, bem como a seus professores. (GLAT, FONTES & PLETSCHE, 2006). Dessa forma, a dicotomia entre o papel do professor do ensino comum e o do professor do ensino especial, constitui-se um falso dilema que vem sendo derrubado pela teoria do ensino colaborativo ou *bidocência*. Embora a distinção de papéis entre estes professores seja necessária para que a Educação Inclusiva aconteça.

Estudos na área têm apontado o ensino colaborativo ou *bidocência* entre o professor da educação regular e o do ensino especial como uma estratégia fundamental para que a Educação Inclusiva aconteça (MITTLER, 2003; CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; BEYER, 2005; MENDES, 2006b). A presença de um segundo professor em classe ainda é uma experiência nova para os professores das escolas regulares.

Em síntese, o ensino colaborativo ou co-ensino, é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006b, p. 32).

Embora seja nova, a idéia do ensino colaborativo já vem se consolidando em algumas redes de ensino no Brasil, como acontece no Município de Niterói. Nela, o ensino colaborativo assume duas vertentes principais: entre o professor regente de classes inclusivas e o professor da sala de recursos, e entre este professor regente e o professor de apoio¹⁵. Se a função do professor da sala de recursos fica restrita a um atendimento pedagógico, duas vezes por semana, ao aluno com necessidades educacionais especiais fora da sala de aula, a função

¹⁵ Ressalta-se que o conceito de ensino colaborativo ou *bidocência*, aqui adotado, possui um sentido mais amplo do utilizado por Mendes (2006b), por englobar todos os professores que atuam com o “aluno especial”.

do professor de apoio é dar suporte diário a este aluno, dividindo o espaço da sala de aula com o professor regente. Contudo, a análise dos dados da pesquisa, como se verá no Capítulo 5, mostrou que a relação entre a professora regente e a professora de apoio, numa das escolas acompanhadas, ainda não acontecia satisfatoriamente, prejudicando o processo de inclusão.

Embora haja uma vasta literatura estrangeira acerca do trabalho colaborativo, segundo Mendes (2006b, p. 32), “o foco desses estudos está ainda mais na defesa do uso do modelo, e não nas formas de como implementá-lo”. Conseqüentemente, há pouco conhecimento sobre este modelo de ensino para favorecer a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas.

Em ampla revisão da literatura estrangeira, Capellini (2004) concluiu que o ensino colaborativo envolve vantagens e dificuldades em relação à proposta inclusiva. Em relação às vantagens, cita-se a melhoria da aprendizagem dos alunos e um crescimento profissional entre professores com formações diferentes. Entre as dificuldades está a instalação de ambientes de tensão entre estes profissionais, motivada, em parte, pela indefinição de seus papéis em sala de aula. No entanto, alguns destes autores apontam uma fragilidade teórica na área que ainda não apresenta subsídios para afirmar quais as vantagens deste tipo de ensino.

No Brasil, até o momento, apenas duas pesquisas se dedicaram à reflexão sobre o tema. Zanata (2004) se propôs implementar e avaliar um programa de formação continuada com base no trabalho colaborativo. Com duração de vinte semanas, o estudo envolveu o planejamento colaborativo, sua implementação e o acompanhamento com três professoras de turmas inclusivas com alunos surdos. Após sua gravação, as aulas eram exibidas para o grupo das três professoras, onde eram analisadas e se, necessário, re-planejadas.

Embora tivesse envolvido apenas atividades de co-planejamento, o estudo de Zanata (2004) também investigou a contribuição do professor do ensino especial em classe regular. Após a intervenção, eram reavaliadas as práticas de ensino do professor, o desempenho acadêmico do aluno, bem como, as opiniões das professoras e familiares sobre o trabalho colaborativo.

Os resultados apontam uma gama de possibilidades na atuação conjunta entre professores do ensino regular e especial. Para as professoras, a intervenção da pesquisadora em sua prática oportunizou uma formação continuada. Também foi possível observar que as estratégias implementadas em sala de aula favoreceram não só os alunos surdos, mas toda a classe. Entretanto, a pesquisa concluiu que embora a intervenção colaborativa tenha melhorado a qualidade do ensino, não foi suficiente para romper com as barreiras de comunicação entre a professora do ensino regular e o aluno surdo.

A pesquisa desenvolvida por Capellini (2004) difere dos estudos de Zanata (2004), pois sua intervenção foi baseada no ensino colaborativo. A fim de produzir os dados para o estudo, a pesquisadora desempenhou o papel de um professor de apoio especializado, acompanhando semanalmente, em sala de aula, alunos com deficiência mental incluídos em classes comuns.

Com o objetivo de verificar as implicações do ensino colaborativo envolvendo a parceria entre professores do ensino comum e especial, o estudo foi desenvolvido em duas escolas, acompanhando quatro turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. A intervenção em cada turma durou de seis meses a um ano.

Os resultados desta pesquisa apontam que os seis alunos com deficiência mental tiveram evolução em seus desempenhos acadêmicos e sociais, ainda que distantes do rendimento médio da turma. Para as professoras, este tipo de ensino possibilitou o desenvolvimento pessoal e profissional, apesar das dificuldades em relação ao trabalho conjunto em sala de aula. A família considerou uma melhora no desempenho dos filhos e mais segurança com a presença de duas professoras em classe.

Como implicações, o estudo discute a mudança na formação inicial e continuada dos professores do ensino comum e especial, a fim de prepará-los para atuarem em colaboração. Discute-se ainda a redefinição do papel do professor de Educação Especial para atuar como apoio às atividades desenvolvidas em classes comuns e não somente em serviços especializados.

Por fim, uma análise geral das pesquisas de Zanata (2004) e Capellini (2004) evidencia que o ensino colaborativo no Brasil nem sempre é uma experiência positiva para os professores que se sentem desconfortáveis com a presença de um outro professor em sala de aula. Grande parte desta dificuldade deve-se ao fato de que este tipo de ensino exige uma harmonia de ações entre professores com formações diferentes. Além disso, demanda um certo tempo para que laços de confiança se estabeleçam.

Gately & Gately (2001, apud. MENDES, 2006b) apresentam três estágios pelos quais passam as interações entre os professores para o alcance do ensino colaborativo. No primeiro nível, quando os professores ainda não se conhecem, a comunicação é superficial marcada pelo profissionalismo. No segundo estágio, ou estágio de comprometimento, o relacionamento destes professores tende a ser mais próximo, envolvendo diálogos mais frequentes em busca de uma confiança recíproca. Neste nível, o professor de Educação Especial assume maior responsabilidade diante da classe comum. No último estágio, chamado colaborativo, há uma interação intensa entre os professores, onde um complementa as ações do outro.

Todavia, deve-se ressaltar que tais estágios nem sempre são atingidos por todos aqueles que se dispõem ao ensino colaborativo. Em função da postura assumida por ambos professores, algumas experiências não passam do nível inicial e a bidocência não se concretiza.

Nesta perspectiva, um importante aspecto a ser considerado é a reformulação da formação inicial e continuada de professores que deve contemplar em seus cursos, práticas de ensino colaborativo. Mittler (2003) alerta que a ausência de uma formação inicial que prepare o professor para o exercício da bidocência, pode estimular uma relação “desconcertante” ou mesmo conflituosa entre os professores.

A importância do ensino colaborativo também foi contemplada na legislação educacional vigente em dois documentos diferentes. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (BRASIL, 2002b), em nível superior, apontam em seu Art. 2º, além do acolhimento e o trato da diversidade (inciso II), o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (inciso VII) como aspectos a serem observados na formação docente. Já as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001c) indicam que entre os serviços de apoio pedagógico especializado realizado nas classes comuns estão a) atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial. (Art. 8º, inciso IV).

Como visto, apesar do seu potencial para práticas pedagógicas mais inclusivas, os estudos a respeito do ensino colaborativo ainda são escassos no Brasil. A indefinição de papéis a serem desempenhados pelo professor do ensino regular diante do professor da Educação Especial e vice-versa tem contribuído para a permanência de processos segregativos dentro da sala de aula.

Com isso, se quer dizer que enquanto houver a desarticulação entre as funções do professor generalista e do professor especialista, o aluno com necessidades educacionais especiais continuará sendo visto como responsabilidade exclusiva da Educação Especial (seja do professor de apoio ou da sala de recursos). Enquanto isto, o professor regente assume a docência do restante da turma, como se verá na análise de dados do Capítulo 6, em uma das escolas municipais de Niterói que adotou, com pioneirismo, este modelo de ensino.

Neste sentido, a bidocência deve ser entendida como um novo modelo de educação, no qual, todos se sintam responsáveis pelo processo de inclusão escolar. O capítulo a seguir discute a abordagem teórico-metodológica do estudo e apresenta o campo e os sujeitos da pesquisa.

Capítulo 3

COMO CAPTURAR OS FRAGMENTOS DO COTIDIANO ESCOLAR?

Os desafios metodológicos da pesquisa em Educação Inclusiva

A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.
Bogdan & Biklen (1992)

O homem como objeto de conhecimento é tema relativamente recente para a Ciência. Até o século XIX, as questões relacionadas ao ser humano eram estudadas pela Filosofia e a Ciência cabia os estudos da natureza. Durante muito tempo, a Ciência se pautou pela razão iluminista, embasada na neutralidade científica e na racionalidade instrumental como as únicas formas de conhecer. A idéia do sujeito racional permeou todas as instâncias sociais, inclusive, a Educação que passou a adotar um modelo ideal de aluno, dotado de razão, eficiente e “perfeito” – sujeito que alguns denominam de cartesiano por influência da teoria de René Descartes¹⁶. O reflexo disso foi a instituição de um padrão universal de aluno que atendesse a todos os anseios da escola e, conseqüentemente fosse assimilado pela sociedade moderna, excluindo do processo os que não se enquadravam neste padrão.

Como colorário deste pensamento, acreditou-se, durante muito tempo, que existia uma educação “ideal” para este “aluno normal” e uma educação “especial” para aqueles considerados “anormais”, ou seja, os chamados “alunos especiais”. Neste sentido, a prática pedagógica estaria contaminada pelo mito de que existiriam duas categorias *qualitativamente* distintas de alunos: os “normais”, que freqüentam a escola regular e os “especiais”, que pertencem à Educação Especial. (GLAT & NOGUEIRA, 2002).

Ainda hoje é possível observar que muitas práticas escolares estão pautadas nesse tipo de “aluno normal” ou sujeito racional, o que representa um entrave para a proposta da Inclusão, que traz à cena a diversidade humana, seja ela cultural, social, econômica, existencial, etc. A deficiência, por exemplo, estaria incluída na diversidade existencial, demandando da escola novos conhecimentos e atitudes diante do diferente. Quando se institui um padrão universal e “normal” de aluno, fatalmente, todos os que se distanciarem desse

¹⁶ O filósofo francês René Descartes (1596-1650) tornou-se popularmente conhecido por sua máxima: *Cogito, ergo sum*, ou, *Penso, logo, existo*. Para ele, a capacidade de pensar é que dá ao sujeito sua condição de existência. Desde então, o sujeito racional, colocado no centro do processo de conhecimento, também tem sido chamado de *sujeito cartesiano* em alusão a Descartes.

padrão não serão sujeitos da educação e serão segregados não só da escola regular como também do convívio social.

Mas, aceitar o que é qualitativamente diferente também foi um desafio para a Ciência que sofreu uma considerável modificação na segunda metade do século XX, especialmente após a publicação da *Estrutura das Revoluções Científicas*, de Khun (1997). A Ciência passou, então, a ser vista como forma de produzir conhecimento historicamente situado; ou seja, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro do contexto no qual se expressam, rompendo com a idéia de universalidade. Além disso, foi substituída a ênfase no método pelo problema, que passou a orientar o método; a ideologia da neutralidade científica foi rompida, passando-se a considerar a subjetividade do pesquisador e sua interação com o objeto/sujeito como inerente ao processo de fazer Ciência. (CHAUÍ, 1997; ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998).

É dentro desta concepção de Ciência, acompanhada da preocupação com o rigor metodológico e sua validação no campo social, que se situa o presente trabalho. Este capítulo apresenta a fundamentação teórico-metodológica que norteará os passos da pesquisa. Antes, porém, são discutidos os caminhos teórico-metodológicos que vêm sendo trilhados pelas pesquisas na área de Educação Inclusiva no Brasil. É a partir deste mapeamento que se apresenta a opção metodológica e os instrumentos de coleta adotados, bem como, os primeiros dados obtidos no campo de pesquisa.

3.1. A pesquisa em Educação Inclusiva no Brasil

Tomar a realidade como objeto de análise tem sido, ao longo dos tempos, o ofício da Ciência e dos homens e mulheres que a ela se dedicam. Desde a revolução científica anunciada por Khun (1997), designando movimentos de ruptura epistemológica¹⁷ e de criação de novas teorias, diferentes abordagens metodológicas têm surgido na tentativa de explicar teoricamente a realidade.

Segundo Khun, um campo científico se caracteriza pela reunião de métodos, técnicas, formas de experimentação e conceitos que compõem uma teoria que permite o conhecimento de vários fenômenos. Esta teoria se torna um paradigma ou modelo de conhecimento científico usado pelos cientistas na tentativa de compreensão e explicação da realidade.

¹⁷ A palavra *epistemologia* compõe-se de dois radicais gregos: *episteme* que significa ciência e *logia* que quer dizer estudo ou conhecimento. *Epistemologia* pode ser compreendida, assim, como o conhecimento sobre as ciências. (CHAUÍ, 1997, p.257).

Quando este paradigma não consegue explicar um fenômeno ou fato novo, uma revolução científica acontece, havendo necessidade de se produzir um novo modelo de explicação ou paradigma até então inexistente; ainda que este processo demore anos para se consolidar.

Assim aconteceu com o surgimento e a substituição dos modelos de atendimento à pessoa com deficiência ao longo da história. Estes podem ser identificados desde os mais segregados, como as instituições e asilos na Europa e Estados Unidos que confinaram estas pessoas até pouco tempo atrás; passando pela integração que se fortaleceu no Brasil, a partir da década de 1970, até a inclusão que vem se estabelecendo como uma proposta social e educacional para o século XXI¹⁸.

Em relação às pesquisas sobre inclusão escolar, muitos autores como Ainscow & Sebba (1996), Glat et. al. (2003), Glat & Fernandes (2005), entre outros, sinalizam que, embora haja uma considerada produção acadêmica acerca das políticas públicas, da descrição de processos de inclusão nas escolas e dos desafios enfrentados pelos sistemas educacionais para incluir, ainda são poucas as experiências que mostram como fazer para incluir alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares. Entre as pesquisas na área, *a formação de professores* tem se destacado como um dos itens que mais demandam atenção para que o processo de inclusão educacional aconteça (ORTIZ, 2003; MACHADO, 2004; CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; e outros).

Em face dessas considerações, fica patente que o foco das pesquisas em Educação Inclusiva deve voltar-se, prioritariamente, para duas dimensões, conforme destacado por Glat & Pletsch (2004, p.6):

- a) na avaliação de experiências de inclusão em curso, a partir de **pesquisas de campo – sob diferentes enfoques ou metodologias**, tais como Etnografia, História de Vida, Estudos de Caso, etc. –, de modo que se possa identificar, por exemplo, as dificuldades que foram encontradas na prática do dia-a-dia, qual a trajetória (em termos longitudinais) de aprendizagem desses alunos no sistema regular e, principalmente, que estratégias de superação foram encontradas;
- b) na valorização da pesquisa-ação, incluindo o desenvolvimento de métodos e técnicas inovadoras que possam ser levadas a cabo no próprio espaço escolar. Ou seja, investigar e experimentar formas de se fazer inclusão no cotidiano de uma escola. Por exemplo, como fazer adaptações curriculares e avaliação da aprendizagem de um aluno com necessidade especial que tenha uma deficiência X, em uma classe Y, na escola Z (grifo no original).

As investigações tendo a *Educação Inclusiva* como temática começaram a surgir no cenário educacional brasileiro ao final da década de 1990, impulsionados pelas declarações internacionais e políticas públicas na área de educação. Estes documentos indicavam, entre

¹⁸ Uma discussão histórica destes paradigmas é apresentada no Capítulo 1.

outros, a obrigatoriedade da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Em interessante estudo sobre o estado da arte das pesquisas em Educação Especial/Inclusiva, Mendes, Ferreira e Nunes (2003) analisaram 550 dissertações e teses produzidas no Brasil entre 1995 e 2003. Dentre suas conclusões, os autores destacaram a importância dos recursos humanos como uma das questões centrais para a inclusão escolar. A análise mostrou ainda que “se predominavam os estudos sobre ensino-aprendizagem, eram escassos os estudos de política, gestão e história”. (J. R. FERREIRA, 2006, p.64).

As pesquisas apresentadas a seguir não têm a pretensão de esgotar a produção acadêmica na área e nem tão pouco seguem uma trajetória histórica linear pautada em momentos bem delimitados entre si. A divisão simbólica dos temas dentro de uma perspectiva cronológica foi apenas um meio encontrado para facilitar sua apresentação.

Os primeiros estudos aqui apresentados foram marcados pela análise de *políticas educacionais de cunho inclusivo* e de sua implementação nas Redes Municipais de Educação, que começavam a assumir para si, a responsabilidade pela oferta do Ensino Fundamental. Essa tendência pode ser observada no estudo desenvolvido por Castro (1997) que abordou a implantação da proposta de ensino especial na Rede Municipal de Natal/RN. Seus resultados evidenciaram a gravidade da situação das escolas, especialmente em relação à falta de capacitação dos professores que encontraram dificuldades em mudar sua prática pedagógica. Almeida (2003) apresentou um estudo da proposta de inclusão escolar no Município de Goiânia. Ao final do estudo, a autora aponta que o gerenciamento da proposta de Educação Inclusiva deve ser uma responsabilidade do ensino regular, ficando os serviços de Educação Especial como suporte aos alunos que o requeiram.

Em 2004, Santos fez uma breve retrospectiva histórica dos anos 90 acerca das políticas públicas de Educação para alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular de Minas Gerais e, entre suas conclusões, afirmou o caráter ainda excludente da educação. Já Fragelli (2005) buscou compreender em sua tese as percepções dos diferentes agentes educacionais de uma cidade do interior de São Paulo em relação à implementação da política de inclusão, concluindo que, enquanto os administradores viam facilidades na implementação da proposta, os professores se sentiam despreparados para executá-la.

É possível observar que estas pesquisas assumem, em grande parte, um caráter local, voltando-se para a implementação da política de Educação Inclusiva em regiões político-administrativas bastante delimitadas. Todavia, o foco de análise destas investigações ainda era macro, pois tais estudos se centraram nos sistemas de ensino, que foram abordados a partir de

uma densa análise documental de suas políticas e da observação de um significativo número de escolas.

A representação social da deficiência e da inclusão dos alunos com deficiência também foi objeto de estudo de algumas pesquisas que procuraram compreender a inclusão dos alunos com deficiência em classes regulares a partir do ponto de vista de pais (BOSELI, 2001; SILVA, 2005), professores (A. SILVA, 2000; SOUZA, 2003; BITES, 2005; SOUZA, 2005; ROSIN-PINOLA, 2006) e dos próprios alunos (MARTINS, 1999; OLIVEIRA, 2002; VIEIRA, 2006). Os resultados apontam, entre outros, que as representações acerca dos alunos com deficiência estão sempre sendo redefinidas no contexto social, diante do esforço destes em superar a visão social de incapacidade e da luta de suas famílias para garantir seu direito ao ensino regular.

Mas, foi somente a partir de 2000, que se constatou uma produção intensa voltada para *estudos de cunho etnográfico* cuja análise se voltou para a descrição de práticas educativas inclusivas que aconteciam no interior das escolas. Tartuci (2001), por exemplo, analisou as interações entre os alunos surdos, seus professores e os demais colegas ouvintes, na tentativa de observar a importância de tais interações em seu processo de desenvolvimento. A pesquisadora constatou que, embora as escolas e seus professores não efetuassem adaptações para contemplar as necessidades educacionais destes alunos, estes tentavam se adaptar, dissimulando a exclusão.

A organização de grupos de trabalho na sala de aula e as adaptações curriculares realizadas pelo professor regente foram objeto de estudo de Machado (2005), que investigou, através de um estudo do tipo etnográfico, as estratégias desenvolvidas por uma professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental, a fim de promover a inclusão de seus alunos com deficiência. O estudo constatou impasses e dificuldades enfrentadas pela educadora face à inclusão, como a falta de recursos financeiros, a acessibilidade física do prédio escolar e a capacitação dos professores para lidar com a diversidade. Também se utilizando de uma abordagem etnográfica, Pletsch (2005) investigou o papel desempenhado pelo professor itinerante na inclusão de alunos com deficiência em três escolas municipais do Rio de Janeiro, observando que, entre suas funções, ainda se faz necessária a de mobilizar as escolas e os professores da Rede Municipal para práticas educacionais pró-inclusivas.

Pelo exposto, pode-se afirmar que o despreparo acadêmico do professor para trabalhar com a diversidade não é novidade. Desde meados da década de 90, pesquisas apontam este fator, como contribuinte para a manutenção dos elevados índices de fracasso escolar dos alunos com e sem necessidades educacionais especiais incluídos em classes regulares.

(CASTRO, 1997; ROSA, 2002; GARCEZ, 2004; FRAGELLI, 2005; MACHADO, 2005; entre outros).

Porém, somente no início desta década é que se intensificaram as produções acadêmicas que refletiam sobre o *papel da formação de professores no processo de efetivação das políticas de Educação Inclusiva*. Entre estes estudos, destaca-se o de M. Silva (2000) que traçou em sua tese as necessidades de formação continuada apresentada pelos professores que trabalham em turmas regulares inclusivas no Brasil (São Paulo) e em Portugal (Lisboa). Seguindo esta linha de discussão, Rosa (2002) questionou os fundamentos da formação continuada dos professores de Cachoeira do Sul (RS) para a inclusão escolar, reforçando a tese defendida por M. Silva (2000), de que o programa de formação deve partir das necessidades identificadas na prática pedagógica do professor e não, ser imposto, como vem acontecendo, pela política externa e descontínua das Secretarias de Educação.

Todas estas pesquisas, entre outras, sugerem, cada vez mais, a necessidade de se investigar o papel da formação continuada na construção de práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, a questão que se coloca é se somente a qualificação docente, desarticulada do conhecimento da cultura escolar, do saber docente e das práticas de trabalho coletivo no interior da escola, daria conta da implantação da proposta de uma Educação Inclusiva.

Os estudos desenvolvidos por Ortiz (2003), Capellini (2004) e Zanata (2004) apresentaram o ensino colaborativo entre o pesquisador e os professores como uma alternativa de formação continuada pautada na reflexão do professor sobre sua prática. Ortiz (2003), por exemplo, discutiu durante quatro meses, em encontros individuais, as práticas pedagógicas de três professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental de uma escola do interior de São Paulo. Apesar deste acompanhamento individual, não rompeu com o modelo de formação pautado em orientações teóricas ministradas pelo pesquisador como contribuição ao aperfeiçoamento da prática do professor.

Da mesma forma, Capellini (2004) buscou compreender, através do acompanhamento de quatro turmas do Ensino Fundamental, as contribuições do ensino colaborativo entre professores do ensino comum e professores especialistas. Observou-se que grande parte da proposta colaborativa partiu da pesquisadora que funcionou como uma professora de apoio na turma. Entre suas conclusões, a autora apontou que

Naturalmente, é fato que essas mudanças podem não se concretizar de imediato ou mesmo não se manter, como prática do professor. Mas acredita-se que lançadas as sementes, e estas somadas a outras intervenção/experiências, poderão ser assimiladas e se constituírem em práticas diferenciadas ou em um jeito novo de exercer a docência. (CAPELLINI, 2004, p. 216).

Ou seja, a pesquisa colaborativa entre pesquisador e professor não garante a continuidade do processo de reflexão do professor sobre sua prática, após o término da investigação. Não se pretende tirar o mérito de tais estudos, que certamente promovem uma modificação na prática docente. Entretanto, os mesmos não possibilitam ao professor uma análise mais autônoma de sua prática, capaz de problematizá-la, para então, buscar soluções. Por isso, Capellini (2004) sugere que pesquisas futuras deveriam verificar se as mudanças observadas se mantêm. Sobre isso, Giovanni (2000) acrescenta que em se tratando de pesquisas colaborativas, a continuidade dos trabalhos na escola, com o afastamento dos pesquisadores, constitui-se um desafio a ser enfrentado.

Como proceder então a formação continuada destes profissionais para propostas pró-inclusão sem cair nas armadilhas de capacitações meramente informativas, cujos conhecimentos não correspondem aos reais desafios que os professores enfrentam em sua sala de aula, ou estão pautadas, em grande parte, nos direcionamentos e reflexões desenvolvidas pelo pesquisador? A alternativa parece ser apresentada pelo ensino colaborativo entre professores da própria escola como nos mostra Zanata (2004).

Com enfoque na formação de professores para a educação de alunos surdos em classes regulares, Zanata (2004) buscou descobrir, através da filmagem e discussão das aulas ministradas por três professoras das séries iniciais, estratégias de formação continuada em serviço. Os dados ressaltaram o potencial do trabalho colaborativo entre professores do ensino comum, professor especialista e pesquisador. O estudo reforçou ainda a necessidade do coordenador pedagógico na rede de apoio ao professor da classe comum como parceiro importante em seu processo de reflexão sobre a prática.

Tanto Capellini (2004) quanto Zanata (2004) apontam para a necessidade de ampliar as investigações sobre a natureza das parcerias colaborativas a serem estabelecidas nas escolas inclusivas. Nesta direção, a presente pesquisa busca, entre outros aspectos, compreender a cultura e as práticas de colaboração docente como um dos eixos-chave para a implementação de políticas públicas de Educação Inclusiva.

Este estudo foi realizado dentro da concepção de pesquisa qualitativa. Este tipo de abordagem se caracteriza, entre outros aspectos, por analisar o contexto onde as situações ocorrem, valorizando-se o significado que as pessoas dão às situações e eventos. A fim de acompanhar o movimento destes contextos, não deve haver hipóteses fechadas antes da entrada em campo. (BOGDAN & BIKLEN, 1994; MONTEIRO, 1998)

Neste sentido, a pesquisa refaz-se constantemente no próprio processo de investigação, admitindo a existência da intersubjetividade e da reflexividade¹⁹ na construção de significados. Para isso, utiliza-se de um planejamento flexível, em que os focos de interesse vão sendo repensados, as técnicas de pesquisa, modificadas, os instrumentos de investigação, revistos e os fundamentos teóricos, reavaliados. (MINAYO, 1993)

Assim, ao tomar a escola como foco de investigação e análise, se está considerando-a como um espaço social, onde diferentes culturas e saberes se inter cruzam, criando e recriando novas formas de pensar e compreender o mundo. Na tentativa de capturar o fluxo ininterrupto da realidade, foi utilizada a *pesquisa do tipo etnográfico*.

3.2. Etnografia: uma descrição densa da inclusão no cotidiano escolar

A opção pela etnografia deve-se ao objetivo de compreender as situações do contexto escolar, a partir do ponto de vista de seus próprios agentes. Seu objetivo é a descrição densa e a interpretação das ações e relações dos sujeitos na elaboração da vida coletiva. A cultura, dentro desta perspectiva, torna-se o contexto sobre o qual se desenvolvem os fatos sociais e as ações humanas e nada deve ser interpretado fora dela (ERICKSON, 1984; EZPELETA & ROCKWELL, 1986; CARIA, 1997; MATTOS, 2001).

(...) praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas, não são essas coisas, as técnicas e os processos determinantes, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” (...) (GEERTZ, 1989, p. 15).

A abordagem etnográfica desenvolveu-se no final do século XIX na tentativa de captar, de modo mais holístico, a forma de vida de determinados povos que foram descritos em diários de viagem e relatórios de missionários. O marco conceitual da etnografia é o *interacionismo simbólico*, que defende a idéia de que as pessoas agem a partir do significado que elas atribuem a suas ações, às outras pessoas e aos objetos a partir da interação. Daí, a importância do pesquisador devolver os resultados de sua observação aos participantes do estudo²⁰, a fim de compreender como eles interpretam suas próprias ações.

¹⁹ De acordo com Alves (2003, p.39) a *reflexividade* é um processo que se inicia pelo espelhamento, onde o sujeito se vê através da interação com o outro e das vivências que ocorrem em seu convívio social, refletindo-se através do outro.

²⁰ A devolução dos dados aos sujeitos da presente investigação aconteceu no início do ano letivo de 2007, quando então, foi discutido com eles a(s) problemática(s) que, em sua leitura, impediam que o processo de inclusão educacional acontecesse. Assim, a partir de uma compreensão mais refinada da realidade, foi possível

A abordagem do tipo etnográfico caracteriza-se essencialmente pela observação sistemática das situações reais no local onde os eventos ocorrem naturalmente, possibilitando ao pesquisador uma revisão teórica e metodológica contínua das informações coletadas, desenvolvendo novas questões ou hipóteses de conhecimento. Este tipo de movimento na pesquisa é chamado de *hipóteses progressivas*, “pois a cada momento de reflexividade sobre o trabalho, modifica-se o caminhar e cria-se um movimento próprio aos dados e como eles refletem as nossas questões” (MATTOS, 2001, p. 53).

A abordagem etnográfica privilegia ainda a interação no campo da pesquisa por meio da relação direta do pesquisador com o grupo pesquisado. Somente assim é possível compreender o contexto de suas relações, constituído por “mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Entre seus instrumentos metodológicos incluem-se: observação participante, entrevistas semi-estruturadas, microanálises de vídeos e áudio tapes, análise documental, fotografias e produções do próprio grupo pesquisado, o que permite ao pesquisador uma descrição densa da realidade investigada.

Pesquisas antropológicas de abordagem etnográfica costumam envolver o pesquisador durante anos em seu campo de estudos. Na educação, o contato do pesquisador com o campo também deve se constituir em objeto de reflexão pautada na frequência e na intensidade com que este interage com os participantes da pesquisa. Para seguir estas regras, procurou-se ir semanalmente as duas escolas pesquisadas, a fim de não romper o vínculo e o fluxo das observações.

André (1995) adverte, entretanto, acerca de diferenças do enfoque etnográfico quando aplicado à área de Educação. Entre elas, destaca o prolongado tempo de imersão do pesquisador em campo exigido pelas pesquisas etnográficas, mas que é relativo no contexto educacional. Assim, “o que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Há um certo consenso entre os pesquisadores de que este tipo de trabalho deve durar no mínimo um ano escolar, para que o pesquisador possa compreender as regras que governam a vida do grupo (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; BRITO, VASQUEZ & MATTOS,

2006). Porém, acreditava-se que um semestre letivo de imersão em campo, cujo recorte era a sala de aula de uma escola pública de Niterói, seria suficiente para a produção de informações que dariam origem aos dados da pesquisa.

Mas, como este tipo de pesquisa também se caracteriza pela imprevisibilidade que rege o cotidiano, marcada por avanços e recuos, não foi possível empreender este estudo em um semestre letivo. O processo de conquista da confiança dos sujeitos, os adiamentos das reuniões com a equipe docente, em função da falta de tempo, e a dificuldade de acesso a algumas fontes de informação, como por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico de uma das escolas, demoraram mais do que o previsto e alteraram os prazos inicialmente traçados para a pesquisa de campo, que se desenvolveu por três semestres, com visitas semanais às escolas.

Por fim, embora haja alguns critérios que auxiliem no desenvolvimento de uma pesquisa que toma o fluxo do cotidiano escolar como objeto de investigação, não existe um método que possa ser recomendado como o melhor. Para Mattos (2001), talvez a diferença entre as pesquisas de caráter etnográfico e as demais pesquisas qualitativas utilizadas em educação resida no fato de que estas últimas buscam a causa dos fenômenos educacionais, enquanto a etnografia procura compreender o processo que envolve a cultura escolar. Seu objeto são as interações interpessoais que se dão no micro universo da sala de aula.

Neste sentido, como abordagem de pesquisa utilizada no campo educacional, a etnografia é um instrumento de grande aplicabilidade para realizar estudos no cotidiano escolar e com grupos sociais excluídos (ANDRÉ, 1995; MATTOS, 2001; FONTES, PLETSCHE & GLAT, 2007). Além disso, estudos deste tipo podem contribuir para a validação de práticas educacionais pautadas na cultura da inclusão, abrindo novas possibilidades de percepção social dos sujeitos marginalizados, neles, incluindo não só pessoas com deficiência, mas também aquelas com histórico de fracasso escolar. Foi em busca destas questões, que se optou pela etnografia como abordagem de pesquisa na realização deste estudo.

3.2.1. Conhecendo a Rede Pública Municipal de Educação de Niterói

Niterói possui uma população estimada em 474.046²¹ distribuída numa área territorial de 129 km². Localizada próxima à Cidade do Rio de Janeiro e ex-capital do Estado, chegou a ser considerada, no início do século XX, a cidade mais desenvolvida da rede urbana nacional. Em 1974, ganhou novo impulso de modernização com a inauguração da ponte Presidente

²¹ Dados referentes ao ano de 2006.

Costa e Silva (Ponte Rio-Niterói). Atualmente, seu maior investimento tem sido em turismo, considerando sua bela região oceânica e no marketing em áreas estratégicas de desenvolvimento, como a revitalização da indústria naval e dos estaleiros localizados na Baía de Guanabara. É tida como referência em setores como Educação, Saúde, Cultura e qualidade de vida. (IBGE, 2007; PMN, 2007a)

Com cerca de 50 escolas, sendo 35 de Ensino Fundamental e 14 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), a Rede Pública Municipal de Educação de Niterói conta com 22.548 alunos; destes, 16.195 estão matriculados no Ensino Fundamental (INEP, 2007). Do total, *todos* os cerca de 400 alunos (337 no Ensino Fundamental) que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial encontram-se matriculados no ensino regular, o que faz com que a educação no município, que é gerida pela Fundação Municipal de Educação (FME), venha se projetando no cenário nacional como uma “Rede inclusiva”.

Destaca-se que a inclusão desses alunos na Rede é feita mediante apresentação de laudo médico e acompanhada de parecer da equipe da Coordenação de Educação Especial da FME (NITERÓI, 2002). Deve-se ressaltar, porém, que embora não haja classes ou escolas especiais, nem todos os alunos com necessidades educacionais especiais são matriculados nas escolas da Rede. Os casos julgados inelegíveis à inclusão, em virtude da gravidade de comprometimentos físicos, sensoriais, cognitivos ou psicológicos do aluno, são encaminhados para escolas ou instituições filantrópicas especializadas. *Ou seja, a Rede seleciona os alunos com necessidades educacionais especiais que julga poder incluir em suas escolas.* A fim de dar suporte a estes alunos, a FME conta com uma rede de convênios e parcerias, entre os quais se encontram a Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ²², a Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo – APADA, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, o Instituto Benjamin Constant – IBC e a Sociedade Pestalozzi do Brasil, além dos hospitais Getúlio Vargas Filho e Hospital Universitário Antônio Pedro.

Em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na Rede, a FME oferece atendimento pedagógico especializado, como também encaminha, quando for o caso, aos órgãos competentes para o acompanhamento clínico, como a Associação Fluminense de Amparo aos Cegos – AFAC e a Associação Fluminense de Reabilitação – AFR, além da APAE e APADA. Nestas instituições, os alunos, dependendo do caso, recebem atendimento de fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, psicologia e psicopedagogia, tratamento oftalmológico e atenção de um assistente social. As escolas também são

²² Através do Hospital Fernandes Figueiras que se dedica à pesquisa na área de genética médica.

conveniadas com os postos de saúde locais, onde o aluno recebe atendimento médico e neurológico.

Vale ressaltar que os alunos surdos se encontram, em sua maioria, matriculados nas chamadas “turmas bilíngües” (no momento funcionando em apenas uma escola da Rede). São classes compostas exclusivamente por alunos surdos, com a mesma faixa etária, onde há um professor regente, um intérprete de LIBRAS e um adulto surdo, cuja proposta é ser um “modelo de surdo adulto” para os alunos. Os alunos são alfabetizados tanto em LIBRAS, quanto em português, dentro de uma proposta de Educação Bilíngüe. Após a conclusão do quinto ano escolar (que corresponde à antiga 4ª série), estes alunos são incluídos em turmas regulares. Este tipo de organização tem recebido críticas por se configurar como uma proposta de classe especial dentro de uma Rede que postula não possuir serviços educacionais especializados, como classes ou escolas especiais.

A Rede conta ainda com outros projetos e programas especializados. O quadro a seguir, apresenta os serviços de Educação Especial oferecidos pelo Município de Niterói.

SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL OFERECIDOS PELO MUNICÍPIO DE NITERÓI	
Programas e Serviços especializados	<p>Programa Pedagogia Hospitalar Este programa atende pedagogicamente a crianças com ou sem deficiência internadas no Hospital Infantil Getúlio Vargas Filho e no Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP). Este acompanhamento é feito por professores da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói²³.</p>
	<p>Descobrimo talentos (Superdotação) O objetivo do programa é identificar nas escolas alunos que apresentem habilidades superiores em determinada área de conhecimento ou expressão que possam ser portadores de altas habilidades.</p>
	<p>Educação Física Adaptada para a Inclusão Com este projeto, a Coordenação de Educação Especial em parceria com a Coordenação de Educação Física busca oferecer subsídios a estes professores para o conhecimento e criação de atividades e materiais desportivos adaptados aos alunos com necessidades educacionais especiais.</p>
	<p>Apoio Psicológico à Educação de Jovens e Adultos (EJA) Diante do número de alunos com necessidades educacionais especiais, grande parte dos quais apresenta deficiência mental, que começa a frequentar o EJA, este programa objetiva dar suporte psicológico aos alunos e professores que atuam nesta modalidade de ensino.</p>

²³ Cf. Fontes (2003).

	<p>Projeto Núcleo PAI (Pais e Amigos da Inclusão) O nascimento de um filho com deficiência abala as estruturas físicas e emocionais de uma família. A fim de dar suporte psicológico e social a estas famílias, a Coordenação de Educação Especial criou o Núcleo PAI. O propósito do projeto é auxiliar a família para lidar com a deficiência e o processo de inclusão escolar e social do seu filho, incentivando o apoio mútuo entre as famílias.</p> <p>Projeto Espaço Integrado de Desenvolvimento e Estimulação (EIDE) O objetivo do EIDE é desenvolver um trabalho pedagógico e especializado para alunos com deficiência que apresentam sérios comprometimentos, visando sua futura inclusão. Embora estes alunos já se encontrem matriculados na Rede, ainda não freqüentam a escola.</p>
<p>Suportes especializados a alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes regulares</p>	<p>Sala de Recursos <i>A sala de recursos é um suporte especializado oferecido aos alunos com necessidades educacionais incluídos em classes regulares. De acordo com a Portaria FME N° 407/03, a sala de recursos é um espaço com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos especializados, onde se oferece a complementação e/ou suplementação do atendimento educacional realizado em classe de ensino comum, por um professor devidamente capacitado e assessorado por técnicos especializados da Coordenação de Educação Especial. (NITERÓI, 2003). Deve-se esclarecer que a sala de recursos funciona dentro das escolas e atende indiscriminadamente a todos os alunos com necessidades educacionais especiais diagnosticadas com laudo médico, que estão matriculados nestas escolas. A Rede possui, atualmente, cerca de 20 unidades equipadas com salas de recursos (três delas em escolas de Educação Infantil e duas na Educação de Jovens e Adultos).</i></p> <p>Professor de apoio <i>O professor de apoio é escolhido entre os professores que compõem o quadro de magistério da FME. Estes geralmente são regentes de turma em sua matrícula de vinte horas semanais e ganham uma dupla regência, isto é, um contrato de trabalho temporário de vinte horas por semana, renovado a cada ano, para o desempenho da função de apoio. Ou seja, no exercício da função de apoio, o professor não possui vínculos estáveis de trabalho.</i> <i>O professor de apoio tem sua lotação numa determinada escola e atua diretamente com o “aluno especial”, através de acompanhamento pedagógico diário. Entre suas atribuições “oficiais”, estão: (a) colaborar com o professor da sala inclusiva na execução das estratégias didáticas; (b) colaborar com o professor para o atendimento junto ao aluno deficiente no desempenho de suas necessidades de vida diária, como, por exemplo: socialização, locomoção, alimentação, asseio e higiene; (c) dar apoio ao professor regente quanto ao atendimento das necessidades emergenciais que envolvam o aluno com necessidades especiais e (d) apresentar relatório mensal por escrito à Coordenação de Educação Especial. (NITERÓI, 2005)²⁴.</i></p>

Quadro 1: *Serviços de Educação Especial oferecidos pelo Município de Niterói*

Na Rede Pública Municipal de Educação de Niterói, o acompanhamento do trabalho pedagógico com os alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se a cargo da Coordenação de Educação Especial, setor da Fundação Municipal de Educação (FME), responsável pela elaboração de políticas e implementação de diretrizes pedagógicas em Educação Inclusiva. Entre suas ações, também se inclui a formação continuada dos docentes

²⁴ Atualmente está sendo preparada uma Portaria que regulamenta as funções deste profissional na Rede. O referido projeto de lei contemplou dados iniciais do presente estudo.

que atendem alunos com necessidades educacionais especiais incluídos ou que atuam no sistema de suporte especializado como *sala de recursos* ou *professor de apoio*.

A Coordenação de Educação Especial atua diretamente em todas as escolas da Rede através dos *agentes de inclusão*. São cerca de 20 professores concursados com habilitação em diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Pedagogia, Fonoaudiologia, Serviço Social e Magistério), escolhidos por sua formação ou experiência para integrarem a equipe da Coordenação de Educação Especial. Cada um dos agentes de inclusão é responsável por um grupo de escolas, sendo encarregados, entre outras funções, pela condução e acompanhamento dos encaminhamentos relativos à Educação Especial. Com isso, a Coordenação de Educação Especial é a principal, senão a única, responsável pela avaliação diagnóstica do aluno com necessidades educacionais especiais e seu encaminhamento para o atendimento em sala de recursos ou acompanhamento de um professor de apoio.

A Coordenação de Educação Especial, através de seus agentes de inclusão, também é responsável pela seleção, orientação e formação dos professores de apoio e da sala de recursos.

Como é possível observar, todas as questões relacionadas ao atendimento pedagógico do aluno com necessidades educacionais especiais na Rede pertencem, quase que exclusivamente, ao âmbito da Coordenação de Educação Especial. É importante destacar que a Rede Pública Municipal de Educação de Niterói aloca duas horas semanais de planejamento, sempre às quartas-feiras, quando os alunos são dispensados mais cedo para que os professores possam se reunir. Observa-se, entretanto, que grande parte destas reuniões é destinada a informes e assuntos gerais da escola, onde temas relacionados à Educação Inclusiva raramente são tratados. Estes ainda são vistos como da competência da equipe de Educação Especial e dos profissionais que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, a efetivação das políticas de inclusão no contexto da cultura e da prática escolar tem sido alvo de polêmica e debates entre todos os professores.

A escolha da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói para a pesquisa deveu-se, entre outros, a dois motivos principais: o fato de já conhecer a Rede, por ser Supervisora Educacional nela, e em virtude de ser vista como uma das mais avançadas na discussão da inclusão no país. Ela, inclusive, sedia um dos 144 Pólos de capacitação de professores em Educação Inclusiva do MEC.

3.2.2. A entrada em campo

A entrada em campo começou a ser negociada em janeiro de 2006, quando oficialmente foi solicitada autorização (Anexo I), através de processo específico²⁵, à Fundação Municipal de Educação de Niterói para a realização da pesquisa. Sendo esta concedida, apresentou-se o projeto à Coordenadora de Educação Especial, a fim de que indicasse duas escolas na Rede Municipal de Educação de Niterói que tivessem um perfil inclusivo. Sete escolas foram apresentadas, das quais duas foram escolhidas.

Deve-se registrar que a escolha das escolas não assumiu um caráter alheatório, uma vez que alguns critérios foram elencados para sua seleção: escolas que fossem reconhecidas por seu trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas regulares; escolas que fossem de fácil acesso; escolas nas quais eu não possuía vínculos de trabalho, uma vez que pertenço aos quadros desta Rede; escolas que eu conhecesse ao menos um profissional, a fim de facilitar o acesso a elas.

Ambas as escolas escolhidas são aquisições recentes na Rede, tendo sido municipalizadas em 2004 e recebido um grande número de professores recém-concursados. Nas escolas, que serão chamadas de **A** e **B**, a recepção foi bastante acolhedora. Já na primeira visita, foi possível conhecer as dependências e os profissionais da escola e a Direção de ambas indicou dois professores que, em sua opinião, faziam um bom trabalho de inclusão que mereceria ser observado. Outro dado a destacar é o fato de que nas duas escolas, as turmas indicadas para observação pertenciam ao segundo ano do Ensino Fundamental que, corresponde à etapa intermediária do primeiro ciclo (antiga 1ª série), dentro da proposta de Ciclos adotada pela Rede, desde 1999²⁶.

3.2.3. O estar em campo

3.2.3.1. Perfil da escola A

A escola **A** localiza-se num dos bairros mais antigos de Niterói, situado na zona norte do município e é o segundo mais populoso da cidade. A taxa de alfabetização é de 92,94% (IBGE, 2000). Sua clientela constitui-se predominantemente da classe baixa e média baixa. No primeiro ano de funcionamento da escola (2004), 30% dos alunos vinham transferidos de escolas particulares, configurando a entrada da classe média empobrecida no ensino público.

²⁵ Processo FME nº 210/0000124/2006, de 13/01/2006, solicitando ao Superintendente de Desenvolvimento de Ensino, autorização, já deferida, para realizar pesquisa acadêmica nas escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói.

²⁶ O sistema de ciclos propõe uma nova organização dos tempos e espaços escolares, rompendo com a lógica da seriação. Os ciclos têm duração média de dois anos, onde os alunos têm a oportunidade de participar de diferentes grupos de estudo de acordo com seu nível de desenvolvimento e sua vivência em cada eixo curricular.

A escola A, cujo prédio fora adquirido de uma escola privada tradicional no município, possui cinco andares. Localizada em dois prédios (um administrativo e outro escolar), possui um elevador, rampas no pátio e em cada andar há um banheiro adaptado para os alunos com deficiência.

No térreo estão 8 salas de aula, 2 destinadas à sala de recursos e as demais à Educação Infantil. Há também 2 salas onde funciona o projeto de apoio pedagógico²⁷, uma sala de professores, a cozinha e o refeitório. No 1º andar funcionam 7 salas de aula, sendo que uma atende às aulas de Xadrez e Hip Hop (dança de rua); no 2º andar funcionam 7 salas de aula; no 3º andar funcionam 4 salas de aula, um laboratório de informática com 20 computadores, uma sala de vídeo e uma sala para depósito da FME; no 4º andar há um auditório para 170 pessoas, uma sala de leitura, um salão e uma sala usada como almoxarifado e o 5º andar, temporariamente, não está sendo utilizado. No prédio administrativo funcionam a secretaria, o gabinete da Direção e uma sala de reuniões. Na parte externa, há um pátio coberto, uma quadra de esportes e um campo de futebol (localizado no terreno ao lado da escola).

O pátio é amplo e pavimento com piso, mas a escola ainda conta com uma grande área livre nos fundos da mesma, onde futuramente serão construídos o Centro de Referência em Educação Especial e uma Unidade de Educação Infantil (UMEI).

A escola funciona em dois turnos, abrangendo Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2006, possuía quatro classes compostas somente por alunos surdos, totalizando 38 alunos com deficiência ainda não incluídos em turmas regulares. Em 2007, esse número subiu para seis classes bilíngües. É importante observar que a proposta adotada pela escola visa primeiro alfabetizar os alunos surdos utilizando LIBRAS e português escrito, para depois incluí-los em turmas do ensino regular. Conforme já discutido, a escola não qualifica estas classes como especiais, mas sim, como “turmas bilíngües de 1º ao 5º ano de escolaridade”.

O *Quadro 2* apresenta um perfil quantitativo dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes regulares na escola A.

²⁷ O projeto de *apoio pedagógico* é uma inovação da escola A, realiza-se no contra-turno de estudo do aluno com necessidades educacionais especiais e destina-se ao acompanhamento de sua defasagem curricular.

PERFIL QUANTITATIVO DE INCLUSÃO DA ESCOLA “A”			
Ano de escolaridade	Alunos incluídos	Alunos no projeto	Professor de apoio
Educação Infantil	04	-	01
1º ano	12	-	02
2º ano	08	01	01
3º ano	14	03	-
4º ano	06	-	01
5º ano	06	01	01
6º ano	08	-	-
7º ano	05	-	-
8º ano	03	-	-
9º ano	01	-	-
Total	67	05	06

Quadro 2: Perfil quantitativo dos alunos incluídos na escola A em 2006

O item *Alunos no projeto* diz respeito a alunos que, embora estejam matriculados em classes regulares, em função do seu grau de comprometimento, não a freqüentam em turno integral. Sua inserção na turma se dá em momentos pontuais acompanhados por professores especializados. Em 2006, a escola contava com cinco alunos neste projeto. Deve-se esclarecer que este projeto não contempla os alunos com necessidades educacionais especiais já incluídos nas classes regulares e nem os alunos surdos que freqüentam as turmas bilíngües.

3.2.3.2. Perfil da escola B

A escola **B** localiza-se num bairro de classe média alta, dominado quase que exclusivamente por residências unifamiliares e de alto padrão construtivo. Todavia, sua clientela é predominantemente oriunda das favelas localizadas em seu entorno, uma vez que não existe favela no bairro. O bairro apresenta uma elevada taxa de alfabetização (96,97%), considerando-se a população acima dos cinco anos de idade — ocupando a 3ª posição em níveis de escolaridade no conjunto dos 48 bairros de Niterói. (IBGE, 2000; PMN, 2007b).

A escola **B**, que também está instalada num prédio onde funcionava uma escola privada, possui três andares, onde estão localizados no térreo: a secretaria, a cozinha, o refeitório e três salas de aula de Educação Infantil. No 2º andar, funcionam oito salas de aula e um pequeno espaço que abriga a sala da Direção, que é a mesma usada pela equipe técnico-pedagógica e pelos professores. No terraço, há uma quadra de esportes, onde os alunos fazem atividades de Educação Física, um laboratório de informática, com 10 computadores, uma sala de vídeo/sala de leitura e uma sala de recursos. Estes três últimos foram inaugurados no segundo semestre de 2006. Há ainda no terraço, algumas mesas de Educação Infantil, onde a

professora de Artes desenvolve atividades ao ar livre. A escola não possui rampas, as escadas têm corrimão somente numa das laterais e os seus banheiros não são adaptados.

O *Quadro 3* apresenta um panorama da estrutura das duas escolas pesquisadas.

Caracterização das escolas	Escola A	Escola B
Localização	Região Norte	Região das Praias da Baía ²⁸
Número de alunos	1300	424
Número de alunos com NEEs	105	16
Nível escolar atendido	Educação Infantil 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental	Educação Infantil 1º segmento do Ensino Fundamental
Número de salas de aula	26	11
Salas especiais	2 salas de recursos 2 salas de apoio pedagógico 1 sala de professores 1 sala de leitura 1 auditório/sala de vídeo 1 laboratório de informática	1 sala de recursos 1 sala de professores 1 sala de leitura 1 sala de vídeo 1 laboratório de informática
Outros espaços	Cozinha Refeitório Pátio coberto 2 quadras de esporte	Cozinha Refeitório 1 quadra de esportes 1 área livre coberta para atividades de Artes
Equipe docente	82 professores regentes 4 professores que atuam na sala de recursos 2 professores que atuam no projeto de apoio pedagógico 7 professores de apoio	22 professores regentes 2 professores que atuam na sala de recursos 4 professores de apoio
Equipe técnico-pedagógica	1 Diretor Geral 1 Diretor Adjunto 3 Supervisores Educacionais 3 Orientadores Educacionais 4 Coordenadores de turno	1 Diretor Geral 1 Diretor Adjunto 1 Supervisor Educacional 1 Orientador Educacional 2 Coordenadores de turno

Quadro 3: Caracterização das escolas

3.2.3.3. Perfil dos participantes

1) Os alunos

Em ambas as escolas, as turmas acompanhadas acolhiam alunos com o mesmo tipo de deficiência, seguindo a orientação da política oficial (NITERÓI, 2001). Na escola **A**, a aluna Sara²⁹, de nove anos, tinha baixa visão³⁰, em função da pressão do nervo óptico associado a um quadro de hidrocefalia; ela possuía uma válvula de drenagem instalada em sua caixa craniana, para impedir o crescimento anormal do crânio. Em sua turma, havia também o aluno

²⁸ Nome oficial da região na divisão político-administrativa do município (PMN, 2007b).

²⁹ Todos os nomes são fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

³⁰ Chama-se visão subnormal ou baixa visão a alteração na capacidade funcional da visão, mesmo após a melhor correção óptica (uso de óculos, lúpas, etc.) Estima-se que no Brasil 1,6 milhões de pessoas possuam deficiência visual. O papel da escola é, entre outros, proporcionar adaptação de recursos e materiais, a fim de estimular o uso do resíduo visual destes alunos. (GIL, 2000; BRASIL, 2006a).

André, nove anos, com diagnóstico de baixa visão, associado a transtorno hiperativo, déficit de atenção e “suspeita” de deficiência mental³¹. Observou-se que raramente estes alunos se sentavam próximos à professora.

Na turma observada na escola **B**, havia dois alunos, uma menina e um menino, na faixa etária de oito anos que apresentavam deficiência auditiva³². A aluna Bianca possuía *surdez profunda*, segundo relato da professora, pois até o último dia de pesquisa em 2007, seu laudo médico não havia sido localizado. A escola alegou que o documento encontrava-se com a Supervisora Educacional. Já o aluno Bruno tinha *surdez leve*, gerada por reincidentes infecções de garganta e cuja tendência era se agravar, caso não fosse feita uma intervenção cirúrgica. Embora sua família estivesse ciente disso, a avó, que era responsável pelo menino, dizia não ter condições de viabilizar tal cirurgia. Uma característica interessante desta turma é que a professora regente era fonoaudióloga e havia um trabalho, na própria classe, com uma professora de apoio que utilizava LIBRAS para dar suporte à educação da aluna surda. Registra-se ainda, a observação do aluno Francisco (9 anos), com Síndrome de Down³³, em outra turma desta escola.

Assim, participaram diretamente do estudo: duas professoras regentes do 2º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental; duas professoras de apoio; duas professoras de sala de recursos; uma coordenadora pedagógica³⁴; uma agente de inclusão; cinco alunos com deficiência; 40 alunos que compunham as duas turmas observadas. Deve-se registrar que a pesquisa seguiu procedimentos éticos apropriados, obtendo autorização dos responsáveis dos alunos para a realização da mesma (Anexos II e III).

³¹ Todas as informações foram recolhidas a partir da conversa com as professoras e da análise dos laudos e registros constantes nas pastas individuais dos alunos.

³² A deficiência auditiva consiste na perda, maior ou menor, da percepção normal dos sons. O audiômetro é um instrumento utilizado para medir a sensibilidade auditiva de uma pessoa. O nível de intensidade sonora é medido em decibel (dB). A audição normal vai de 0 a 15dB. Quanto ao grau de comprometimento, a surdez classifica-se nos seguintes níveis: leve (de 16 a 40 dB); moderada (de 41 a 55 dB); acentuada (de 56 a 70 dB); severa (de 71 a 90 dB) e profunda (acima de 91 dB). Como a surdez interfere diretamente na comunicação, cada nível de comprometimento exigirá diferentes recursos e estratégias de ensino. (BRASIL, 1995; 2006b).

³³ A *Síndrome de Down* consiste em um grupo de alterações genéticas, das quais a trissomia do cromossomo 21 é a mais representativa, causando graus de dificuldades na aprendizagem e de incapacidade física altamente variáveis. Os portadores da síndrome apresentam caracteristicamente cabeça pequena, mandíbula e língua proeminentes, nariz curto e achatado, mãos pequenas e largas, diminuição do tônus muscular e verificam-se diversos graus de deficiência mental. Esta ocorrência genética deve o seu nome a John Langdon Haydon Down, o médico britânico que a descreveu. (NOVA Enciclopédia Ilustrada Folha, 1996, p. 888; WIKIPÉDIA, 2007).

³⁴ Deve-se esclarecer que, embora a Carta Regimento das Unidades de Educação Municipais de Niterói, (Deliberação CME Nº 006/02), preveja a função do *coordenador pedagógico*, com a competência de assessorar a Supervisão Educacional, participando na organização das capacitações internas nas Unidades de Educação, esta função não existe oficialmente na referida escola, mas é desempenhada, na escola **B**, pela Coordenadora de turno.

No *Quadro 4* é possível visualizar algumas características dos alunos participantes³⁵.

Identificação	Idade	Sexo	Escola	Diagnóstico e comportamento em sala de aula
Sara	9	F	A	Tem nove anos e possui baixa visão e estrabismo. Nasceu com hidrocefalia obstrutiva por cisto de Dandy Walker e aos seis meses colocou uma válvula de derivação no cérebro. Freqüente a AFAC ³⁶ e APAE ³⁷ , obtendo alta desta última no final de 2006. Por conta da hidrocefalia, apresenta atraso no desenvolvimento psicomotor e atrofia do nervo óptico bilateral em ambos os olhos, o que pode contribuir para sua dificuldade de visão. Na sala de aula, apresenta muita dependência dos colegas, para a realização de atividades e para ir ao banheiro. Possui boa memória e expressão oral, mas se recusa a fazer as atividades, dizendo que não sabe. Quando estimulada individualmente consegue produzir bastante (ler, escrever e contar). Nos momentos de ansiedade apresenta algumas estereotípias, como bater palmas com as mãos em forma de concha, rodar em torno de si com a cabeça levemente inclinada para o lado direito e pular sacudindo as mãos. Freqüente a <i>sala de recursos</i> duas vezes por semana.
André	9	M	A	Tem nove anos e possui baixa visão com diagnóstico de miopia (-10,5° na vista direita e -14° na vista esquerda), astigmatismo e hipermetropia. Apresenta ainda um diagnóstico não fechado de distúrbio de comportamento (TDHA). Em sua pasta, há diagnósticos desconhecidos emitidos pelo mesmo médico, ora identificando deficiência mental, ora autismo, associado a distúrbio de aprendizagem. Possui sopro no coração. Faz uso de calmante e já fez acompanhamento fonoaudiológico devido à dificuldade na articulação de alguns fonemas. Demonstra agressividade e irritação sem motivo aparente. Na sala de aula, precisa estabelecer vínculo com a professora para respeitar a sua autoridade. Apresentou melhora visível ao longo de 2006, mostrando-se mais empenhado nas atividades propostas. Reconhece todas as letras e faz junção de sílabas compondo palavras. Freqüente a <i>sala de recursos</i> duas vezes por semana.
Bianca	8	F	B	Tem oito anos e mora com seus pais e mais três irmãos. Possui surdez profunda e fazia uso de um aparelho de amplificação sonora que no retorno das férias de julho deixou de usar por ter danificado. É uma ótima copista, mas possui poucos fonemas instalados. Não domina LIBRAS e grande parte de sua comunicação se dá através da leitura labial. Reconhece e escreve as letras do seu nome. Possui excelente raciocínio lógico-matemático. Deixou de frequentar a APADA ³⁸ e não possui contato com a cultura surda. É voluntariosa e, às vezes, sua forma de comunicação se dá através da agressão física. Quando contrariada, se nega a fazer as atividades. Recebeu suporte pedagógico

³⁵ Embora tenham sido escolhidos cinco sujeitos principais para este estudo, o foco da pesquisa centrou-se mais nas alunas Sara e Bianca, em função dos desafios de sua aprendizagem impostos pela natureza e grau de suas deficiências no contexto da escola regular.

³⁶ Associação Fluminense de Amparo ao Cego.

³⁷ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

³⁸ Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo.

				especializado de um <i>professor de apoio</i> em 2006 e desde o segundo semestre do mesmo ano, freqüenta a <i>sala de recursos</i> diariamente.
Bruno	8	M	B	Tem oito anos e mora com sua avó. Sua mãe mora no exterior. Possui surdez leve conseqüente de infecções de garganta recorrentes. Há suspeita de deficiência mental leve não diagnosticada. O aluno parece muito distraído. Apresentou desenvolvimento na escrita durante o ano letivo, formando hipóteses silábicas. Como possuía uma deficiência auditiva leve, a Coordenação de Educação Especial avaliou que ele não necessitava de um suporte pedagógico especializado, por isso, freqüentava a <i>sala de recursos</i> esporadicamente, quando algum aluno faltava.
Francisco	9	M	B	Tem nove anos e possui Síndrome de Down. Apresenta elevada obesidade para sua idade. Cursa o primeiro ano do Ensino Fundamental, vindo de uma escola particular de Educação Infantil, onde estudou até o ano passado. Quase toda comunicação com a família, que raramente comparece à escola, é feita através do motorista do transporte escolar, encarregado de levar e trazer o aluno. Sem estimulação adequada, Francisco apresenta algumas limitações cognitivas e ainda não está alfabetizado, mas reconhece todas as letras do alfabeto e gosta de jogos matemáticos. Sua inserção em classe está vinculada a um professor de apoio responsável também por sua higiene pessoal. Seu maior estímulo eram as refeições, chegando a almoçar duas ou três vezes por dia. A escola está tentando fazer uma reeducação alimentar com o aluno, mas não encontra apoio na família. É muito carinhoso com os colegas e possui grande aceitação social. Recebe suporte pedagógico de um <i>professor de apoio</i> e desde o segundo semestre de 2006, freqüenta a <i>sala de recursos</i> duas vezes por semana.

Quadro 4: Caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais participantes do estudo

2) As professoras regentes

Ao ser apresentada, fui muito bem recebida por ambas as professoras das escolas pesquisadas. Entretanto, enquanto a professora Bia (Escola **B**) buscava na troca de idéias, possibilidades de mudança em sua prática, a professora Ana (Escola **A**) que no início do ano letivo parecia alegre, aos poucos foi se mostrando cansada e desanimada durante as aulas. Estava passando por problemas pessoais que a levaram a um grande número de faltas. Este quadro se refletiu em seu desempenho profissional, revelando pouco empenho na condução das aulas ou nas sugestões que eu lhe oferecia, a fim de incluir os alunos com baixa visão.

Também foi mais difícil estabelecer parcerias com outros atores da escola **A**, como a Supervisora Educacional ou as professoras da sala de recursos, talvez em função do seu tamanho e da conseqüente demanda de trabalho. Já na escola **B**, os laços de parceria iam se estabelecendo sem dificuldades.

O *Quadro 5* traça um perfil profissional das professoras do estudo, considerando faixa etária, formação inicial, tempo de experiência docente e participação em cursos de formação continuada.

Identificação	Escola	Idade	Formação	Tempo de experiência no magistério	Participação em cursos de formação continuada promovidos pela FME
Ana	Escola A	38	Magistério Pedagogia (recém-formada)	3 anos	<i>Educar na Diversidade</i> (2005) Teatro do Oprimido (2006) Leitura Ampla (2005/2006)
Bia	Escola B	45	Magistério Música Fonoaudiologia	20 anos	Quase todos os cursos oferecidos pela Coordenação de Educação Especial e demais coordenações, tais como: Ciclos de formação e aprendizagem (2005) PROFA (Programa Nacional de Formação de Professores Alfabetizadores) Jogos Matemáticos (2006) <i>Educar na Diversidade</i> (2006)

Quadro 5: Caracterização das professoras regentes participantes do estudo

3.2.4. Os instrumentos de pesquisa

A revisão básica da literatura envolvendo a discussão teórico-metodológica do estudo se deu ao longo de 2005, antecedendo, portanto, a entrada em campo. A seguir, são apresentados os instrumentos de pesquisa.

a) *A observação*

A observação dá acesso a uma ampla gama de informações, inclusive, àquelas não previstas pelo pesquisador no início da investigação. Vários autores a elegem ao lado da entrevista como um dos principais instrumentos de pesquisa qualitativa. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; BOGDAN & BIKLEN, 1994; e outros)

O período de observação durou de março de 2006 a julho de 2007, o que me permitiu acompanhar o planejamento pedagógico e conhecer a dinâmica de organização das aulas e atividades acadêmicas da escola por mais de um ano letivo. Duas vezes por semana,

acompanhava todo o período de aula nas duas classes escolhidas, o que compreendeu um total de 90 dias de pesquisa em campo. Além das aulas da professora regente, procurava acompanhar também a ida dos alunos com necessidades educacionais especiais a outros espaços e atividades na escola, como por exemplo, o recreio, o lanche, o jantar, a sala de recursos, as aulas de Educação Física, de sala de leitura, Informática e Artes. Além disso, participava de conselhos de classe e reuniões de pais.

Sentava-me ao fundo da sala, onde poderia desenvolver as observações com o olhar privilegiado de toda a turma. No início, as crianças ficavam curiosas com a minha presença e perguntavam o que eu fazia ali. Dizia a elas que eu estava ali para “observar sua professora”, “o comportamento da turma” e “para aprender como se dá aula”. Com o tempo, deixei de ser novidade no espaço da sala de aula e as crianças já esperavam a minha visita, marcando o dia da semana em que eu ia à escola.

A relação com todas as crianças das turmas foi sempre muito próxima. Elas solicitavam que eu sentasse ao seu lado durante a aula. Às vezes, me rodeavam fazendo perguntas ou pediam para que eu as ajudasse na realização de alguma atividade. Como lembra Minayo (1993, p. 135) “o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto”.

Em alguns momentos, essa proximidade tirava meu foco do processo de ensino-aprendizagem, impedindo que eu observasse como o aluno com deficiência estava acompanhando a atividade proposta. Concordo com Zibetti (2005), quando relata que embora estivesse clara a postura de observadora que deveria assumir durante a pesquisa, na prática, foi uma conquista a ser perseguida. Além disso, de vez em quando, as professoras buscavam em mim, através de seu olhar, uma certa cumplicidade ou aprovação, revelando algumas vezes, desânimo e cansaço e, em outras, alegria e satisfação com o que vivenciavam na aula.

b) *As entrevistas*

A *entrevista* é um processo familiar que consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, em que uma delas tem como objetivo obter informações detalhadas sobre a outra (BODGAN & BIKLEN, 1994). Optei pela *entrevista semi-estruturada* que se caracteriza pela apresentação de certos questionamentos considerados básicos dentro do foco principal da pesquisa e que, ao mesmo tempo, oferece amplo campo para novas interrogações.

O que se busca com o uso da entrevista dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa não é tanto a veracidade das respostas do informante, mas sim, a compreensão dos sentidos com que o entrevistado tece seu discurso (MINAYO, 1993).

As entrevistas (Anexos V, VI, VII e VIII) aconteceram após um mês de observação em campo, a fim de que os sujeitos ficassem mais a vontade diante da pesquisadora. Conforme lembra Trivinõs (1987), um clima de simpatia e confiança deve permear toda entrevista, a fim de que o entrevistado sinta-se seguro ao revelar determinados aspectos da realidade ou de sua vida. Vale destacar que o roteiro inicial das entrevistas foi construído a partir das informações e descobertas realizadas no primeiro mês em campo e aperfeiçoado ao longo das entrevistas. Todas as entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas na íntegra, a fim de reconhecer, através das entonações da voz, pausas, interrupções e sentimentos, manifestações de significados que enriqueceram as análises dos depoimentos colhidos (PLETSCH, 2005).

As entrevistas foram previamente agendadas e duraram de trinta minutos a três horas, abordando os sujeitos no espaço da escola escolhido por eles. Foram entrevistadas as duas professoras regentes, duas professoras de sala de recursos, duas professoras de apoio, uma coordenadora pedagógica (escola **B**), uma agente de inclusão (escola **A**) e os responsáveis pelos alunos Sara, André e Bianca – sujeitos desta pesquisa³⁹.

As conversas informais com todas as professoras também constituíram importantes fontes de coleta de informações. Para que estes dados não se perdessem, os registros eram feitos logo após a saída do campo. Tais conversas envolviam não só o aluno com necessidades educacionais especiais, mas também outros alunos da classe, alguns desabafos e confissões, bem como, o trabalho que realizavam em outros espaços de atuação docente. Durante estas trocas, procurava sinalizar que o meu papel não era de julgamento ou de fiscalização, mas sim, o de parceria.

Acredito que estas conversas facilitaram o meu entrosamento com as professoras que começaram a desenvolver uma relação amistosa e de confiança, inclusive, convidando-me para atividades pedagógicas fora dos dias e horários de observação. Entre elas estão a visita à Associação Fluminense de Amparo aos Cegos (AFAC), a culminância de um projeto pedagógico num sábado pela manhã e o convite para participar do curso de formação continuada *Educar na Diversidade* oferecido pela Coordenação de Educação Especial do município.

³⁹ Registra-se que não foi possível agendar uma entrevista com os responsáveis pelos alunos Bruno e Francisco.

c) *A fotografia*

A fotografia foi um instrumento de pesquisa utilizado a fim de registrar, ainda que de forma estática, flashes importantes do cotidiano escolar. A solidão da aluna com baixa visão, sentada em sua carteira observando os demais colegas brincarem num dos cantos da sala foi um desses momentos.



Figura 2: A solidão da aluna com baixa visão na escola A (04.12.06)



Figura 3: A organização da sala de aula da escola B (07.12.06)

Outros registros revelaram os aspectos do ambiente físico das salas de aula, como a disposição das carteiras em fileiras ou a luminosidade que entrava pela janela, localizada ao fundo da sala de aula e refletia no quadro-de-giz, impossibilitando a leitura do que ali estava escrito por uma turma que tinha, entre seus alunos, dois com baixa visão. Bem como, serviram para documentar alterações no ambiente físico da sala de aula, a medida em que as professoras e eu chegávamos a conclusão de que os arranjos dispostos não auxiliavam no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Também foi interessante observar que uma das escolas tinha o hábito de registrar seus projetos via fotografia, compondo periodicamente murais com as imagens do *making off* (como as professoras gostavam de chamar) da realização dos projetos. Muitas vezes, fui convocada a desempenhar o ofício de fotógrafa das atividades que ocorriam em sala de aula para o arquivo da escola.

Tanto o uso da fotografia quanto a realização das entrevistas aconteceram somente depois que uma ainda frágil relação de confiança havia se estabelecido entre a pesquisadora e as professoras participantes do estudo. Por isso, o registro das imagens começou a acontecer somente após alguns meses de pesquisa (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Sempre tive a preocupação de, em todas as vezes em que chegava a sala de aula, pedir permissão para entrar. Acredito que isto seja uma forma de respeito ao espaço do professor que é a sua sala de aula e não poderia ser diferente com o registro das imagens. Além disso, tive o cuidado de fotografar os alunos e as professoras sempre à distância ou de costas, de maneira que não revelasse sua identidade sem, contudo, deixar de capturar o registro da atividade ou a importância daquele momento para a construção dos dados da pesquisa.

d) *A análise documental*

Documentos são quaisquer materiais escritos, produzidos no ambiente de pesquisa, que possam ser usados como fonte de informação (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Neste estudo, a análise documental abrangeu desde declarações internacionais até políticas públicas nacionais e suas formas de implementação tanto a nível municipal quanto da escola.

Em nível municipal, a análise documental se deu nos modos de interpretação e implementação das políticas públicas de Educação Inclusiva nas escolas acompanhadas. Deve-se ressaltar que o fato de ser uma política relativamente recente na Rede, tendo a frente a mesma gestão de Educação Especial desde sua implantação, em 1998, não foi difícil reunir tais documentos.

Na escola, foram considerados documentos: a proposta político-pedagógica da instituição; os planejamentos de aula; as avaliações dos alunos; os registros do desempenho acadêmico; as atas de Conselho de Classe; os registros das pastas individuais dos alunos, neles, incluindo os laudos médicos; os materiais distribuídos nas reuniões de pais e mestres. Também tive acesso a todo o material didático produzido pelos alunos e professoras. O acesso a tais documentos foi relativamente fácil, contando com a parceria das escolas que, inclusive, os reproduzia na íntegra.

e) *Os instrumentos de registro*

Com o propósito de direcionar o olhar para algumas questões específicas no campo, além do *diário*, foram criados alguns instrumentos de coleta de informações:

e) 1. *Diário de Campo*

O *diário de campo* funciona como um registro de memória do pesquisador e consiste na narração escrita das ações vivenciadas e intenções captadas no cotidiano do espaço

investigado. Segundo Minayo (1993), esse procedimento proporciona ao pesquisador um arquivo quase fidedigno de informações que o auxiliarão na análise dos acontecimentos que atravessam o trabalho de pesquisa em campo e que tem sido utilizado com sucesso em pesquisas etnográficas sobre inclusão (PLETSCH, 2005; MACHADO, 2005).

Os registros que desenvolvia no meu diário de campo mesclavam informações descritivas com reflexões pessoais. Durante as observações fazia anotações rápidas num bloco de notas, a fim de não perder os aspectos mais importantes. Depois que saía do campo elaborava registros ampliados (Anexo IV), procurando reproduzir em detalhes o que havia observado, conforme aconselham Bogdan e Biklen (1994).

e) 2. *Caderno de notas*

Outro instrumento de registro utilizado foi o *caderno de notas*, entregue às professoras regentes. O objetivo deste recurso era captar o olhar das professoras sobre o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais em suas turmas. Foi explicado às professoras que elas anotassem semanalmente algum fato que lhes tivesse chamado atenção no desempenho escolar destes alunos.

Com a professora Bia, o caderno funcionou como uma espécie de relatório, pois procurava registrar os acontecimentos dos dias em que eu não estava presente na escola. Contudo, suas anotações também revelaram pensamentos, alegrias e desabafos desta professora, que fazia questão de me entregar o caderno semanalmente para leitura. Já o caderno entregue à professora Ana, nunca mais foi visto. Embora, eu perguntasse se ela fazia anotações nele, ela dizia que sim, mas que sempre o esquecia em casa.

Independente da forma como as professoras se apropriaram deste instrumento, o recurso mostrou-se válido, ao menos no caso da professora Bia, por revelar sentimentos particulares expressos em momentos próximos aos acontecimentos. Talvez de outra forma, eu não teria tido a oportunidade de compartilhar tais pensamentos expressos com tanta intensidade e espontaneidade, que muito contribuíram para compreender os sentidos e significados que orientavam a sua prática pedagógica.

e) 3. *Roteiro de entrevista inicial* (Anexos V, VI, VII, VIII)

A fim de produzir dados junto ao corpo docente (função, formação, experiência, dificuldades em relação à inclusão, suportes especializados, percepção da inclusão, etc.) os quatro roteiros de entrevista inicial foram elaborados pensando na especificidade das funções

desempenhadas na escola por estes profissionais em relação à inclusão: agente de inclusão, professor de apoio, professor da sala de recurso e professor regente de classe inclusiva.

3.2.5. A categorização dos dados: um processo artesanal de *recorte* da realidade

“Os dados não são apenas aquilo que se recolhe no decurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de ‘investigação’” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.200). Eles são construídos ao longo da pesquisa a partir das informações que o pesquisador recolhe da realidade e da luz teórica que se lança sobre elas.

O exercício da análise de dados não se deu de forma isolada após minha saída do campo. A análise das situações acontecia paralelamente à vivência no cotidiano escolar, uma vez que eram estas análises que direcionavam os próximos passos da pesquisa. Assim, a análise em campo ajuda o pesquisador a ajustar progressivamente o foco de sua pesquisa (EZPELETA & ROCKWELL, 1986; BOGDAN & BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995; MATTOS, 2001).

Por não dispor de dedicação integral ao campo (como eu gostaria) a revisão de estudos na área durante a pesquisa de campo, também me auxiliou na comparação dos achados com pesquisas já realizadas, bem como, no planejamento das ações cotidianas e aperfeiçoamento dos instrumentos de pesquisa. Por outro lado, o fato de não estar imersa ininterruptamente no campo me possibilitou enxergar, com maior clareza, as mudanças que aconteciam de uma semana para outra.

Vale lembrar que os episódios e as falas dos sujeitos compõem ilustrações ao longo do texto a fim de dar maior credibilidade ao estudo, proporcionando ao leitor tirar suas conclusões a partir da fala dos participantes da pesquisa. Além disso, o confronto entre a ação e o discurso constituiu-se um elemento importante para a análise das situações vivenciadas.

A análise formal dos dados foi desenvolvida a partir do que propõe a *análise de conteúdo* que tem sido muito utilizada em pesquisas do tipo qualitativa. (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 1993; ANDRÉ, 1995; MONTEIRO, 1998; e outros). Esta técnica permite uma análise mais refinada do que acontece no campo, capturando o dito e não dito das interações entre os sujeitos. Segundo Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

A *análise de conteúdo* busca apurar o olhar do pesquisador para os significados implícitos nas atitudes, comportamentos e situações observadas em campo, bem como, nas entrelinhas das entrevistas. Esta técnica contribuiu para a descoberta dos temas significativos ou “núcleos temáticos” que deram origem aos resultados da pesquisa. Seu desenvolvimento deu-se a partir de três etapas básicas, conforme sugerem Bardin (1977) e Minayo (1993).

A primeira etapa é a *pré-análise* que consiste na organização do material, cuja *leitura flutuante* permitiu a seleção de algumas categorias embrionárias, bem como a elaboração de indicadores que orientaram a interpretação dos dados.

Em estudos do tipo etnográfico, as categorias não são dadas *a priori*, mas emergem da análise do contexto e dos registros de observação à luz da teoria trabalhada. Desse modo, as categorias de análise surgiram da leitura do material produzido e da troca com os participantes da investigação e com o grupo de pesquisa do qual participo. Como este estudo está amparado no enfoque multidimensional proposto por Booth & Ainscow (2002) para análise da inclusão dos alunos com deficiência em turmas regulares, depois de construídas, as categorias foram distribuídas sob os seguintes eixos: políticas públicas de Educação Inclusiva, cultura escolar e práticas pedagógicas em turmas regulares de ensino.

O enlace entre a metodologia de *análise de conteúdo* proposta por Bardin (1977) e a *análise multidimensional* sugerida por Booth & Ainscow (2002) só foi possível em virtude da flexibilidade que ambas apresentam para o estudo da realidade. Aqui, em especial, estes dois modelos foram tomados como complementares, considerando o enfoque multidimensional como a forma, dentro da qual os núcleos temáticos foram analisados.

A segunda etapa é a *exploração do material*, fase em que os dados “brutos” são submetidos a um estudo mais criterioso, em busca de núcleos de sentido. É nesta fase em que se organizam as categorias temáticas, abrangendo os objetivos do estudo.

Como todos os diários de campo (Anexo IV) foram digitados no sistema Word (Windows), o levantamento das categorias iniciais deu-se com marcações coloridas em trechos que apresentavam aproximações de idéias e que poderiam constituir uma categoria temática. Após a marcação, estes fragmentos foram reunidos num documento específico e foram feitas novas leituras, vinculando as observações com outras fontes de informação (entrevistas, documentos, fotografias, produção didáticas, etc.). Denzin (1978 apud. LÜDKE & ANDRÉ, 1986) denomina este procedimento de *triangulação* por sugerir que as informações sejam coletadas em diferentes situações e através de diferentes instrumentos metodológicos. Desse modo, na escrita do texto, tentei encontrar coerência nas afirmações

apresentadas, ao mesmo tempo, em que busquei suportes teóricos que dessem sustentação a argumentação.

E por fim, a terceira etapa da análise de dados consiste *no tratamento, inferência e interpretação dos resultados*, onde a análise ganha maior profundidade e os dados brutos tornam-se significativos. Nesta fase o material empírico foi interpretado dentro do quadro teórico e dos objetivos da pesquisa. É nesta etapa que o pesquisador busca construir teorizações acerca dos achados da pesquisa, acrescentando algo à literatura científica já desenvolvida sobre o assunto. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

3.3. Procedimentos

As etapas e instrumentos utilizados nos procedimentos estão ilustrados no *Quadro 6*.

Etapas da pesquisa de campo	Procedimentos	Período			Instrumentos de coleta
		2006.1	2006.2	2007.1	
I	Procedimentos preliminares para entrada em campo: a) solicitação de autorização de pesquisa à FME; b) seleção, junto à Coordenação de Educação Especial, de duas escolas com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em classes do 1º ciclo do Ensino Fundamental, que se destaquem por seu perfil inclusivo e com interesse em participar da pesquisa.				Anexo I
II	Solicitação de autorização de pesquisa à professora regente da classe.				Anexo II
III	Solicitação de autorização de pesquisa aos responsáveis pelos alunos-sujeitos do estudo.				Anexo III
IV	Desenvolvimento da pesquisa do tipo etnográfico em duas escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói. O objetivo desta fase é observar e descrever as condições de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da sala de aula, considerando a cultura, a política e as práticas de “inclusão” presentes no universo escolar. Nesta etapa, foram utilizados os seguintes instrumentos: a) observação participante b) diário de campo c) entrevistas d) fotografia e) análise documental				Anexo IV Diário de Campo
V	Coleta das entrevistas				Anexos V, VI, VII e VIII
VI	Participação no curso de formação continuada <i>Educar na Diversidade</i> , a convite das professoras da escola B que participavam do curso.				Anexos IX e X Diário de Campo
VII	Validação dos dados, em forma de relatório e através de exposição oral, aos sujeitos da pesquisa.				---

Quadro 6: Detalhamento da pesquisa de campo

Por fim, os resultados deste estudo serão entregues à Coordenação de Educação Especial no intuito de colaborar em possíveis estratégias para a reelaboração das políticas públicas pró-inclusivas no Município de Niterói (RJ). A segunda parte deste trabalho, apresentada a seguir, analisa, de forma multidimensional, os três eixos principais que estruturaram a pesquisa: políticas, culturas e práticas pedagógicas. O capítulo inicial discute, por meio de uma análise documental, como a Rede Pública Municipal de Educação de Niterói está se estruturando para viabilizar a política de Educação Inclusiva em suas escolas.

PARTE II

**POLÍTICAS, CULTURAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL/INCLUSIVA: um estudo etnográfico**

Capítulo 4

A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI

O princípio fundamental da Educação Inclusiva é a valorização da diversidade dentro da comunidade humana. Quando a Educação Inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a idéia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo.
Kunc (1992)

Com o intuito de compreender o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a análise deste estudo se pautará nas três dimensões propostas por Booth & Ainscow (2002) para a construção de escolas inclusivas: a) as políticas públicas de educação; b) a cultura escolar e c) as práticas pedagógicas em classes regulares. O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir as políticas públicas de Educação Inclusiva implementadas na Rede Pública Municipal de Educação de Niterói (RJ) e sua inserção na educação do município.

Para Booth & Ainscow (2002), a dimensão relacionada à política de inclusão se centra na forma como a escola se organiza estrutural e administrativamente para assegurar processos inclusivos. Neste sentido, é preciso observar quais são os apoios que a escola oferece a fim de ampliar sua capacidade em responder à diversidade dos alunos.

A história da Educação Especial nesta Rede começou em 1986, com a criação do Centro Municipal de Educação Especializada, “considerado o primeiro no gênero na América Latina” (PINTOR, 2004, p. 23). Seu objetivo era oferecer suporte, através de atendimento clínico, aos 68 alunos com dificuldades de aprendizagem matriculados na Rede⁴⁰. Em 1988, o Centro passou a se chamar Núcleo Municipal de Apoio à Aprendizagem (NUMA), sendo extinto em 1993.

A Educação Inclusiva na Rede de ensino de Niterói teve sua origem legal em 02/10/2001, com a publicação da Portaria FME Nº 239/01. Este documento regulamenta a garantia de matrícula e a forma de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, preferencialmente no sistema regular de ensino, em consonância com as propostas de Educação Inclusiva (Art. 3º).

⁴⁰ Não há registros no município de matrícula de crianças com deficiência nesta época. Estas eram matriculadas em classes especiais de escolas da rede estadual ou em instituições filantrópicas.

Para Ferreira & Ferreira (2007), a descentralização/municipalização da Educação Básica, apesar de revelar um gradativo descompromisso da União com a Educação Especial, apresenta vantagens ao possibilitar a formulação e implementação de projetos educacionais mais condizentes com a cultura e a estrutura locais. Segundo eles, “o acompanhamento, a participação da comunidade, os projetos pedagógicos mais compatíveis com o perfil do alunado e a busca de qualidade pelo sistema que se apresenta mais próximo do usuário do serviço básico, são condições favorecedoras de mudanças” (FERREIRA & FERREIRA, 2007, p. 31).

Os dados apresentados a seguir foram construídos a partir de fontes documentais. Denominam-se documentos desde leis a cartas pessoais, passando por notícias de jornais até diários de classe. A análise se detém na busca de informações específicas que podem ser extraídas da leitura destes documentos, que devem ser vistos “não apenas como uma fonte de informação contextualizada, mas [que] surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.39). Além dos documentos oficiais, foram utilizados ainda recortes de entrevistas que auxiliarão na compreensão de como tais políticas vêm se efetivando no cotidiano escolar.

Com base nas informações coletadas foram organizados os núcleos temáticos que deram origem às categorias. Estas consistiram em temas que apareceram na análise documental e que foram examinados a partir de seu conteúdo (BARDIN, 1977). Deve-se ressaltar que a definição das categorias dentro da dimensão “*Políticas públicas de educação*”, ainda que tenha se dado de forma arbitrária, pois os campos são intrinsecamente entrelaçados, dificultando um contorno preciso, procurou seguir critérios de agrupamento em função do seu núcleo temático, como pode se ver a seguir.

Dimensão	Categorias de análise
Políticas públicas de educação	A matrícula e atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais na Rede Regular de Ensino
	O atendimento pedagógico dos alunos com necessidades educacionais especiais
	Avaliação e encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais
	O projeto político-pedagógico das escolas
	A estrutura de atendimento da Fundação Municipal de Educação às questões relacionadas à Educação Inclusiva
	A política de formação continuada dos professores em Educação Inclusiva
	O papel da Educação Especial diante da proposta de Educação Inclusiva

Quadro 7: Categorias de análise da Política de Educação Inclusiva do Município de Niterói (RJ)

4.1. A matrícula e atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais na Rede Regular de Ensino

Em seu Capítulo II, Art. 4º, a Portaria FME Nº 239/01 garante *a matrícula e atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais* na Rede Regular de Ensino. Porém, ressalta que, após sua efetivação, esses alunos deverão ser submetidos a avaliação multidisciplinar, feita por equipe especializada da Fundação Municipal de Educação (FME) que, juntamente com a equipe pedagógica da escola, julgará a viabilidade de sua inclusão no processo escolar.

A Portaria FME Nº 239/01 trata ainda em seu Art. 5º acerca da *modulação do número de alunos* matriculados em classes inclusivas. Para os casos em que excedam a modulação destas classes, a Coordenação de Educação Especial da FME indicará um professor de apoio, cuja função será discutida adiante. Em relação a este aspecto, ambas as turmas acompanhadas durante a pesquisa possuíam um número de alunos inferior ao que determina o Art. 85 da *Carta Regimento das Unidades de Educação Municipais de Niterói* (NITERÓI, 2002), como mostra o quadro abaixo.

Níveis	Anos de escolaridade	Nº máximo de alunos por turma considerando a inclusão de até 02 alunos PNEE		Nº de alunos nas classes inclusivas acompanhadas na pesquisa
		Sem PNEEs ⁴¹	Com PNEEs	
1º ciclo do Ensino Fundamental	1º ano de escolaridade	30	23	-
	2º ano de escolaridade	30	26	20
	3º ano de escolaridade	30	28	-

Quadro 8: Modulação do número de alunos em classes inclusivas

4.2. O atendimento pedagógico dos alunos com necessidades educacionais especiais

No que diz respeito ao *atendimento pedagógico dos alunos com necessidades educacionais especiais*, o Art. 16 da *Carta Regimento* (NITERÓI, 2002) assegura a esses alunos: (a) adaptações arquitetônicas, curriculares, métodos e recursos didáticos adequados às necessidades de cada aluno; (b) certificado de terminalidade específica, depois de esgotadas todas as possibilidades de sua aprendizagem; (c) capacitação aos professores⁴² e

⁴¹ *Portadores de Necessidades Educacionais Especiais* é o termo oficial usado para designar os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, condutas típicas ou altas habilidades e se encontram incluídos na Rede.

⁴² O termo *professor* será usado no masculino sempre que a intenção for generalizar a discussão, uma vez que a Rede Pública Municipal de Educação de Niterói conta com alguns professores do sexo masculino atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como, na Coordenação de Educação Especial. O termo *professora* somente será utilizado quando se tratar dos sujeitos da pesquisa, por serem todas mulheres.

acompanhamento dos mesmos pela equipe de especialistas mantida pela FME; (d) sala de recursos com um profissional capacitado para o exercício desta função e (e) a provisão de recursos e meios para o atendimento dos alunos com necessidades especiais em classes regulares. Contudo, como será mostrado, nas escolas acompanhadas nem todos esses aspectos estavam de fato implementados.

No que se refere à *acessibilidade física*, por exemplo, embora tenha passado por obras em 2006, a Escola **B**, constituída por três pavimentos, não possui corrimão nas escadas, banheiros adaptados ou rampas de acesso às salas localizadas nos andares superiores do prédio. Segundo depoimento da Diretora Adjunta, dois grandes problemas marcam a inclusão na escola: a falta de estrutura e a formação dos professores.

Entre os serviços de apoio especializados oferecidos destacam-se o professor *de apoio* e a *sala de recursos*. Na visão da professora de apoio, sua função é essencialmente fazer adaptações curriculares para o aluno com deficiência.

*O professor de apoio vai dar suporte pedagógico, metodológico ao professor da sala de aula com esse aluno NEE. Ele vai fazer as adaptações curriculares de pequeno porte nesse caso. Porque nem sempre nós dispomos de todos os materiais. Você não tem um caderno específico para uma criança que tem baixa visão. Você tem que ampliar a letra se você não tem a régua que vá ampliar aquela letra, se não tem a lupa especial. Você vai ter que estar ampliando essa letra. Você vai ter que fazer aquela adaptação de giz colorido. Tudo isso são formas de você estar adaptando. (Entrevista com a professora de apoio da escola **B** concedida em 08.06.06)*

O estudo constatou, entretanto, escassez de professores na Rede para a função de apoio. Há vagas não preenchidas, pois muitos professores já possuem duas matrículas ou preferem trabalhar em outras Redes, uma vez que o piso salarial do magistério do primeiro segmento de Niterói é pouco atraente⁴³.

Durante a pesquisa de campo na escola **B**, presenciou-se grande rotatividade destes profissionais ao longo do ano. Procurando-se atender à prioridade dos casos mais comprometidos, que eram os alunos com deficiência mental, algumas crianças com outras condições ficaram sem o acompanhamento da professora de apoio por um certo tempo. Uma das alunas acompanhadas pelo estudo, que era surda, por exemplo, ficou sem apoio de uma professora especializada em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) de abril a junho de 2006. Observou-se neste período, um grande número de faltas da menina.

⁴³ Haja vista as diversas paralisações de professores, reivindicando melhores condições salariais, constatadas ao longo da pesquisa de campo.

Na escola **A**, a situação permaneceu estável durante o ano de 2006. Contudo, ao final do primeiro trimestre de 2007, com a saída, entre outras, de uma das professoras da sala de recursos e a chegada de oito novos professores, a escola remanejou diversos professores regentes e de apoio, a fim de atender as suas especificidades.

A questão que se apresenta é quais são os critérios de prioridade para a colocação de um professor de apoio em classe e qual deveria ser o perfil deste profissional. A política educacional do município inovou ao criar a função do professor de apoio e estabelecer suas atribuições, todavia não tornou claros seus critérios de prioridade, nem o perfil deste profissional para o trabalho com “alunos especiais”. Na opinião de uma professora de apoio,

*é preferencial, lógico, que haja uma formação, que haja interesse desse profissional. Porque para trabalhar com uma criança NEE, a pessoa tem que estar emocionalmente preparada, porque, às vezes, você se depara com situações que não são agradáveis, como por exemplo, com um cadeirante que fica babando, ou então, precisa trocar fralda. Nem todo mundo está disposto a essa atividade. E também tem o desejo. No meu caso específico, eu tenho um desejo de trabalhar com crianças especiais. (Entrevista com a professora de apoio da escola **B** concedida em 08.06.06)*

Em relação à *sala de recursos*, a pesquisa encontrou situações diferentes nas escolas acompanhadas. Na escola **A**, que possui duas salas de recursos, localizadas no térreo, para atender aos 105 alunos com necessidades educacionais⁴⁴, o trabalho conta com a supervisão da agente de inclusão, que é uma professora com formação ou experiência em Educação Especial integrante da Coordenação de Educação Especial do município. No caso da escola **A**, a agente de inclusão encontra-se lotada com 40 horas nesta escola. Já na escola **B**, a sala de recursos, localizada no terceiro andar do prédio, contrariando o Art. 7º da Portaria FME Nº 407/03, que indica sua localização no andar térreo ou em locais de fácil acessibilidade, só foi inaugurada no segundo semestre de 2006. Além disso, esta não recebeu assessoria da equipe da Educação Especial da FME no ano passado. Em ambas escolas, as professoras da sala de recursos possuíam formação em Educação Especial, seja em nível de graduação ou pós-graduação.

Constatou-se, inclusive, que a função da sala de recursos ainda é pouco conhecida pelos profissionais da escola, que solicitam o atendimento também dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta solicitação contraria ao disposto no Art. 3º da Portaria FME Nº 407/03, que considera seu público apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, alunos com deficiências, condutas típicas ou altas habilidades. Suas

⁴⁴ Incluem-se aqui os alunos das turmas bilíngües.

funções também são desconhecidas pelos demais alunos que demonstram curiosidade em relação às atividades desenvolvidas neste espaço.

4.3. Avaliação e encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais

Quanto ao processo de *avaliação e encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais*, a legislação educacional prevê uma avaliação em diferentes níveis. Quando há suspeita de que um aluno tenha necessidades educacionais especiais em virtude de deficiências, altas habilidades ou condutas típicas, a professora o encaminha à equipe técnico-pedagógica da escola (ETP)⁴⁵. Esta fará uma avaliação, a fim de eliminar todas possibilidades de que sua dificuldade seja apenas de ordem pedagógica. Se após esta avaliação a suspeita permanece, o aluno é encaminhado para a agente de inclusão que, com apoio da professora da sala de recursos, fará nova avaliação e o encaminhará para a rede de saúde, a fim de obter um laudo médico.

Nós precisamos garantir as crianças que têm necessidades especiais alguns serviços pedagógicos que elas têm direito na escola, mas eu só posso garantir a ela se eu tiver um laudo. Olha só, se eu não garanto a quem tem laudo, eu abro para todo mundo e aí vira o lugar de todo mundo e ela perde a vez. (Entrevista com a agente de inclusão da escola A concedida em 20.06.06)

O Art. 11 da Portaria FME N° 239/01 prevê ainda que se ao final de cada ano escolar, o aluno com necessidades educacionais específicas não atingiu os objetivos previstos, poderá ter ampliado seu período de escolarização por mais um ano, a fim de equalizar suas oportunidades de aprendizagem. É importante lembrar que o sistema regular de ensino de Niterói está estruturado em ciclos, o que pressupõe possíveis retenções somente ao final de cada ciclo⁴⁶. Com isso, ao ampliar o período de escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais, considerando que ele possa cursar um ano letivo em até dois, amplia-se também sua distorção série/idade, afastando-o de seu grupo coetâneo, cuja convivência especialmente para o aluno com deficiência mental, é relevante em seu processo de desenvolvimento.

⁴⁵ A ETP de cada escola é composta pela Direção, Coordenação, Supervisão e Orientação Educacional.

⁴⁶ Os nove anos de escolaridade do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói estão distribuídos em quatro ciclos que possuem duração de dois anos, com exceção do primeiro, que contempla os três primeiros anos de escolaridade.

A fim de evitar este tipo de distorção, a escola A implantou dois projetos que merecem destaque. O primeiro deles denomina-se *apoio pedagógico* e foi criado em função da defasagem de conteúdos apresentada por um grande número de alunos com necessidades educacionais especiais que chegavam a escola com distorção série/idade. A agente de inclusão propôs, então, à FME um projeto que atenderia, uma vez por semana, no contra-turno escolar do aluno, aquele que já estivesse com defasagem e outros na possibilidade de desenvolvê-la, buscando sua prevenção. A FME aceitou a idéia e disponibilizou um professor com dupla regência para cada turno, dando origem ao projeto de apoio pedagógico nesta escola.

O outro projeto, intitulado *projeto de múltiplas deficiências* volta-se para o acolhimento de alunos que, em função dos níveis de comprometimento que apresentam, a escola ainda não possui condições para incluí-los em classes regulares. Para eles, pensou-se num atendimento pedagógico individualizado, em sala específica na própria escola, com inserções pontuais, em determinadas atividades e por curtos períodos de tempo, nas classes regulares onde estão oficialmente matriculados. Com estas ações, a escola A procurou ampliar a rede de suporte especializado a estes alunos, indo além dos apoios oferecidos pela política oficial da Rede.

A Portaria FME Nº 239/01 também trata, em seu Art. 12, da *terminalidade específica* ao final do 1º segmento do Ensino Fundamental. Este termo refere-se à certificação de conclusão de escolaridade para alunos com “grave deficiência mental ou múltipla” que os impossibilitaria de alcançar um nível de conhecimento exigido para a conclusão do Ensino Fundamental. Segundo dados da própria Coordenação de Educação Especial do município, até 2006, a Rede ainda não havia emitido nenhum certificado com este indicativo, que deve envolver uma discussão com a escola, a família e a comunidade (NITERÓI, 2005).

Neste sentido, o Art. 14 da Portaria FME Nº 239/01 e os Art. 93 e 94 da *Carta Regimento* ressaltam o *papel da família* que deverá ser ouvida e ter suas condições respeitadas nos momentos decisórios do processo de inclusão, atendimento e avaliação do aluno com necessidades educacionais especiais. Esta deve, inclusive, participar da elaboração do projeto político-pedagógico de sua escola. No entanto, salvo raras exceções, a participação da família na escola ainda não é uma realidade.

4.4. O projeto político-pedagógico das escolas

Com relação ao *projeto político-pedagógico das escolas*, apenas a escola A apresentou um primeiro esboço. Nele, é possível visualizar o respeito à diversidade como um princípio

básico que orienta suas ações. Além disso, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais, que recebe destaque em item específico, é visto como desafio e oportunidade de crescimento para seus profissionais. Contudo, na prática, a fala da agente de inclusão parece refletir uma outra realidade.

Quando a gente fez as reuniões de avaliação conjunta do mês de maio, eu fiz um calendário, dialogado com a ETP. Só marquei dias que tinha ETP na escola. Isso me dificultou muito, porque isso estendeu pelo mês todo. Ao invés de fazer uma coisa compactada, como era a minha intenção, a gente ia ficar doido em uma semana, duas semanas. Mas, não o mês todo parado com isso, envolvido com isso. Só que não é só uma dinâmica nossa, é uma dinâmica da escola, que aí é muito difícil você circular pelos espaços dentro da escola sem estar atropelando outras questões. E essas questões ainda estão pendentes. Mas por mais que a gente tenha feito isso, a participação da ETP foi muito pequena e chega uma hora que você tem que admitir: pôxa, mas houve um desinteresse? Eu não sei se houve. (Entrevista com a agente de inclusão da escola A concedida em 20.06.06)

A escola **B** alegou que o projeto estava sendo revisto e preferiria apresentá-lo somente em sua versão final.

4.5. A estrutura de atendimento da FME às questões relacionadas à Educação Inclusiva

No que se refere à *estrutura de atendimento da FME às questões relacionadas à Educação Inclusiva*, a legislação garante que a Coordenação de Educação Especial oferecerá suporte técnico-pedagógico à escola, acompanhando o trabalho realizado nas classes inclusivas e nas salas de recursos. Ela ainda é responsável pela formação e acompanhamento semanal dos professores em relação à inclusão escolar. Porém, nos relatos das professoras da escola **B**, esta atuação não tem sido exercida satisfatoriamente, como mostra o depoimento a seguir:

Bem, eu vou dizer pra você, o que eu acho que ele deveria fazer e que não faz. (risos). Na minha opinião, o agente de inclusão ele vai estar dando um suporte para este professor teórico-metodológico. Porque se ele é um agente, pressupõe-se que ele já sabe o que se faz, como se faz, quais são as orientações... Ou seja, ele vai ser aquele formador semanal, aquele assim: __Oh, faz isso, faz aquilo. Tenta isso, tenta aquilo. Na minha opinião, o agente de inclusão tem esse papel. E mesmo que ele não seja uma pessoa que fique diariamente na escola, mas que ele tenha uma presença semanal, ou quinzenal, mas que ele seja essa pessoa que venha trabalhar com você. __Vamos sentar lá na sua sala. O que que está acontecendo? Vamos ver. E, lamentavelmente, o meu agente de inclusão não faz isso. Eu encontro com o meu agente de inclusão no corredor e eu falo assim: __Fulano aparece lá na sala. __Mas, você está precisando de alguma ajuda? __ Não, mas eu queria que você, pôxa, sei lá, né? Conversasse um pouco comigo. __Ah, tá bom! E

eu não recebo essa visita. (Entrevista com a professora da sala de recursos da escola B concedida em 08.06.06)

Não tenho relação nenhuma com a agente de inclusão. Nunca me deu orientação nenhuma. Nunca. Não. Não tenho nada amiúde, nada. Tudo o que eu faço é do que eu já aprendi na minha vida, na minha história de vida. Não tem nada. Apoio nenhum. Nenhum, que é uma coisa muito ruim, na minha opinião. Tem o profissional, mas fica a desejar. (Entrevista com a professora regente Bia da escola B concedida em 29.06.06)

Conforme já mencionado, o agente de inclusão é um professor com certa experiência em Educação Especial, que é convidado a integrar a Coordenação de Educação Especial, a fim de oferecer suporte aos professores da Rede. Cada agente possui um grupo de escolas sob sua supervisão que deve visitar semanal ou quinzenalmente, com o objetivo de acompanhar pedagogicamente o aluno com necessidades educacionais específicas.

Como ilustram os depoimentos acima, a função deste agente de inclusão não tem correspondido aos preceitos legais, pois este é também responsável por estabelecer uma linha de intervenção e suporte pedagógico junto ao professor. Observa-se que a professora o vê como um *formador semanal* que deveria desenvolver um trabalho em conjunto, sugerindo, inclusive, sua ida à sala de aula para avaliar *in locus* o processo de inclusão.

Todavia, deve-se esclarecer que a demanda de trabalho do agente de inclusão sobrecarrega-o e o distancia do contato com a sala de aula. Este fato é confirmado pelo depoimento a seguir.

A gente “roda” muito as escolas, como agente de inclusão. As escolas têm muito problema. Então, você quer trabalhar mais o apoio. Esse é um ponto. Aí, você chega lá tem mil pedidos de encaminhamentos pra você avaliar. Tem professor que fala assim: __Ué, não te vejo há uma semana! Não te vejo há quinze dias. Mas, você está trabalhando na escola pra caramba. Aí você estava dentro da escola fazendo o quê? Anamnese com o pai, encaminhando aluno, reunião com ETP, reunião com a direção, fazendo não sei o que... São mil coisas que você faz só numa escola. (Fala de uma agente de inclusão durante o curso Educar na Diversidade em 29.06.06)

Na opinião de outra agente de inclusão, o papel desempenhado hoje pelo agente deveria pertencer à equipe técnico-pedagógica da escola (ETP), ou seja, aos seus supervisores, orientadores e diretores, que seriam responsáveis por orientar o processo de inclusão em suas escolas. Segundo ela, o agente de inclusão deve trabalhar por sua extinção.

E mais, uma preocupação na perspectiva do pedagógico, que é uma coisa assim... Qual é o lugar que esse profissional tem dentro da escola? Afinal de contas esse papel é da ETP. O que a gente deseja pra médio, longo prazo é que a gente não precise existir. Eu disse isso lá na Fundação algumas vezes, acho até que as pessoas ficaram até um pouco chateadas comigo. Eu não tenho a menor

preocupação de estar defendendo meu quintal. Acho que nós somos uma coordenação que temos que trabalhar para nossa extinção. A Rede de Niterói será uma rede inclusiva quando ela não precisar da gente, ou se a gente tiver sim uma equipe muito restrita e aí pode ser uma equipe mais técnica mesmo, de psicólogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas, médicos, uma equipe pra fazer a avaliação da criança. Mas que esse papel que a gente desempenha hoje na escola, eu acho que é isso pra futuro, é um papel que ele é da ETP, orientar o professor, ver quais são as possibilidades pedagógicas daquela criança, quais são as adaptações que têm que ser feitas. Isso é papel que um supervisor teria que fazer. Muito do que a gente faz hoje, é um pouco que o papel de uma ETP, tratando de um específico. (Entrevista com a agente de inclusão da escola A concedida em 20.06.06)

Quando a agente afirma “*Acho que nós somos uma coordenação que temos que trabalhar para nossa extinção*”, o que ela está dizendo é que a Educação Inclusiva é responsabilidade de todos e não somente da equipe da Coordenação de Educação Especial da Rede. Inclusive, suas ações deveriam ser da competência da equipe técnico-pedagógica da escola que prestaria este assessoramento ao professor. Contudo, verificou-se que esta visão de pertencimento dos assuntos relacionados aos alunos com necessidades educacionais específicas aos profissionais de Educação Especial ainda é muito presente em ambas escolas observadas e confirmam estudos de âmbito nacional.

A maioria das experiências recolhidas indica que a experiência brasileira de inclusão é, de modo geral, iniciativa e competência da educação especial, a qual se encarrega do suporte e da coordenação de todas as ações concernentes ao aluno, incluindo-se o seu encaminhamento para classe regular, o planejamento da prática pedagógica, o apoio aos professores do ensino regular e a conscientização da comunidade escolar (GLAT et. al., 2003, p. 60).

4.6. A política de formação continuada dos professores em Educação Inclusiva

Uma outra linha de atuação assumida pela equipe de Educação Especial da FME é *a política de formação continuada dos professores em Educação Inclusiva* que, desde 2000, vêm participando sistematicamente de cursos de formação em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Sistema Braille de Escrita, Deficiência Física e Deficiência Mental. Além destas, os profissionais ainda participam de formações continuadas internas nas escolas ou nos Pólos⁴⁷.

Em 2006, a Coordenação de Educação Especial de Niterói, que é um dos 144 municípios-pólo de *capacitação de professores* da Secretaria de Educação Especial do

⁴⁷ A Rede Pública Municipal de Educação de Niterói é dividida em cinco Pólos que agrupam um determinado número de escolas por região. Esta forma de organização, que conta com um Diretor para cada Pólo, facilita o fluxo de comunicação entre as escolas e a Fundação Municipal de Educação (FME), bem como, redireciona as ações específicas da FME para cada Pólo.

Ministério da Educação (SEESP/MEC) ofereceu a segunda edição do curso de formação docente *Educar na Diversidade nos países do Mercosul*, do qual fui convidada⁴⁸ a participar pelas professoras da escola **B**. Com carga horária de 80 horas, o curso, ministrado por duas agentes de inclusão e a coordenadora de Educação Especial da Rede procurou abordar eixos temáticos relacionados à fundamentação teórica, filosófica e metodológica da Educação Inclusiva, apresentando também, um panorama das deficiências. A metodologia utilizada envolveu aulas expositivas, com base no material instrucional elaborado pelo MEC, trabalhos individuais e em grupos, apresentação de vídeos e palestras com especialistas convidados.

De caráter não-obrigatório, o curso começou com um número grande de alunos/professores que, aos poucos, foram desistindo. Ressalta-se que muitos professores tiveram dificuldade em serem liberados de suas atividades. As escolas focaram a prioridade de participação nos professores que já atuavam em classes inclusivas como professor de apoio ou em sala de recursos. Este dado evidencia a visão que algumas gestões escolares ainda possuem acerca das formações continuadas para a Educação Inclusiva, como conhecimento de importância secundária e direcionado apenas para aqueles que já atuam como suporte especializado ao aluno com necessidades educacionais especiais.

A seguir é transcrito um trecho da aula do dia 29.06.06, escolhido pelo “calor do debate” que se irrompeu.

Curso Educar na Diversidade

Aluna 1: __Eu queria falar uma coisa sobre o professor de apoio. Esse povo da Fundação é quem tem que preparar esse professor de apoio para trabalhar com essas crianças. Isso é uma observação minha. Professores que nunca viram. Esse povo que está aqui, toda a hora a gente encontra. Toda hora. Aquela ali, eu encontrei na UFF. O povo que precisaria de estar nunca está. Porque teoria, você acha no livro. O dia-a-dia, o fazer... __O falar é muito bonito. __O como, está deixando a desejar.

Professora dinamizadora 1⁴⁹: __Vocês sabem que a coordenação tem muitas frentes de trabalho. Então, cada um fica responsável por uma questão. Então, mensalmente os professores de apoio vão ser capacitados.

Aluna 2: __Bato palma pra você colega porque a minha escola optou por se pólo e a gente tem essa dificuldade aí. Ainda falamos assim: __Nós queríamos ver alguma coisa na prática. E a Fundação diz: __Nós, de Niterói, vamos fazer diferente. Cada um vai inventar. Cada um vai construir. Você constrói, mas precisa ter uma base.

Professora dinamizadora 1: __Gente, olha só. Olha só. Eu sei que a gente está desvirtuando completamente a discussão (__Não!) que é sobre projeto político-pedagógico.

Aluna 1: Não! Está dentro do tema.

Nesta hora, os alunos começaram a falar ao mesmo tempo, contestando as professoras-dinamizadoras.

Aluna 1: __Não temos tempo e espaço pra poder colocar isso. Então, aqui a gente precisa do tempo.

A professora dinamizadora tentou interromper, mas Aluna 1 alterou a voz.

⁴⁸ Deve-se registrar que, embora a participação no curso não estivesse prevista no início do estudo como mais um instrumento de coleta de informações, esta só foi possível devido à flexibilidade de uma pesquisa do tipo etnográfico que possui a vantagem em não amarrar objetivos e métodos em padrões rígidos e pré-determinados à entrada em campo (MATTOS, 2001).

⁴⁹ As professoras dinamizadoras desse curso integram a equipe da Coordenação de Educação Especial da FME e exercem a função de agente de inclusão nas escolas da Rede.

Aluna 1: __ Eu acho que, às vezes, a gente precisa ter um tempo maior em determinadas discussões. Discutir assuntos fundamentais, até pra gente poder sair desse círculo que a gente fica, sem saber pra onde a gente anda. Entendeu? Pra você poder caminhar, pra você abrir. Porque não adianta ficar: *vão bora, vão bora, vão bora e aí?*

Professora dinamizadora 1: __ Então, olha só, gente. A idéia desse curso é fazer atividades práticas com os professores. Como a gente roda muito as escolas, como Agente de Inclusão. As escolas têm muito problema. Então, você quer trabalhar mais o apoio. Esse é um ponto. Aí, você chega lá tem mil pedidos de encaminhamentos pra você avaliar. Tem professor que fala assim: *Ué, fulana, não te vejo há uma semana! Não te vejo há quinze dias.* Mas, você está trabalhando na escola pra caramba. Aí você estava dentro da escola fazendo o que? Anamnese com o pai, encaminhando aluno, reunião com ETP, reunião com a direção, fazendo não sei o que, fazendo não sei o que... São mil coisas que você faz só numa escola.

Aluna 3: __ Assim não vamos chegar a lugar nenhum. Aí, sabe qual é a minha preocupação maior? Eu já falei isso dentro de uma reunião. Eu estou muito preocupada com a imagem do nosso trabalho enquanto professor de apoio dentro das escolas. Eu tenho estes anos todos de experiência. O que eu tenho visto é que está se pegando qualquer pessoa que queira estar como apoio. Bota lá. Porque tem que ter apoio! E aquela pessoa... Gente! O perfil daquela pessoa não tem nada a ver com o trabalho que nós estamos desenvolvendo. A criatura nem gosta, nem gosta. E está ali. Sabe? Olha, está assim, uma coisa que eu estou muito preocupada. Isto vai descaracterizar o trabalho de quem realmente trabalha sério.

Aluna 2: __ É por isso, que nem todos os professores gostam do apoio.

Aluna 3: __ Apoio! Que palavra horrível! Apoio é muleta.

Os alunos começaram a falar simultaneamente.

Professora dinamizadora 2: __ Meninas, por um lado, vocês têm razão. Isso é PPP e a gente tem que discutir, sim. Agora, tem uma porção de questões que tem que destacar. Uma das questões, quando você fala assim: *Algumas pessoas da equipe de referência⁵⁰ estão muito pouco preparadas...* Concordo. Isto é um trabalho novo pra gente. Nós estamos buscando sintonia. Nós somos de Coordenações diferentes. Trabalhávamos isoladamente sob orientações, inclusive, diferentes. Então, a gente está buscando uma unidade de discurso, uma proximidade de pensamento pra ter uma ação parecida pelo menos dentro de cada equipe de referência. Isso não é simples. E aí quando o professor pede exemplos... Os professores da escola também pediram. Isso me preocupa muito, quando o professor chega para a equipe de ETP e fala assim: *__Traz experiências de outros lugares pra gente?* É a primeira coisa que a gente fala quando vê a experiência de outro lugar: *__Nesse país que tem direitos, blá, blá, blá, blá, dá pra ser.* Aqui na minha realidade é mais complicado. Se eu for olhar a experiência de Belo Horizonte, eu vou dizer assim. Porque quando a gente olha uma outra realidade, a nossa tendência é dizer: *__Lá, foi possível porque o salário é tal. Lá, foi possível porque não são 29 alunos, são 28. Lá, é possível porque a carteira foi diferente. Lá, é possível porque o processo foi outro. Lá, foi possível porque a formação dos professores é outra.* A gente tende a olhar aquela realidade...

Aluna 1: __ Então pronto! Mas não é impossível.

Professora dinamizadora 2: __ O que eu estou dizendo é que a nossa tendência é olhar pra aquela realidade... Muitas das vezes, tradicionalmente, nós fazemos isso e desmerecemos a nossa realidade. Então, eu tenho muito cuidado com essa situação que me tragam exemplos. Porque os exemplos costumam nos fazer dizer assim: *__Quando a pessoa está afim, ela muitas das vezes, encontra boas razões.* Mas, dependendo do que venha, ele diz assim: *__Pôxa, se lá que tem isso tudo é difícil assim, imagina aqui que eu não tenho.* E para aquele que não está afim: *__Lá, é fácil, quero ver fazer aqui.*

Aluna 1: __ Eu não estou falando disso.

Professora dinamizadora 2: __ Mas, eu não estou te respondendo. Eu estou respondendo a ela [refere-se a outra aluna]. A questão que ela colocou de trazer exemplos. Eu não estou questionando o que você falou.

Aluna 2: __ Eu não falei em trazer exemplo??? Eu falei em colocar em contato com outras realidades. Estou falando da questão da atividade. Eu acho, como ela falou. A gente tem que partir de um caminho. Eu não posso dizer que eu vou fazer uma coisa diferente, se eu não sei o que é que eu vou fazer. Eu vou fazer diferente o quê?

Professora dinamizadora 2: __ Sim, aí a gente pára e estuda uma teoria que já está “testada”, que já está sendo construída.

Aluna 3: __ Jogaram a corda, gente. Jogaram a corda.

Professora dinamizadora 2: __ Não. Não é assim. Desde que eu entrei nesta Rede, eu venho falando em reunião de Supervisão de um livro fininho sobre Ciclo de Formação, a experiência sei lá o que, da Andréa Krug, que não traz nenhuma grande teoria difícil. E mostra pra gente como não é difícil. Como é possível acontecer (inaudível).

Aluna 3: __ Mas, a comunidade não quer.

⁵⁰ *Equipe de referência* diz respeito a pequenas comissões compostas por três a quatro professores que pertencem a diferentes Coordenações dentro da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Estas equipes são responsáveis pelo acompanhamento de um grupo de escolas, buscando identificar seus problemas e apontar soluções em visitas regulares às unidades escolares.

Aluna 1: __ Olha só. Eu acho que é uma proposta nova. Tudo o que é novo traz insegurança, a princípio. E é isso o que eu estou dizendo. Dá pra gente ir. Como você disse, esse grupo de referência também está se adaptando à nova realidade, às próprias pessoas. Então, as pessoas precisam ter clareza dessas coisas. Precisam ter este profissionalismo que está dizendo aí [referindo-se ao texto do livro de apoio do curso]. Eu preciso chegar e dizer: *__Gente, eu não sei. Eu já li muito, por exemplo, sobre deficiência auditiva, mas eu não sei como alfabetizar. Como se faz no dia-a-dia na sala de aula como se faz para alfabetizar esse deficiente. Como é que eu tenho uma rotina? Você entendeu? É isso o que nós, eu, professora de sala de aula, regente, com dois turnos e estou lá batalhando pra entender e pedindo a ajuda das pessoas. Você entendeu? E a gente não tem. Aí, a gente fica no ar, como ela disse. Aí, vamos buscar aqui. Vamos buscar ali. Quando que a gente tem na Rede, o grupo de referência.*

Professora dinamizadora 2: __ Tem uma questão. Esse grupo não é pra substituir a ETP.

Aluna 3: __ Ih...

Professora dinamizadora 2: __ Olha só. A gente tem que ter um grande cuidado com isso.

Aluna 1: __ Mas, essa equipe técnico-pedagógica também está passando por esse processo de construções.

Professora dinamizadora 2: __ Sim. Mas, se ela não sabe pode propor para estudar junto. O que não pode é a equipe de referência, se sobrepor à ETP.

Aluna 1: __ Mas, você não acha que nós desejaríamos ter pessoas que tivessem tido alguma vivência?

Professora dinamizadora 2: __ A gente não vai conseguir que tenham vivência pra tudo aquilo que a gente precisa.

Aluna 1: __ Não. Não estou dizendo pra tudo não. Em questão de inclusão, esse povo nunca trabalhou.

O recorte acima mostra a angústia, sempre silenciada, das professoras em busca de exemplos e possíveis soluções para os “problemas de inclusão” vivenciados em suas salas de aula. Marca também o questionamento em relação ao preparo tanto do profissional escolhido para desempenhar a função de professor de apoio como da própria equipe da FME incumbida de auxiliar as escolas na resolução de seus problemas. Embora tentassem amenizar a discussão, as professoras dinamizadoras concordaram que a Educação Inclusiva é um assunto novo para todos, para o qual a própria *equipe de referência* da FME ainda está se preparando.

A avaliação final do curso consistiu na elaboração e execução, na sala de aula do professor/aluno, de um projeto didático envolvendo o aluno com necessidades educacionais especiais. O projeto, segundo critérios de avaliação elaborados pelas docentes do curso, deveria considerar os seguintes aspectos: aprendizagem cooperativa, flexibilização curricular, rede de colaboração e participação da família. A escolha dos mesmos baseou-se nos eixos trabalhados durante o curso. Entretanto, quase todos os 15 alunos que concluíram o curso apresentaram como trabalho final um projeto que não contemplava os objetivos da avaliação. Em muitos deles, não houve uma reflexão mais profunda sobre o trabalho real com o aluno com necessidades educacionais especiais a partir dos conceitos trabalhados no curso.

Considerando que a capacitação oferecida pelo MEC aos pólos-multiplicadores, como Niterói, consiste no recebimento de pacotes fechados e de apostilas prontas para disseminação em suas regiões, Mendes (2006a) aponta que uma das falhas das políticas de inclusão escolar no Brasil é a tendência a padronizar o processo. Num país com dimensões territoriais como o

nosso, é inviável a construção de uma perspectiva única de inclusão nos estados e municípios, desconsiderando os contextos e culturas locais.

Melo, Martins & Pires (2006, p.147) reforçam este posicionamento, afirmando que “não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que cursos dessa natureza, sem continuidade, sem aprofundamento posterior de discussões (...), possam – em curto prazo de tempo – mudar concepções e a prática pedagógica dos educadores”.

Carvalho (2003) complementa esta reflexão, declarando que palestras geram trocas e oferecem informações necessárias, mas são insuficientes para levar o professor a mudar sua atitude diante da diferença. Principalmente, para ressignificar seu papel como “profissional da aprendizagem” no lugar do “profissional do ensino”. Segundo ela, “tudo isso faz parte de um processo, cujo ponto de partida é desfazer concepções já muito enraizadas” (p. 51).

Como visto, este tipo de formação levanta sérios questionamentos em relação a sua validade para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, observa-se que grande parte destes profissionais, por já trabalharem com alunos com necessidades educacionais especiais, estão habituados a participarem deste tipo de formação, cujos conteúdos, em sua maioria de caráter informativo, pouco acrescentam a sua prática, como se pode ver nos relatos abaixo:

*Assim, o que eu espero de um curso de formação? Eu quero orientações metodológicas mesmo, práticas, sabe? Não existe receita. Não existe receita de bolo. Mas, existem idéias. Aí, essas idéias, a gente vai buscar onde? Onde a gente vai beber esse conhecimento? Lá da formação. E a formação continuada não dá essa oportunidade pro professor, porque na formação continuada, você só absorve informação, absorve, absorve, absorve e não tem como estar pesquisando. São momentos muito pontuais, muito restritos e é de muita informação que não satisfaz a tua necessidade. Entendeu? Então, assim, precisa de um apoio por parte da administração pública? T-O-T-A-L. Não está acontecendo um investimento preciso nessa área. Precisa acontecer, é urgente. (Entrevista com a professora da sala de recursos da escola **B** concedida em 08.06.06)*

*É um curso informativo. Não é um curso formativo, o que eu acho que a gente precisaria muito. Um curso de formação, um curso de reflexão em cima da prática. Eu acho que precisava ser revisto isto. Porque informação, hoje em dia você tem muita facilidade de informação. Só você dar os sites, os e-mails aí que rapidinho você tem a informação. Agora, a formação, o dia-a-dia na sala de aula, você precisa ter... (Entrevista com a professora regente Bia da escola **B** concedida em 29.06.06).*

Estes dados são confirmados pela pesquisa de Martins (2006a, p. 23) que analisou um curso similar promovido pela Secretaria de Educação do Município de Natal (RN). Constatou-se que 57% dos participantes consideraram o nível dos conhecimentos *regular*, “pois – mesmo cientes de que as informações recebidas haviam trazido algumas contribuições

positivas para a sua prática pedagógica – consideram a carga horária muito restrita e sentem a necessidade de um maior aprofundamento para que possam caminhar, com mais segurança”.

A ausência de uma reflexão sobre a prática, desconsiderando o “repertório de experiências docentes acumuladas durante anos” (W. FERREIRA, 2006, p. 235), é uma das principais críticas dos professores em relação aos cursos de formação. Neste aspecto, a professora regente Bia também analisa a dificuldade da equipe técnico-pedagógica que atua na escola na orientação destas ações.

Porque diz assim: __Ah, é a ETP que tem essa função. Só que a ETP é sobrecarregada, entendeu? Ela tem essa função também. E ela também é como... Nós somos todas professoras. Nós viemos todas de um processo diferente do que está acontecendo atualmente. E a gente precisava de um respaldo. Tinha que ser feita uma formação pra esse profissional. É assim que eu vejo. O problema da criança entrar, eu não vejo nada demais. Eu não vejo problema nenhum, desde que esse professor tenha embasamento, até pra saber como dar essa orientada aí, entendeu? É isso o que eu acho. (Entrevista com a professora regente Bia da escola B concedida em 29.06.06).

E a professora de apoio de sua escola completa:

Porque o professor que fica em apoio, ele fica gritando realmente a ETP, pedindo auxílio: O que que eu faço? Como faço? E a ETP não sinceramente precisa estar preparada pra dar esse suporte. É uma criança. Uma criança numa idade escolar, que deveria estar fazendo o que? Ah, ela está numa turma de alfabetização? Então, vamos alfabetizá-la! Vamos dar atividades que visem à alfabetização. Mas, é isso? (Entrevista com a professora de apoio da escola B concedida em 08.06.06)

Sem dúvida, o preparo do professor para atuar com o aluno com necessidades educacionais especiais em classe regular tem sido visto como um dos principais obstáculos à política de inclusão (GLAT, 2000; GLAT & NOGUEIRA, 2002; GLAT & DUQUE, 2003; MARTINS, 2003; BEYER, 2005; SANT’ANA, 2005; SANTOS & PAULINO, 2006; RODRIGUES, 2006; dentre outros). Neste sentido, a formação continuada pautada na reflexão sobre a realidade da sala de aula vem sendo apontada como uma das possíveis soluções para a superação deste entrave, devendo contemplar não somente o professor, mas a equipe técnico-pedagógica responsável por sua formação em serviço. (CAPELLINI, 2004; ZIBETTI, 2004; FERREIRA, 2005; ALVES, 2006).

4.7. O papel da Educação Especial diante da proposta de Educação Inclusiva

Em relação ao *papel da Educação Especial diante da proposta de Educação Inclusiva*, este é visto pelos documentos oficiais como suporte ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais na Rede (NITERÓI, 2001, 2002 e 2005). Todavia, na prática, a Educação Inclusiva é compreendida como um aspecto da Educação Especial, haja vista a centralização das ações relacionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais junto à Coordenação de Educação Especial.

Dessa forma, pode-se afirmar que, diferentemente do que pressupõe a lei, a Educação Inclusiva é vista como um sistema paralelo e, não como um processo permanente das práticas pedagógicas da educação regular. (GLAT & OLIVEIRA, 2003; GLAT & PLETSCHE, 2004; MAZZOTTA, 2005). Logo, é preciso pensar a inclusão da própria política de Educação Especial no sistema de ensino municipal, buscando um trabalho colaborativo com outros setores na construção de redes inclusivas, a começar pela estrutura da FME, cujas ações refletem diretamente no espaço da escola (Anexo XI).

Em resumo, a análise da política de Educação Inclusiva na Rede Pública Municipal de Educação de Niterói aponta avanços como a modulação do número de alunos em classes inclusivas e o papel do professor de apoio e do agente de inclusão na viabilização de práticas inclusivas. Contudo, apresenta também aspectos que merecem ser melhor discutidos como a não aceitação de matrícula de alunos com graves comprometimentos físicos, sensoriais e cognitivos, a possibilidade de retenção de alunos entre os anos do ciclo e o lugar que as discussões sobre Educação Inclusiva ocupam no contexto da política educacional mais ampla, nela incluindo, a política de formação continuada de professores.

O próximo capítulo apresenta os resultados da pesquisa relacionados à dimensão cultural que rege o cotidiano escolar. Através de recortes de cenas do cotidiano e da fala das próprias professoras, o capítulo busca interpretar o papel da cultura na implantação da política e no desenvolvimento de práticas pedagógicas de inclusão e exclusão no interior da escola.

Capítulo 5

A CULTURA DA (PSEUDO) INCLUSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

As pessoas são diferentes, como diferentes são as suas culturas. (...) Mas, apesar dessas diferenças, todas as pessoas têm em comum um atributo simples: são seres humanos, nada mais, nada menos.
Shirin Ebadi (2004)

Falar da escola é falar de cultura. Talvez não de uma, mas de várias culturas. No entender Pérez Gómez (2001, p.12), a “escola pode ser entendida como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados”.

A cultura é o contexto simbólico no qual o homem nasce e através da qual direciona seu olhar. Ao mesmo tempo em que é produto da interação humana, a cultura é também produtora do homem e de toda a rede de significados com os quais compreende e interage no mundo. (GEERTZ, 1989; WALLON, 1995; VYGOTSKY, 2000; VEIGA-NETO, 2003).

Por ser inerente à construção de idéias que o sujeito elabora sobre o meio em que vive, a cultura é geradora de pré-conceitos, transmissora de rituais, difusora de crenças e reprodutora de valores. É muitas vezes uma cultura excludente.

Então, como pensar culturas inclusivas na escola dentro do atual cenário de exclusão social? Pérez Gómez (2001) argumenta que a cultura é um texto ambíguo e inacabado que requer constante interpretação. As redes de significados que compõem a cultura não são questionadas, reproduzindo comportamentos, rituais e preconceitos. Assim, o papel da escola é questionar estes valores, pensar sobre si mesma, assumindo as diferentes culturas e a cultura da diferença que a constituem. (MOREIRA & CANDAU, 2003).

Os estudos sobre cultura escolar surgiram nos anos 80 e se fortaleceram na década de 90, a partir de trabalhos como os de Bourdieu & Passeron (1992) e Forquin (1993). No Brasil, o debate em torno da cultura escolar é mais recente e ganhou ênfase a partir dos estudos relacionados ao multiculturalismo e à interculturalidade desenvolvidos por Candau (2000, 2005 e 2006), Moreira & Candau (2003), Veiga-Neto (2003), entre outros.

Para Forquin (1993) existe uma diferença entre a *cultura da escola* e a *cultura escolar*. A “cultura escolar” diz respeito ao conjunto de conteúdos e símbolos que participam do currículo escolar oficial. Ao passo que a “cultura da escola” repousa, entre outros, sobre saberes, hábitos, critérios de excelência, sistemas de valores, etc., que regem o cotidiano escolar, e é formada a partir da história pessoal de cada um de seus sujeitos.

É nesse sentido que o autor alerta que para se compreender os processos e práticas pedagógicas, é necessário considerar também as “características culturais dos próprios professores, os saberes, os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneira por vezes contraditória, à sua identidade profissional e social” (FORQUIN, 1993, p. 167). Com isso, é possível compreender situações escolares em que discursos bem estruturados acerca da inclusão se contradizem com ações efetivas no espaço escolar.

Outro autor que se dedicou a pensar a cultura no espaço da escola foi Pérez (2007) que agrupou os elementos constituintes da cultura em três níveis segundo seu grau de visibilidade. O primeiro nível, denominado *artefatos* ou *aspectos culturais observáveis* englobariam as normas, os mitos, os símbolos, os rituais, a linguagem e as formas de expressão, entre outros, que permeiam a escola. Os *valores* “observáveis” comporiam o segundo nível e estariam presentes na forma como a escola organiza suas ações e coloca em prática sua filosofia. E, por fim, o terceiro nível seria composto pelo que nomeou de *supostos básicos*. Pertencentes a um nível menos consciente, estes “supostos” se materializam nas crenças subjacentes mais difíceis de serem percebidas no cotidiano escolar. Foram estas crenças que se tornaram o principal foco e desafio deste estudo.

Sob esse enfoque, a análise da dimensão das culturas inclusivas na escola pautou-se na observação de como esta cria um ambiente acolhedor e estimulante, onde cada um possa se sentir valorizado em sua diferença. Para compreendê-la é preciso analisar a forma como esses valores são compartilhados explícita ou implicitamente entre os alunos, professores e comunidade escolar em relação ao ensino, à aprendizagem, na construção de relações mais democráticas e no combate a práticas de discriminação no interior da escola, onde os professores freqüentemente constroem imagens dos alunos com deficiência como “não-aprendentes”. (BOOTH & AINSCOW, 2002; SANTOS, 2003b; DUK, 2005).

Durante muito tempo, a educação da pessoa com deficiência foi vista como integrante de um sistema paralelo de ensino, com enfoques mais clínicos e assistenciais do que educacionais. Sob a ótica da *cultura da normalidade*, estes sujeitos foram excluídos do acesso a cultura dominante, proporcionada, entre outros, pelo convívio social.

Como uma *categoria socialmente construída* (GOFFMAN, 1982; VELHO, 1985; OMOTE, 1994; GLAT, 1995; entre outros), a deficiência tem historicamente sido alvo de representações sociais equivocadas embasadas em crenças e valores que depreciam as pessoas que a apresentam. “Aceitá-las” no espaço da escola implica muito mais do que adaptações políticas ou pedagógicas. Diz respeito à mudança de valores e atitudes arraigados em relação ao próprio conceito de deficiência.

A inclusão escolar é, assim, algo bastante complexo, pois “implica antes de mais nada a transformação de relações sociais estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos por praticamente toda a história da humanidade!” (GLAT, 1995, p.17). Portanto, qualquer análise acerca da inclusão que desconsidere o aspecto *psicossocial* da questão, corre o risco de ser artificial e pouco contribuir para o debate.

O estudo do tipo etnográfico realizado se propôs a conhecer melhor a cultura, seus artefatos, valores e crenças que regem o cotidiano escolar. Para a organização das categorias (Quadro 9) levou-se em consideração não somente a frequência com que os temas apareceram nos registros e entrevistas, como também sua relevância contextual. Assim, o estudo buscou identificar, a partir do ponto de vista de seus sujeitos, como são as práticas de inclusão escolar e os entraves que dificultam sua implantação nas escolas.

Dimensão	Categorias de análise
Cultura escolar	Concepções acerca da inclusão dos alunos com deficiência
	A cultura de acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais
	A cultura da participação da família do aluno com necessidades educacionais especiais na escola
	A cultura de colaboração na escola
	A cultura de auto-valorização dos conhecimentos especializados
	A cultura de valorização das conquistas dos alunos

Quadro 9: Categorias de análise da Cultura escolar

5.1. Concepções acerca da inclusão dos alunos com deficiência

Compreender *as concepções* que a escola, seus professores e alunos têm *acerca da inclusão dos alunos com deficiência* revelou-se, ao longo da pesquisa de campo, uma categoria importante de análise. Pois, é a partir do significado ou das representações que as pessoas têm sobre o indivíduo com necessidades educacionais especiais, que se estruturam as relações que se estabelecem com ele. (VELHO, 1985; OMOTE, 1994; GLAT, 1995; RODRIGUES, 2006).

Em relação a este aspecto, observou-se que as professoras das escolas acompanhadas já possuíam consolidado o discurso acerca da inclusão. Em momento algum se ouviu as palavras *integração* ou *excepcional*. Da mesma forma, não foi mencionado que a escola regular não seria o espaço adequado a estes alunos ou que estes eram incapazes de aprender.

Aí vai muito da questão pessoal mesmo, porque eu acredito que todo o ser humano tem potencial. E eu acredito que, mesmo numa sala regular que não tenha nenhum aluno declarado com necessidades especiais, com deficiência, cada um é cada um.

E não tem como você fazer o mesmo tipo de trabalho para todos os alunos. A forma de se trabalhar numa sala de aula regular exige um trabalho diferenciado que cada aluno vai conseguir no seu tempo acompanhar a proposta que está sendo realizada naquela turma. Então, partindo desse princípio, eu me identifico muito com a proposta que a Rede de Niterói tem, com essa questão da Educação Inclusiva mesmo, de não manter estes espaços que, para mim, são espaços segregados. (Entrevista com a professora da sala de recursos da escola A concedida em 31.05.06)

A Educação Inclusiva como um novo paradigma, ela é para o século XXI mesmo. Ela é o novo modelo de educação. Ela é importante porque é o respeito às diferenças, independente de que diferenças sejam essas. Mas, a inclusão, ela acontece todo dia e toda hora, a partir do momento que você tenha uma criança de outra região, uma criança estrangeira na sua sala de aula, em que você precisa estar adaptando o currículo para ela. Antes existia a Educação Especial pra guardar essas crianças que eram excluídas mesmo, marginalizadas na sociedade, estavam sempre à margem. Eu acredito na inclusão. Todo mundo tem que participar. Todo mundo vai viver... Não como ela está agora. Eu acho que ainda está engatinhando. (Entrevista com a professora da sala de recursos da escola B concedida em 08.06.06)

A professora da sala de recursos da escola **B** acredita que a inclusão é o modelo de escola para este século e que todos irão vivê-la. Todavia, segundo ela, a Educação Inclusiva atual ainda não contempla este modelo. Seu depoimento revela uma análise abrangente do conceito de inclusão, englobando não só o acolhimento de alunos com deficiência em sala de aula regular, como também de crianças estrangeiras. Além disso, ela faz um resgate histórico quando fala “*das crianças que estavam sempre à margem, guardadas pela Educação Especial*”, diferenciando este modelo da Educação Inclusiva.

Entretanto, esta professora afirmou que para a inclusão acontecer “*tem que ter um suporte paralelo. Não é só colocar a criança na sala de aula*”. Em sua visão, as experiências da Educação Especial deveriam ser aproveitadas, porque o professor especialista “*tem toda uma bagagem cultural a esse respeito em Educação Especial, que é perfeitamente aplicável numa sala de aula regular*”. Esta fala entende o papel da Educação Especial como suporte à Educação Inclusiva e é partilhada pelos demais profissionais entrevistados nas duas escolas observadas.

Este pensamento encontra respaldo nas palavras de autores como Glat & Blanco (2007, p.9) para quem a Educação Especial acha-se em processo de re-significação, passando a se constituir, além dos atendimentos especializados, como “*um sistema de suporte permanente e efetivo à escola, para que esta possa promover, de fato, a aprendizagem dos alunos com deficiências ou outras características diferenciadas de desenvolvimento*” (grifo das autoras). Neste sentido, a Educação Especial passa a ser um arcabouço de conhecimentos, estratégias e recursos que auxiliam na promoção da aprendizagem destes alunos incluídos em classes regulares.

Em relação à concepção de deficiência apresentada pelos alunos da escola, observou-se que estes não só identificavam o “aluno especial” como aquele que “possuía um problema”, como carregavam visões estigmatizadas do senso comum quando se referiam à deficiência como doença.

Na entrada da sala, percebi que um dos alunos Down, chamado Francisco, que estava sem a companhia da professora de apoio, batia na colega ao seu lado, inclusive, chegando a cuspir nela. Interferi na mesma hora, até que a professora de apoio chegou. Alguém, que não me recordo quem seja, disse: __Tia, ele é doente! Ao que eu respondi: __ Ele não é doente! A aluna agredida começou a chorar baixinho, mas ninguém deu atenção ao seu “sofrimento” e a aula prosseguiu. A professora de apoio repreendeu Francisco durante algum tempo, dizendo que ela estava muito chateada com ele, que aquilo não se fazia e que hoje ele estaria de castigo. Mas, de fato, sua repreensão foi apenas oral, pois Francisco não ficou de castigo. A professora de apoio, que se senta ao seu lado, isolando-o do restante da turma, apenas não brincaria mais com ele hoje. (Registro no diário de campo em 30.03.06)

Glat (1995) lembra que o diferente tende a causar nas pessoas curiosidade, estranheza, surpresa, medo e etc. Essas reações ocorrem porque o que é diferente não se enquadra nas tipificações universais que a cultura estabeleceu como padrão, do qual surgem os estereótipos.

A passagem acima além de destacar a concepção que uma das alunas da turma apresentava em relação ao aluno com Síndrome de Down, denota que os preconceitos gerados pela falta de informação tendem a se perpetuar entre as novas gerações, “já que as crianças assimilam os valores e atitudes de exclusão com suas próprias famílias e passam a discriminar também” (GLAT & DUQUE, 2003, p.89).

O episódio ressalta ainda o papel desta professora de apoio⁵¹ da escola **B** que não permitia que o aluno interagisse com o restante da turma, com receio de agressão. Observa-se que a própria professora possuía um conceito negativo, estereotipado, em relação a este aluno, pois presumia que sua interação com a turma sempre resultaria em violência física.

Esta forma de avaliação negativa das características do outro, por contrariar as normas sociais, formam as bases que estão na origem do estigma. “As características socialmente tipificadas como estigma são geralmente compartilhadas por todos os membros do grupo – inclusive, pelas próprias pessoas portadoras do estigma” (GLAT, 1995, p. 26).

Em relação a este aspecto, a professora Bia da escola **B** fez o seguinte registro em seu *caderno de notas*, no dia 26.10.06, quando a turma visitou a exposição de Santos Dumont no SESC de Niterói: “*Observei que Bianca não quer que faça a linguagem de sinal quando está*

⁵¹ Deve-se esclarecer que esta professora de apoio não é a mesma que ofereceu os depoimentos transcritos neste capítulo.

em público. Nega-se a olhar. Abaixa a cabeça e sai”. Este relato mostra a autopercepção da aluna, que não aceitava a sua identidade de surda, talvez por não ter contato com pessoas nesta condição e/ou por não querer sentir-se diferente dos demais.

Com relação ao aluno Francisco, pode-se considerar que seu isolamento físico (marginalização), pois ficava sentado ao fundo da sala ao lado de outro aluno com Síndrome de Down, também contribuía para fortalecer o estereótipo de “doente” na visão da turma. Além disso, a atuação da professora de apoio, que ficava durante todo o tempo sentada ao seu lado e impedia sua socialização, poderia reforçar esta visão. Esta concepção da deficiência pauta-se no modelo *clínico-terapêutico* baseado na visão de déficit em contraposição à idéia de normalidade. Quando aplicado à esfera educacional, o foco centra-se nas limitações do indivíduo, e não nas possibilidades de intervenção no seu contexto de escolarização.

Semanas mais tarde, esta professora de apoio saiu da escola e foi substituída por outra, transferida da turma da aluna Bianca para apoiar Francisco. A postura diferenciada da nova professora de apoio pode ser observada na passagem abaixo, durante a merenda no refeitório:

Observei que ela ensinava o aluno com Síndrome de Down a limpar sua boca com o guardanapo. Ela disse que precisava incentivar a autonomia dele. Realmente vi a dedicação desta professora com o aluno que incentivava os demais alunos a brincarem com ele. Sua atuação era diferente da outra professora que o afastava de todas as crianças com medo de que ele as machucasse. Ela disse ainda que a turma precisava ser trabalhada para incluí-lo, pois muitas crianças ensinavam “coisas erradas a ele”, como por exemplo, fazer careta para os outros. (Registro no diário de campo em 20.04.06)

Pode-se afirmar que a postura da professora de apoio está fortemente embasada numa concepção *psicossocial* da deficiência que orienta sua prática pedagógica de inclusão. Diferentemente da professora de apoio anterior, ela incentivava a participação e a socialização do aluno com Síndrome de Down, bem como, compreendia que a inclusão não se dá de forma espontânea, pois é um processo e como tal precisa ser estimulado e trabalhado permanentemente com os alunos da turma. Como lembra Glat (1995, p.56),

(...) a deficiência é uma categoria socialmente construída, que se torna incapacitante e restritiva não apenas pelas inerentes limitações orgânicas, mas, sobretudo, pelas conseqüências psicossociais, especialmente o tipo de interação ou relacionamento que se estabelece entre os deficientes e os demais. (grifo da autora)

O estigma, como visto acima, funciona como um obstáculo a esse processo. Assim, tudo o que o sujeito, rotulado como diferente faz, passa a ser interpretado em função de sua

diferença. Durante a pesquisa de campo, observou-se que as ações da aluna Bianca foram muitas vezes avaliadas a partir dos atributos relacionados a sua deficiência, como demonstra a seguinte frase proferida pela professora da turma: “*__ Isso é coisa de surdo. Surdo é assim mesmo! Precisa de uma atuação mais firme, senão, não entende!*”. “*__ Todo surdo é assim, apresenta elevado raciocínio lógico!*”

A interpretação da realidade agrega juízos de valor, muitas vezes, não identificados de forma consciente por aqueles que os pronunciam. A *linguagem do senso comum* se manifesta como uma mediação privilegiada das representações sociais e sua expressão marca a compreensão que os sujeitos possuem acerca da realidade. Ao mesmo tempo, é importante frisar que as representações sociais, embora sejam verdadeiras para os sujeitos que as expressam, não correspondem à expressão verdadeira da realidade, são apenas formas de representar o real (MINAYO, 1993).

Frases como esta foram ditas ao longo de todo o ano letivo e marcam a visão que a professora tinha do comportamento da aluna. Mostram também que a aluna ainda não era vista em sua individualidade, mas como aquela que assume todas as características de uma pessoa que possui a mesma deficiência, subestimando suas possibilidades e características próprias.

É importante assinalar que a visão acerca do “aluno com deficiência” encontra-se na base das concepções de inclusão que atravessam a escola e, conseqüentemente, definem suas práticas pedagógicas. A esse respeito, a Diretora Adjunta da escola **B** afirmou que a unidade pleiteia um professor de apoio para cada turma que tenha um aluno com necessidades educacionais incluído. A escola, assim, não avalia o tamanho da turma nem a intensidade do comprometimento do aluno para solicitar um professor de apoio.

Esta postura reforça a idéia de que o aluno com necessidades educacionais especiais continua sendo visto como de responsabilidade de um profissional especializado ligado à Educação Especial, mesmo freqüentando uma classe regular. Na concepção de Sánchez (2005, p. 15), “poder-se-ia dizer que para muitos alunos com deficiência a integração em escolas e classes regulares tem legitimado um subsistema de Educação Especial dentro da escola comum, que tem dado lugar a formas mais sutis de segregação”.

Esta análise encontra respaldo na atitude da professora da sala de leitura quando certo dia assumiu a turma da aluna Bianca da escola **B** e fez o seguinte comentário: “*__ A aluninha de Silvia (professora de apoio) veio hoje?, porque Silvia não está aí*”. Observa-se, através desta fala, a preocupação da professora em trabalhar com a aluna com deficiência auditiva sem a presença de um mediador, bem como, a lógica de pertencimento e de papéis, pois a

aluna surda é vista como de responsabilidade da professora de apoio, mesmo Bianca não tendo domínio de LIBRAS e sendo capaz de se comunicar através da leitura labial. Uma fala da agente de inclusão da escola **A** denuncia que a lógica do pertencimento é comum na Rede Pública Municipal de Educação de Niterói.

*E aí, assim, alguns professores eles não se importam de receber Joãozinho na sala: __ Mas, vai ter apoio, né? Então ele não está recebendo Joãozinho na sala, ele está cedendo uma carteira, sabe? Estou cedendo um lugar na minha sala para ele ficar lá, ocupar o lugarzinho desde que não me incomode. Não é aluno dele. E o professor, às vezes, não tem o que dizer daquele aluno. E aí, então vira e fala assim: __ Fala você fulano, fala você fulano, porque você que trabalha mais com ele, né? Aí o professor de apoio fala e ele não tem o que dizer. E aí o professor de apoio, ele mais atrapalha do que ajuda. Tanto que na segunda-feira, teve reunião com o professor de apoio e sala de recursos e eu propus à escola que não dispensasse as crianças. Porque a gente vem dispensado as crianças quando o professor de apoio não está na escola. Primeiro, isso é ilegal. É garantia dele estar na escola. Tem aula. Tem aula para a turma dele. A gente está fazendo isso e isso é irregular. A gente tem feito para não criar maiores resistências. (Entrevista com a agente de inclusão da escola **A** concedida em 20.06.06)*

Recortes como este denunciam o lugar que o aluno com deficiência ocupa na escola regular, delegando a determinados espaços e profissionais da unidade, como a sala de recursos e o professor de apoio, a responsabilidade exclusiva por sua aprendizagem. Em pesquisa realizada por Machado (2006, p.133), ao perguntar às professoras da sala de apoio (leia-se sala de recursos) sobre as dificuldades nesse tipo de trabalho, responderam, entre outras, “a dificuldade em manter uma ação conjunta com as professoras de classe regular, o fato de algumas professoras delegarem à sala de apoio todo o esforço educativo”.

Dentro desta lógica, o papel dos profissionais ligados a espaços de atendimento pedagógico especializado na escola é comumente desvalorizado, conforme evidencia a fala da professora da sala de recursos:

*Não estou gostando do trabalho como professora neste espaço, pois a todo instante, alguém me interrompe para pegar algum material ou pedir pra ficar com um aluno, quando a professora de apoio falta, como se eu fosse uma professora “volante” de Educação Especial. Eu me sinto, assim, um “tapa buraco”, entendeu? (Fala da professora da sala de recursos da escola **B** registrada no diário de campo de 29.03.07)*

O uso de expressões como “*professora volante de Educação Especial*” e “*tapa buraco*” evidenciam o sentimento de menos valia percebido pela professora da sala de recursos em relação ao seu trabalho. Também deixam claro uma certa concepção da escola no que tange ao papel dos suportes de apoio pedagógico no processo de inclusão.

Segundo a Diretora Adjunta da escola **B**, há uma grande resistência dos professores em trabalhar com a criança com necessidades educacionais especiais, porque não conhecem e, portanto, têm medo. A esse respeito, a professora Bia, assim se posiciona: “*a palavra inclusão não deveria ser usada, pois isso marca o aluno. É negativa. Deveria dizer ao professor que o aluno possui diferenças, como qualquer criança, para ele entender que aquele aluno é seu. Quando o professor ouve a palavra inclusão, ele já discrimina*”. Conseqüentemente, alguns professores não investem pedagogicamente neste aluno para “provar” que ele necessita de um professor de apoio.

*Mas tem uma situação que acontece hoje, está acontecendo neste momento na escola. A gente acredita que o professor não esteja investindo na criança pra provar que ela não tinha condição de estar bem na sala sem apoio. A equipe não consegue perceber o investimento desse profissional. Parece que é uma coisa assim: __ Eu disse, eu disse que era assim. Vocês vão ver que precisava de um apoio. Isso não está dito, mas está subentendido, entendeu? E aí a criança está tendo ganhos muito pequenos mesmo. (Entrevista com a agente de inclusão da escola **A** concedida em 20.06.06)*

O que se observa é que o professor “obrigado” a assumir a inclusão, na qual não acredita, acaba criando estratégias que confirmem sua profecia, atribuindo ao aluno com necessidades educacionais especiais a responsabilidade por seu fracasso (BEYER, 2005; MANTOAN, 2005). No entender de Ferreira & Ferreira (2007, p.35), “o mais provável é que esta imposição gere resistências, permitindo a criação de uma *cultura de tolerância* da pessoa com deficiência, no interior da escola, sem, contudo, que esta assuma a responsabilidade pelo desenvolvimento escolar destes alunos” (grifo nosso).

Esta concepção é confirmada pelo estudo de Pires (2006, p.165) que registrou que 75% dos docentes do município investigado, no caso, Santa Cruz (RN) consideravam muito difícil, alguns até “impossível” trabalhar com este tipo de aluno. “Alguns afirmam que só ousariam fazê-lo com ajuda de um médico, de um psicólogo, ou de outros especialistas”. Dados como estes revelam que em alguns lugares a inclusão escolar não é aceita nem sequer no discurso, o que amplia as barreiras para se efetivar na prática.

Na minha opinião, aqui não acontece muito a inclusão porque depende de todo mundo. Depende, inclusive, da equipe pedagógica. (...) A inclusão tem que ser feita de qualquer maneira. Ela vai existir. Querendo ou não ela tem que existir, porque ninguém pode ficar do lado de fora. E para ela conseguir, todos têm que estar cada um fazendo o seu papel de verdade. Não é falar “eu estou fazendo”, mas não está fazendo. Porque é isso o que está acontecendo. Aí, na verdade, quem está fazendo o papel mesmo da inclusão são alguns professores, tanto de apoio, quanto professores da aula que se interessam mais. No caso aqui, a professora regente não está fazendo um papel de inclusão. Porque, olha só, ela está dando aula de

fono para essa garota, que não era para ela dar. Então, na verdade, não vai poder chamar isso de inclusão. A gente sabe tudo que precisa, agora, a gente não sabe como ter isso. Como é que você vai forçar o outro a fazer a sua parte? (Entrevista com a professora de apoio da escola **B** concedida em 23.11.06)

Acredito na inclusão. Mas, acredito assim, depende de muitos fatores. Não depende só da criança, não depende só do professor, não depende só da família, não depende só da escola, não depende só dos companheiros. Entendeu? Depende de todo mundo. E tudo ao mesmo tempo. Entendeu? Todo mundo. Porque às vezes um colega não tem nada a ver com aquilo que está ali posto pra você. Mas, ele envia uma reportagem, ele lê alguma coisa, ele vê, aí traz: _Oh, isso aqui pode ser assim, assim. Aí isso auxilia muito. Então, por isso, tem que ter um entrosamento muito grande, de família, de equipe, dos professores. Então, acredito assim, entendeu? Mas não simplesmente vamos matricular, coloca lá. (Entrevista com a professora regente Ana da escola **A** concedida em 17.04.06)

A *concepção de inclusão* aqui é vista como um trabalho coletivo de responsabilidade de todos. Porém, ela encontra dificuldades para se efetivar, porque somente alguns professores acreditam que é possível fazer um trabalho de inclusão. Para Moreira & Candau (2003, p.165), “a construção de práticas multiculturais e não-discriminatórias só é possível na ação conjunta”.

Convém salientar que a professora de apoio apresenta ainda uma análise esclarecedora em relação ao papel da professora regente. Esta, por ser fonoaudióloga, desenvolvia exercícios de fala junto à aluna surda para a instalação dos fonemas, durante seu atendimento individual, que acontecia nos primeiros vinte minutos de aula. Enquanto isto, os demais alunos da turma, que entrava às 13h, iam se ocupando com atividades lúdicas (jogos) à espera do lanche que acontecia às 13h e 20min.



Figura 4: Atendimento pedagógico individualizado na escola **B** (10.07.06)

Em relação a este atendimento individualizado à aluna surda, a professora de apoio afirma que “*não vai poder chamar isso de inclusão*”. Este olhar denota uma distinção entre o atendimento clínico, que é oferecido, e o apoio pedagógico especializado que deveria ser

oferecido à aluna na escola. Contudo, a professora regente reconhece que o trabalho que desenvolve não é o ideal.

Em função do atraso de Bianca, eu própria estou fazendo um trabalho de fono, que não é minha obrigação, a fim de Bianca discriminar sons como /p/ e /b/ que ela confunde. Mas, que se eu não fizer, a aluna não terá condições de aprender. (Fala da professora regente Bia da escola B registrada no diário de campo de 24.08.06)

Nota-se que o discurso acerca da Educação Inclusiva está bastante articulado entre os profissionais da Rede, principalmente quando a professora de apoio ressalta que “*a gente sabe tudo que precisa*”. Mas, alerta: “*agora, a gente não sabe como ter isso. Como é que você vai forçar o outro a fazer a sua parte?*” Acredita-se que a viabilização da inclusão encontra um importante obstáculo na ausência de um trabalho coletivo, como sinaliza o depoimento abaixo:

A Secretaria tem que ser inclusiva, a Direção tem que ser inclusiva, a ETP tem que ser inclusiva, senão, não dá para o professor ser inclusivo. Porque a gente inclusive pode ter muito professor na Rede que até faria um bom trabalho com o aluno portador de necessidades educacionais especiais, mas não chega até ele. (Entrevista com a agente de inclusão da escola A concedida em 20.06.06)

Em sua fala, a agente de inclusão analisa a dificuldade do envolvimento da equipe técnico-pedagógica das escolas com a inclusão. Especialmente na escola A, a agente reconhece a demanda de trabalho em função do tamanho da escola, mas acredita que sem um trabalho coletivo, a inclusão em sala de aula não acontece e complementa:

Então, eu acho que tem muita coisa que a gente ainda faz de uma maneira muito amadora. E eu não podia estar tão amadora. Nós ainda estamos muito amadores em muitas coisas. (Entrevista com a agente de inclusão da escola A concedida em 20.06.06)

5.2. A cultura de acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais

Um aspecto que pode ser considerado positivo em relação à inclusão diz respeito à *cultura de acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais*. Vale frisar que, de um modo geral, sua aceitação não se restringia aos seus colegas de turma, mas toda a escola demonstrava carinho e afeição por eles. Este fato pôde ser observado principalmente

nos momentos de maior fluxo de alunos no pátio, como na hora da entrada e da saída, como revela a cena a seguir descrita pela agente de inclusão da escola A.

O intervalo de meio-dia a uma, ele é curiosíssimo, porque está acontecendo o seguinte: a gente tem Tatiana, que é até uma criança que teve uma crise respiratória séria, ficou hospitalizada, ficou afastada, ela até voltou essa semana, Tatiana é uma menina do terceiro ciclo, cadeirante, extremamente descolada, animada, de bem com a vida. Aí, você tem a Marcela e o Pedro que nesse horário já vão embora porque meio-dia o transporte de deficiente pega. Às vezes, está o Igor aí também, que também é cadeirante. Aí vem Ana Paula que anda com a maior dificuldade, que é aquela criança que tem aquela dificuldade toda para andar e é surda. A Cinthia, que é surda e tem uma dificuldade motora, então anda com o andador. A Daiana com o andador. O Joaquim na cadeira de rodas e a mãe brincando de pique com as crianças. O Rafael na cadeira de rodas. Entre meio-dia e uma, que tem o turno da manhã que está indo embora e o da tarde chegando que vem do atendimento, almoça aqui não sei o que... Tem que olhar esse pátio. Olha, fica uma loucura! (risos) Eles brincam de pique (risos). Olha, daqui a pouco, vamos poder colocar uma corrida de cadeirante aqui na escola (risos) uma corrida de cadeirantes. (Entrevista com a agente de inclusão da escola A concedida em 20.06.06)

Nas atividades internas da escola, os alunos tinham a oportunidade de interagir e brincar sem discriminação. Em alguns casos, chegavam a modificar as brincadeiras para incluir o aluno que possuía maior dificuldade de locomoção ou mobilidade.

Na opinião da professora da sala de recursos,

(...) o bom da inclusão, desse novo modelo, é a flexibilização, a fraternidade, aquela coisa de convivência com o diferente, de amor ao próximo. É isso mesmo, é um amor ao próximo que é muito incentivado, estimulado, não aquela rixa, mas aquela coisa: __Pôxa, deixa eu ajudar ao meu colega. Ele está precisando de ajuda. Então, muda totalmente aquela visão individualista. (Entrevista com a professora da sala de recursos da escola B concedida em 08.06.06)

Fica claro, neste depoimento, a compreensão do princípio da inclusão baseado na convivência das diferenças. Bem como, subentende-se o papel da escola que deve estimular a fraternidade e o companheirismo como um dos eixos da formação humana, como entende a professora Ana

Os colegas foram muito receptivos com Sara e André. Na semana em que eles entraram, eu procurei fazer dinâmica. Não de apresentação, porque a gente já estava no meio do ano, mas brincadeiras que eles precisassem assim, desenvolver em grupo, que eles precisassem um do outro, que eles vissem necessidade um do outro. Comecei a fazer trabalho em grupo. Eu costumo eleger um que vai ser o monitor daquele grupo ali. Ele é responsável. Então, ele ajuda os colegas. Então, dependendo da necessidade, do trabalho, sempre é uma criança diferente. E eu procurei atividades também em que eles fossem os monitores. Entendeu? Que as crianças precisassem da ajuda da Sara, do André. Entendeu? Para ter esse entrosamento, para eles poderem sentir que um necessitava do outro. Aí, a turma recebeu eles muito bem. (Entrevista com a professora regente Ana da escola A concedida em 17.04.06)

5.3. A cultura da participação da família do aluno com necessidades educacionais especiais na escola

A cultura da participação da família do aluno com necessidades educacionais especiais na escola é outro aspecto que merece destaque. A escola ainda não conseguiu estabelecer um diálogo com a família, responsabilizando-a pelos cuidados terapêuticos do filho e, conseqüentemente, pela melhora de seu quadro clínico.

Diante das dificuldades e sofrimentos relacionados ao nascimento de um filho com deficiência, é compreensível que estas famílias se isolem, evitando o contato social (GLAT & DUQUE, 2003). O isolamento é uma forma de proteção contra a rejeição e a exposição do filho a situações constrangedoras, que deve ser compreendido pelos profissionais. Esta atitude, todavia, reforça a dificuldade de inclusão da criança com necessidades educacionais especiais na escola e na sociedade e revela que a chegada desta criança na escola regular pressupõe outros saberes, agora da esfera psicossocial, para os quais a escola não estava preparada.

Essas mães foram o centro da vida dessas crianças, e essas crianças são o centro da vida delas. Quando elas começam a perceber, elas querem que os filhos se desenvolvam, mas quando elas começam a perceber o desenvolvimento, elas se assustam. __E se ele se desenvolve e se ele cria autonomia? E quem é que está sendo a pessoa que está proporcionando isso aí? Não sou eu, é ela, e se ele criar mais afeto por ela, e se ele criar dependência dela? Quer dizer, tem todo esse conflito que a gente sabe que tem e tem que saber lidar. (Entrevista com a agente de inclusão da escola A concedida em 20.06.06)

Neste aspecto, a relação da família de Bianca com a escola **B** se configurou bastante complexa. Durante todo o ano letivo de 2006, como visto, a professora regente de sua turma tentou desenvolver um trabalho de apoio especializado com a aluna, das 13h às 13h e 20min. Todavia, a aluna só chegava à escola por volta das 13h e 30min.

A família foi várias vezes comunicada a respeito da importância da aluna chegar no horário para o acompanhamento pedagógico individualizado, uma vez que já não freqüentava mais a APADA⁵², mas nenhuma providência foi tomada. A família alegava à coordenação pedagógica, dificuldades sócio-econômicas relacionadas a horários de trabalho e ao cuidado de outros filhos que a impediam de acompanhar a aluna em seus tratamentos. A situação agravou-se em 2007, quando Bianca passou a freqüentar o turno da manhã, a fim de se beneficiar do atendimento na sala de recursos com uma professora especializada em deficiência auditiva. A aluna começou a apresentar um elevado número de faltas motivado,

⁵² Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo.

em parte, pela dificuldade do pai, que trabalhava durante a noite, em acordar cedo para levá-la à escola.

Evidencia-se assim, que a problemática de Bianca não podia ser resumida à surdez, pois a falta de acompanhamento fonoaudiológico gratuito na APADA e a não pontualidade e assiduidade às aulas denunciavam o que Martins (2003) chama de *déficits circunstanciais*, ou seja, questões sociais que dificultavam sua aprendizagem. A escola, por sua vez, embora buscasse um diálogo com a família, ainda não estava aberta a sua participação e se sentia impotente diante da falta de tempo, de conhecimentos e de recursos com os quais pudesse investir na escolarização da aluna.

Porém, independentemente do sistema de ensino, a integração da família/escola é fundamental para o sucesso do trabalho acadêmico e o desenvolvimento global de alunos com necessidades especiais. Torna-se, portanto, imperativo assumir um comprometimento com a reciprocidade. Em outras palavras, de um lado a família que se despe do papel de “culpada” para funcionar como um elemento estratégico no processo de escolarização, de outro lado a escola que passa da posição de “cobradora” para a de colaboradora, abrindo suas portas às famílias, de forma a ampliar, cada vez mais, o espaço de uma verdadeira participação. (GLAT & DUQUE, 2003, p. 84).

Quando as famílias de Sara e André (escola A) foram convidadas para conversar com a agente de inclusão e comigo sobre seus filhos, um dado ficou evidente: a falta de intimidade da família com a escola. Tanto a mãe de Sara quanto a de André mostraram-se acanhadas em relação à escola e disseram-se satisfeitas com o atendimento recebido por seus filhos. Apenas a mãe de André reclamou do tamanho das letras do livro didático, alegando que o filho não conseguia ler o que estava escrito. Este fato talvez explique, em parte, a rejeição de André em trabalhar com o livro durante as aulas, cujo motivo sua professora, que não manifestou o desejo de participar da reunião, desconhecia.

Às vezes, penso que faltam momentos de mais intimidade como este em que os pais possam se sentir de fato acolhidos pela escola, ouvidos e respeitados. Quando a mãe de Sara entrou na sala da direção, a princípio, não quis sentar na cadeira junto à mesa de reunião onde nos sentamos a agente de inclusão e eu. Isto mostra a falta de “jeito” dos pais na/com a escola, que se sentem deslocados quando estão nela. (Registro no diário de campo em 26.04.07)

De fato, para que a inclusão escolar aconteça a família também precisa se sentir incluída no processo. É um trabalho colaborativo entre todos: escola, família e comunidade. (BOOTH & AINSCOW, 2002; MITTLER, 2003). Na escola A, a presença de algumas mães de alunos “especiais” durante toda a tarde no pátio da escola revelou que a inclusão da família

precisa ser planejada, pois pode prejudicar sua relação com a escola, como evidencia o registro a seguir.

A certa altura, a Diretora recebeu uma queixa sobre determinados comentários que algumas destas mães estavam fazendo em relação à postura dos professores na hora do recreio. Foi quando, a Diretora comentou sobre esta concessão a determinadas mães de alunos com deficiência e que moravam distantes da escola. Algumas, inclusive, residiam em outros municípios e não tinham condições de voltarem para suas casas e depois retornarem para buscar seus filhos. Diante deste fato, outras mães reivindicavam os mesmos direitos e isto estava gerando alguns mal entendidos na escola. (Registro no diário de campo em 13.03.06)

Dentro deste contexto, documentos e declarações internacionais preconizam o direito da criança com necessidades educacionais especiais estudar em sua comunidade de origem. No entanto, este direito nem sempre tem sido respeitado. Foi verificado que na escola A, por exemplo, havia uma grande demanda de matrícula de alunos com necessidades especiais residentes em outros bairros de Niterói, bem como, em outros municípios, como São Gonçalo e Itaboraí. A alegação dos pais na hora da matrícula era a falta de escolas “preparadas” para receberem seus filhos.

Duas questões merecem destaque nesta análise. A primeira diz respeito à acomodação de algumas escolas em não querer receber o aluno com necessidades educacionais especiais, mesmo pertencendo à mesma rede pública de ensino. A discriminação se esconde atrás do discurso de que a escola “ainda” não está preparada para a inclusão.

Uma determinada escola da Rede não tem mais sala de recursos, porque não tinha ninguém pra trabalhar. E ai, fica assim, cômodo porque olha só: __ Como é que a gente vai receber os NEEs se a gente nem tem sala de recursos? A escola tal tem. Vai ali, mãe, atravessa a rua, aquela escola grande, vai até tal ano de escolaridade. Aqui não vai. Entendeu? Então, aí eu acho que dói. É uma coisa que dói na gente é que é a mesma Rede. É a mesma Fundação, é a mesma verba, é o mesmo concurso, mesmo salário, mesma greve, mesmo não sei o que, mesmas coordenações, é a mesma coisa. (Entrevista com a agente de inclusão da escola A concedida em 20.06.06)

A segunda questão está relacionada à importância da inclusão numa escola da comunidade onde vive o aluno, a fim de modificar os valores e crenças locais a respeito da deficiência. Como lembra Sánchez (2005, p. 15), “podemos ver que enquanto a integração tem a ver com as pessoas, a inclusão refere-se aos valores da comunidade”. Isto quer dizer que a escola ao lado da família desempenha um importante papel na construção de valores pró-inclusão na comunidade onde está inserida.

5.4. A cultura de colaboração na escola

Em relação à *cultura de colaboração na escola*, os dados mostraram que na escola **A**, os alunos se organizavam espontaneamente para prestar auxílio aos alunos Sara e André que tinham baixa visão. Já na escola **B**, onde a turma contava com os alunos Bianca e Bruno com deficiência auditiva, os alunos não se sentiam estimulados a prestar este tipo de apoio. Talvez a natureza e o grau de deficiência dos alunos influenciassem na própria distinção estabelecida no contexto escolar, que via com maiores diferenças os alunos surdos do que os alunos com baixa visão, o que refletia nas formas de colaboração que lhes eram espontaneamente oferecidas pelos colegas, como se observa a seguir:

Têm algumas coleguinhas que já procuram sentar perto de Sara, que gostam de ajudar. Não fazem, nem por eu pedir. Nem indico: Fulaninho... Mas, já desenvolveram isso, do gostar mesmo de ajudar ela. Então, no final do ano, elas já sentavam juntas. Uma ajudava a outra. Ai, eu não gosto que pegue na mão. Ai eu falava assim, pode ajudar do jeito que você quiser, mas pegar na mão ou fazer por ela, também não. Elas se ajudam assim. No final do ano, estava uma coisa muito legal. (Entrevista com a professora regente Ana da escola A concedida em 17.04.06)

Confirmando o relato da professora Ana, é possível visualizar nas fotos abaixo o apoio prestado pelos colegas a Sara durante a realização de atividades em classe. Este tipo de trabalho é conhecido também como *tutoria de pares* e tem sido uma estratégia utilizada com sucesso no apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem em classes regulares.



Figura 5: Colega auxiliando Sara na realização de uma atividade em classe. (19.06.06)



Figura 6: Duas colegas auxiliando Sara na realização de uma atividade em classe. (21.08.06)

Para Mittler (2003), a *aprendizagem colaborativa* através de *tutoria de pares* realizada entre os alunos da turma é uma importante estratégia de apoio em sala de aula e tem sido apontada como facilitadora do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais

especiais em classe regular. As tutorias de pares consistem na composição de grupos ou duplas de alunos que desenvolvem atividades escolares em parceria, colaborando uns com os outros. Esta estratégia além de promover a autonomia dos alunos, sua auto-estima e o espírito de colaboração, disponibiliza mais tempo ao professor para atender os alunos em pequenos grupos ou aqueles que mais necessitem.

Outro aspecto observado diz respeito à cultura de colaboração entre as professoras, através do *ensino colaborativo ou bidocência* (BEYER, 2005). Reflexo de uma formação ainda pautada no manejo individual da sala de aula, a bidocência tem se apresentado, a partir da inclusão escolar e do surgimento de profissionais de apoio em sala de aula, um desafio que precisa ser revisto pelos cursos de formação inicial e continuada de professores.

A presença de um segundo adulto em classe ainda é uma experiência nova em Niterói e, talvez, no Brasil, para o qual poucos professores estejam preparados. Além disso, a divisão de autoridade pode se tornar uma ameaça permanente para a autonomia do professor que precisa aprender a trabalhar em equipe. (MITTLER, 2003; CAPELLINI, 2004; SÁNCHEZ, 2005). O depoimento abaixo é elucidativo a este respeito.

*E a gente tem de prestar atenção no seguinte, nós não fomos formados para dividir com o colega. Nós somos os donos do palco. A gente quer a platéia pra gente. A gente não sabe dividir isso e a gente precisa aprender. Então a gente tem que ter um olhar até caridoso com o colega sobre isso de relevar as questões. A gente não pode atropelar. Você não pode se levantar no meio da aula do cara e falar assim: Ah, você fez isso ao contrário. Se você tiver uma boa relação você vai fazendo inserções e vai trabalhando propondo a divisão, **planejando junto com o colega. Mas, isso é muito, muito difícil.** E aí você tem professores de apoio, **essa figura está muito confusa mesmo.** Você tem professores de apoio que quando o aluno não está na escola, ele está em sala. Ele é parceiro do colega. Tem professor de apoio que quando o aluno não está em sala, ele senta na sala dos professores e cochila. A escola inteira assiste. (Entrevista com a agente de inclusão da escola A concedida em 20.06.06)*

Observa-se que a função do professor de apoio parece indefinida para a própria agente de inclusão que o identifica como uma “*figura confusa*”. A indefinição de papéis em sala de aula além de impossibilitar a realização de um ensino colaborativo também inibe a professora no exercício da docência, como evidenciam as falas a seguir.

Porque ela entra no processo de achar que eu estou... querendo mandar, essas coisas que... ela não viveu. Ela não aceita. Ela não concorda. Apesar de ela ser uma pessoa com uma boa vontade extrema. Ela quer acertar. Mas, você sabe que a gente erra também. Mesmo a gente querendo acertar, a gente precisa ter algumas coisas básicas. Na minha opinião, precisa ter perfil. Se não tem o perfil, você precisa construir esse perfil. (Entrevista com a professora regente Bia da escola B concedida em 29.06.06)

*E eu com medo de invadir o espaço dela, eu comecei a ceder o meu espaço também, para não invadir o dela. Só que eu também gosto de ter o meu espaço sendo respeitado. Então, houve um choque. Eu senti que o trabalho foi prejudicado nesse sentido. Porque eu estava cheia de idéias, me preparei até nas minhas férias, com um monte de coisas. E quando eu chego aqui, eu não consegui fazer aquilo... Realmente, eu tive de conquistar o espaço aqui da turma, conquistar as crianças. Hoje, eu já não tenho mais aquela coisa com a Bia. Ficamos iguais. Eu não vejo mais a Bia como um bicho-papão. Eu acredito que ela também não me veja mais como um bicho-papão, como invasora de espaço. E de repente, foi até erro meu, quando cheguei, porque eu cheguei cheia de idéias. Eu posso ter também assustado. Ela tem a bagagem dela, aquela coisa toda. E eu chego com um monte de idéias e jogo. Eu entrei na sala dela, cheguei. Aí, a gente nem conversou direito. Eu nem conversava com Bia. Eu não tinha muito contato com ela. Mas, até então, enquanto não caía a ficha, né? Eu estava fazendo. Depois que eu fui perceber: __ Caramba! Eu estou numa sala de uma outra pessoa. Ainda não me envolvi com a professora. Depois que eu fui refletindo, refletindo e fui vendo: realmente, eu invadi. Aí, foi que eu vi que eu estava errada. Eu nunca falei nada disso... Nunca conversei com Bia sobre isso. Porque eu acho que não tem necessidade. Eu fico até emocionada. Porque a única pessoa que eu conversei foi com você. (Entrevista com a professora de apoio da escola **B** concedida em 21.09.06)*

A escolha das passagens acima procurou demonstrar o ponto de vista das duas professoras da classe inclusiva da escola **B** em relação ao *ensino colaborativo* ou *bidocência*. É possível verificar que ambas identificaram dificuldades nesta relação, ou por receio de invadir o espaço da outra ou por falta de habilidade em dividir a autoridade docente.

Este conflito, que perdurou todo o ano letivo de 2006 prejudicou, inclusive, a conquista de autoridade da professora de apoio junto à turma. No relato a seguir, é possível ver a representação que a aluna Bianca fazia desta professora.

*Então, ela me vê como criança. Ela não me vê como professora. Ela diz assim: __ Você não é a professora. Você é tudo, menos minha professora. Você é amiga, colega. Essas coisas assim, menos a professora. E hoje foi um dia até legal que ela acabou de falar: __ Você é criança. Esse apego, essa afetividade dela se manifestou desse lado. (Entrevista com a professora de apoio da escola **B** concedida em 23.11.06)*

A visão que não só Bianca tinha da professora de apoio, como também o restante da turma, talvez tenha sido influenciada na forma como a professora regente compartilhava sua autoridade docente com esta professora que chegou a desabafar: “__ *Eu me sinto uma ‘m...’ porque não sou tratada como uma profissional*”. Estes dados apontam a necessidade do estabelecimento de relações de confiança e afinidade entre os professores como requisito para que a bidocência se efetive.



Figura 7: Operação matemática com material concreto (13.07.06)



Figura 8: Projeto Letramento (05.10.06)

As imagens acima mostram cenas do *ensino colaborativo* na escola **B**. Nelas, é possível observar a posição da aluna Bianca que ficava entre as duas professoras. Esta posição dificultava o acompanhamento da aula, pois a aluna tinha de dividir sua atenção entre a fala e as ações da professora regente e os sinais e comandos da professora de apoio. Uma outra observação importante diz respeito à localização da aluna em sala de aula. Na primeira foto, a aluna está sentada próxima à porta, o que dispersava sua atenção, em função da movimentação de alunos no corredor. Após observar tal fato, a professora de apoio sugeriu a mudança da posição da aluna à professora regente que, considerando sua sugestão, a colocou para sentar do outro lado da sala, próxima a sua mesa.

Os estudos de Capellini (2004) revelaram que a comunicação é um dos fatores essenciais para que o ensino colaborativo aconteça. Com base na literatura internacional, a autora concluiu que grande parte do fracasso de programas de inclusão escolar deve-se ao estabelecimento de “relações profissionais não harmoniosas” que dificultam a comunicação e, portanto, o desenvolvimento de ações colaborativas em sala de aula.

Sem ter com quem dialogar, as professoras se sentiam muito solitárias em suas salas de aula. A dificuldade de comunicação também era sentida pelas professoras da sala de recursos da escola **A** que procuravam trocar informações com as professoras regentes em momentos pontuais como quando iam a sala de aula receber ou encaminhar os alunos que atendiam na sala de recursos.

Porque quando as meninas da sala de recursos chegam na porta para pegar ou deixar os alunos sempre falam alguma coisinha pra gente. __Olha, a Sara hoje conseguiu reconhecer as letrinhas do nome dela, ela fez, ela produziu e coisa e tal. Cada ano também que a gente vai encarando, vai melhorando um pouquinho. Aí aos poucos a gente está, está encaixando. (Entrevista com a professora regente Ana da escola **A** concedida em 17.04.06).

Mas, deve-se ressaltar que as próprias professoras reconheciam que esse procedimento não era o ideal, como evidencia o relato:

Uma dificuldade que eu senti foi em como buscar o relacionamento com os demais colegas que estavam na sala de aula regular. Por que? Faz parte da nossa função o assessoramento técnico-pedagógico pra esse profissional da sala de aula regular, que está com esse aluno com algum tipo de deficiência lá na sala de aula dele. Então, o professor tem dúvida? Não sabe como é que vai fazer? Ele pode vim pra gente trocar informações e juntos tentarmos descobrir maneiras de trabalhar com esse aluno em sala de aula. Então, é uma das nossas funções também fazer esse assessoramento para o professor, tentar tirar as dúvidas, buscar, pesquisar a respeito da deficiência, da síndrome que aquele aluno apresenta para trabalhar essas questões com o professor. Então, uma dificuldade que eu senti foi como que eu ia continuar estreitando esses laços, apesar de ter isso como minha função? Aqui, na escola, a gente teve avanços significativos sim, mas, a gente ainda enfrenta dificuldades, por ser uma escola muito grande..., o tempo é o nosso pior inimigo. Porque nunca sobra tempo pra gente travar um diálogo mais diretivo com esse professor. Às vezes, fica uma questão assim, enquanto a gente vai levar o aluno, pega o aluno, troca umas figurinhas. Mas, a gente ainda acha que é pouco. Tinha que ser um contato mais, não diário, mas um pouco mais corriqueiro. Isso é uma dificuldade. (Entrevista com a professora da sala de recursos da escola A concedida em 31.05.06)

Hargreaves (1999, apud PÉREZ, 2007), estabelece uma tipologia cultural que distingue cinco modalidades de cultura dos professores com implicações em seu trabalho. Para o interesse deste estudo, se fará um recorte em apenas duas dessas modalidades, identificadas como individualismo e colaboração.

O *individualismo* pressupõe uma cultura de trabalho isolado, sem estabelecer interações de planejamento pedagógico junto a seus pares. Nestes casos, a atividade cooperativa e colegiada na práxis docente é escassa. Na modalidade de *colaboração*, ao contrário, há um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional compartilhados. Embora mais difícil de se realizar, a cultura da colaboração é “considerada hoje, com razão, uma das chaves de mudança positiva da cultura escolar”⁵³ (PÉREZ, 2007, p. 9).

Deve ressaltar, porém, que a literatura acerca do *ensino colaborativo* no Brasil ainda é escassa, podendo ser representada pelos estudos desenvolvidos por Capellini (2004). Contudo, em âmbito internacional, muitas experiências são relatadas nos Estados Unidos (STAINBACK & STAINBACK, 1999), Reino Unido (MITTLER, 2003), Alemanha (BEYER, 2005) e Itália (PLAISANCE, 2006), entre outros.

⁵³ No original: “(...) considerada hoy con razón una de las claves de la mudanza positiva de la cultura escolar”.

5.5. A cultura de auto-valorização dos conhecimentos especializados

Outro aspecto interessante revelado pela pesquisa diz respeito à *cultura de auto-valorização dos conhecimentos especializados*. Ao mesmo tempo em que as funções de professor da sala de recursos ou de apoio eram vistas como secundárias pela cultura escolar, os professores que detinham estes conhecimentos, talvez como uma forma de resistência e valorização, se auto-afirmavam diante do grupo que não os dominava.

Pra mim, assim, é fácil. Eu tenho conhecimento. Pois é, o professor às vezes tem a técnica, mas não tem o conhecimento. Eu vejo assim, a técnica é uma e na prática, na hora de você aplicar, é diferente. A técnica te dá o apoio, mas a prática é outro jogo. Você tem que adequar àquela realidade. (Entrevista com a professora regente Bia da escola **B** concedida em 29.06.06)⁵⁴

O depoimento acima mostra o domínio do conhecimento especializado como um diferencial na visão da professora. Ela faz, inclusive, uma distinção entre técnica e conhecimento, afirmando que a técnica todos podem ter, mas o conhecimento, visto como algo que se constrói através da aplicação da técnica à realidade, nem todos conseguem desenvolver.

Neste sentido, parece haver uma valorização da prática oriunda da Educação Especial em detrimento da teoria que “qualquer professor” pode alcançar, mesmo sem nunca ter atuado em classes ou escolas especiais. Para Mantoan (2005, p.27) é preciso considerar “os territórios corporativos dos profissionais ligados à Educação Especial. Eles lutam por conservar seus privilégios, identidades corporativas e o reconhecimento social, que adquiriram em todos esses anos”. Este aspecto também foi denunciado na fala da agente de inclusão da escola **A** que acredita que alguns profissionais ainda necessitam demarcar seu gueto através do monopólio de conhecimentos especializados.

Algumas pessoas que eu tenho encontrado que vêm da Educação Especial, elas são muito refratárias ao encontro com o outro na escola. Elas precisam muito ainda demarcar o gueto. Dizer que é uma questão de um conhecimento que o outro não tem. Isso dá uma conotação de um conhecimento inatingível que só eu tenho. Só eu e quem está na minha instituição. Quem está na minha ONG, quem tem esta estrada, quem fez aquele curso em 1982 com fulano de tal. Quer dizer, as pessoas não querem dividir. Elas não querem que outras pessoas entrem nessa praia. Elas precisam manter o gueto seja por cargo, por poder, por dinheiro, por uma questão de auto-estima, seja por que for, elas precisam manter. (Entrevista com a agente de inclusão da escola **A** concedida em 20.06.06)

⁵⁴ A professora Bia é fonoaudióloga e trabalhou dois anos na APADA e cinco na Pestalozzi.

5.6. A cultura de valorização das conquistas dos alunos

Foi verificado, no entanto, que havia uma *cultura de valorização das conquistas dos alunos*, bem como, uma preocupação constante das professoras e das equipes das escolas em buscar recursos e apoios que ajudassem no processo de aprendizagem destes alunos, como revela o depoimento a seguir:

A professora elaborou objetivos específicos para cada um deles e o compromisso dentro daqueles objetivos que serão reavaliados no período para a gente redimensionar. E é um trabalho muito interessante. Quando ela conta as conquistas que tem, a gente fica assim: se a gente contar em algum lugar, vão rir da cara da gente. __ Tá feliz só por isso? Se a gente pensar na criança que é, é um avanço e tanto. (Entrevista com a agente de inclusão da escola A concedida em 20.06.06)

É oportuno observar que ao mesmo tempo que se tem nas escolas um grupo de professores que resistem ao processo de inclusão, delegando, inclusive, sua ação docente para o professor de apoio, como visto anteriormente, há também um grupo que valoriza cada conquista do seu aluno, por menor que ela seja. No âmbito escolar, a cultura também parece vivenciar um processo de transição deflagrado pela proposta de inclusão educacional.

Em síntese, viu-se que as questões relacionadas à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais possuem raízes no campo das representações psicossociais. Desse modo, pode-se afirmar que, embora importantes, não é somente a ausência de preparo dos professores ou as condições de adaptação do prédio escolar, os maiores obstáculos à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. A cultura que atravessa o cotidiano escolar e é responsável pela construção de valores e atitudes, mostrou-se um aspecto fundamental a ser considerado na efetivação das práticas pedagógicas de inclusão, que serão abordadas a seguir.

Capítulo 6

O DESAFIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA – uma história sem precedentes

Educação é o campo privilegiado das aprendizagens com os outros em situação, em um lugar, um território, onde significados e intencionalidades permeiam todas as ações.
Gatti (2003)

Para que sejam consideradas inclusivas, as práticas pedagógicas devem refletir a cultura e as políticas de valorização da diversidade, assegurando que as atividades escolares considerem o conhecimento e a experiência dos estudantes fora do espaço escolar. Nesta perspectiva, os discursos e as práticas dos professores ganham especial relevância, pois são eles, no meio de seus medos, ansiedades e desejos que assumem, em última instância, os alunos em suas salas de aula.

Este capítulo se propõe a analisar o cenário da Educação Inclusiva em Niterói, a partir da apresentação e discussão de cenas de práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. O *Quadro 10* apresenta as categorias extraídas dos registros de campo e reunidas sob a dimensão “*Prática Pedagógica em turmas regulares de ensino*”.

Dimensão	Categorias de análise
Prática pedagógica em turmas regulares de ensino	As adaptações curriculares no cotidiano escolar
	A importância do planejamento colaborativo em sala de aula
	A avaliação pedagógica dos alunos com necessidades educacionais especiais
	A rede de colaboração como suporte ao trabalho pedagógico
	A construção do saber docente diante do desafio de classes inclusivas

Quadro 10: Categorias de análise da Prática Pedagógica em turmas regulares de ensino

6.1. As adaptações curriculares no cotidiano escolar

Para Booth & Ainscow (2002), os professores, como os principais agentes de inclusão, devem mobilizar os apoios e recursos necessários para que os alunos superem as barreiras de aprendizagem e participação que, muitas vezes, começam no acesso ao currículo escolar. Neste sentido, deve-se ter um conceito amplo de currículo que extrapole a idéia de programas e listas de conteúdos.

O currículo é o desenvolvimento de formas de pensar, de perceber o mundo, de viver. (...) De acordo com esta perspectiva, o currículo não trabalha só com o conhecimento, mas com a cultura, a identidade e a subjetividade. Elaborar currículos é tomar decisões sobre os saberes que serão considerados, valorizados e transmitidos pela escola. É também decidir quanto à criação ou não de grupos excluídos e culturas negadas pela escola. (GLAT & OLIVEIRA, 2003, p.10, grifo das autoras).

De modo geral, o currículo ainda é pouco refletido nas escolas e se mostrou, ao longo da pesquisa, um obstáculo à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais que estavam incluídos em classes regulares. Para que tais obstáculos sejam superados, a legislação educacional preconiza dois tipos de *adaptações curriculares no cotidiano escolar*, as *adaptações de acessibilidade ao currículo* e as *adaptações pedagógicas* propriamente ditas. (BRASIL, 1999d; 2000a; 2000b; 2002; 2003; 2006c).

As *adaptações de acessibilidade ao currículo* referem-se à eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas que possibilitem não só o acesso físico do aluno à escola, como também ao seu programa curricular. O acesso curricular inclui, entre outros, rampas de acesso, banheiros adaptados, boa iluminação, intérprete de Língua de Sinais, textos em Braille e recursos ópticos para alunos com deficiência visual, comunicação alternativa para alunos com paralisia cerebral, materiais adaptados como presilhas para papel, giz colorido, lápis mais grosso, etc.

Já as *adaptações curriculares ou pedagógicas* são ajustes feitos no planejamento, objetivo, conteúdo, metodologia, estratégias de avaliação e temporalidade do currículo como um todo ou em aspectos dele, a fim de contemplar a aprendizagem de todos os alunos. Estas adaptações podem ocorrer em três níveis: no projeto político-pedagógico da escola, no currículo da sala de aula ou em nível individual.

Em relação a estes aspectos, observou-se um esforço contínuo de ambas escolas acompanhadas no sentido de promover uma organização escolar e serviços de apoio que contribuíssem para a realização da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais a partir de seus *projetos político-pedagógicos*. Também foi possível observar a tentativa da professora Bia da escola **B** em proporcionar *adaptações individualizadas do currículo* para atender às especificidades de aprendizagem da aluna Bianca. Todavia, em nenhuma das escolas observadas constatou-se *adaptações no currículo da sala de aula*, ou seja, na programação das atividades elaboradas para a classe a fim de atender às necessidades dos alunos “especiais” incluídos, o que contribuiu para sua exclusão em atividades importantes.

O trecho a seguir mostra como a ausência de uma *adaptação* numa simples brincadeira em sala de aula pode excluir um aluno da atividade.

A professora Ana pediu que os alunos empurrassem as carteiras para as laterais da sala de aula para fazer a dinâmica SEU MESTRE MANDOU com os alunos no centro da sala. A primeira dinâmica era para que todos andassem pela sala, mas alguns alunos começaram a empurrar e caíam sobre outros colegas. Sara, temendo que a machucassem, se recolheu e sentou em sua carteira, não querendo mais participar da brincadeira. Observa-se que Sara é muito cautelosa com seu corpo, talvez por saber que possui uma válvula no cérebro. (Registro no diário de campo em 11.12.06)

Na escola **B**, uma das dificuldades centrou-se no *acesso curricular* da aluna Bianca, que era surda e não dominava LIBRAS. Além disso, havia uma orientação da APADA para que a aluna não fosse trabalhada em LIBRAS, pois já era oralizada⁵⁵. Contudo, de acordo com dados do MEC, menos de 20% dos surdos apresentam possibilidade de comunicação oral. Através da leitura labial, pelo menos 50% da mensagem fica comprometida pela dificuldade da leitura de fonemas e pela rapidez do fluxo da fala. (BRASIL, 2006b).

Inicialmente, a professora regente assumiu a turma sozinha e mostrou-se angustiada com a situação de Bianca e Bruno, este último com deficiência auditiva leve, “*pois não agüentava vê-los naquela situação, perdidos em sala de aula*”.

A professora Bia disse que está com uma mancha no pescoço por causa do nervoso. Ela contou que foi ao médico e ele falou que ela pode enfartar se continuar assim. Ela está preocupada com a situação de Bruno e Bianca sem apoio. Bia disse que está cansada e que está pensando em algo para ocupar a turma, enquanto trabalha com Bruno e Bianca individualmente. Ela disse que já faz isto às quintas-feiras, na hora do “trabalho sozinho”, mas ainda é pouco. (Registro no diário de campo em 15.05.06)

Sem professor de apoio e sem o suporte da sala de recursos, cuja obra só foi concluída em meados de 2006, a professora Bia buscava alternativas de atendimento individualizado a estes alunos dentro da sala de aula.

⁵⁵ Por muito tempo, o *oralismo* que consistia no ensino através do método oral puro norteou a educação do surdo. Todavia, o descontentamento com esta concepção que pressupunha o desenvolvimento de uma linguagem artificial fora de contextos dialógicos da criança surda deu origem à *comunicação total* que defendia o uso de sinais e língua oral com o objetivo de desenvolver uma comunicação real. Paralelamente, estudos sobre a língua de sinais deram origem à *educação bilíngüe* que propõe o ensino de duas línguas: a de sinais, vista como a língua natural dos surdos e, secundariamente a língua oral/escrita do grupo ouvinte. Embora todas as concepções coexistam, esta última é a mais aceita atualmente. (LACERDA, 1998; BRASIL, 2006b)

Observei que Bia atendia, individualmente, em sua mesa, a aluna Bianca (9 anos) que possui deficiência auditiva severa. Ela me explicou que a aluna possui um vocabulário muito pobre e está muito mecanizada. Ela ainda não possui os fonemas instalados. Sobre um papel com diferentes registros fonéticos como, por exemplo, a, á, ã, e, é, ê, o, ó, ô, a professora tentava fazer com que Bianca compreendesse a diferença dos sons das letras. (Registro no diário de campo em 06.04.06).

Este acompanhamento era feito diariamente das 13h às 13h e 20min, enquanto os alunos, desenvolviam atividades com jogos que Bia chamava de “Trabalho sozinho”, aguardando o lanche que era oferecido às 13h e 20min. Contudo, freqüentemente, a aluna chegava às 13h e 30min, impedindo a realização do trabalho.

Com o objetivo de alfabetizar Bianca, que sabia apenas escrever seu nome, a professora Bia pesquisou o método ONGDD (Oral, Natural, Global, Direto, Dedutivo). Este método baseia-se na desmutização como resultado da utilização das vias visual/tátil/audição residual. A professora deve destinar cinco minutos diários ao atendimento individualizado com o aluno, através do modelo orofacial de articulação. Neste método, a forma gráfica deve ser associada à expressão oral, levando o aluno à leitura. Vale ressaltar que este é um método bastante complexo o qual, além de exigir um grande domínio técnico em sua aplicação, demanda um tempo cronometrado de exercício diário. Como visto, em função dos atrasos de Bianca, este método era trabalhado esporadicamente.

Assim, embora houvesse este atendimento individualizado à aluna Bianca, não se pode afirmar que havia uma *adaptação metodológica no currículo da sala de aula* para atender as suas necessidades. Muitas vezes, esta ficava à margem das discussões, como mostra o relato a seguir.

Enquanto a professora desenvolvia um animado debate com a turma sobre o habitat da ariranha⁵⁶, Bianca parecia longe de tudo, pois não contava com o auxílio de sua professora de apoio que ainda estava cedida para apoiar Francisco, com Síndrome de Down. Além disso, a professora Bia também não estava traduzindo em LIBRAS a leitura que fazia da revista. Durante a explicação, observei que Bianca se comunicava, através de gestos que misturavam LIBRAS e expressões faciais, com uma aluna que estava sentada do outro lado da sala. Às vezes, a professora parecia esquecer que possuía uma aluna com deficiência auditiva em classe. Como lia o texto na página inversa à figura que mostrava para a turma, seu rosto ficava encoberto pela revista, dificultando, assim, a leitura labial a ser feita pela aluna com deficiência auditiva que se sentava na lateral da sala de aula. (Registro no diário de campo em 04.05.06)

⁵⁶ Mamífero carnívoro, mustelídeo (*Pteronura brasiliensis*), outrora comum na região cisandina da América do Sul, e atualmente só encontrado em regiões pouco desbravadas da Amazônia e do Brasil Central. Possui a cauda achatada em forma de remo; alimenta-se de peixes, que geralmente vai devorar em terra. Tem hábitos diurnos, e associa-se em bandos; a pele, ainda que inferior à da lontra, é muito procurada pelos caçadores. [Sinônimo: *onça-d'água*]. (FERREIRA, 2004).

A leitura labial era a principal via de comunicação da aluna. Qualquer atividade que impedisse esta visualização dificultava sua compreensão. Todavia, momentos como este se alternavam com outros em que a professora regente utilizava LIBRAS para facilitar a compreensão da aluna, como ressalta o episódio abaixo:

Por volta das 14h e 15min., a professora apresentou três livros de literatura infantil escolhidos pelos alunos, a fim de votarem em que história eles gostariam de ouvir: “Os três porquinhos”, “No fundo do mar” e “Pinóquio”. A turma elegeu a história intitulada “No fundo do mar”. A professora contou a história, dando especial atenção a Bianca, reproduzindo, através de LIBRAS, a história que estava contando. Observei que o tema siri animou a turma que participou ativamente da discussão feita ao final da história. (Registro no diário de campo em 06.04.06)

Observa-se, neste registro, a ausência da professora de apoio na turma. Mas, a presença ativa da professora regente, que utilizava LIBRAS para explicar a história a Bianca, a auxiliava em sua participação. A turma também se interessava e tentava reproduzir os gestos da professora regente.

Outra *adaptação curricular* era feita durante a montagem do calendário. A professora Bia solicitava diariamente a participação de Bianca, pedindo que ela utilizasse os sinais relacionados aos dias de hoje, ontem e amanhã e indicasse no calendário que dias eram esses. Segundo a professora regente, esta repetição era importante para a assimilação do conceito de tempo que a aluna ainda não possuía. Porém, deve-se esclarecer que grande parte destas atividades só era possível porque a professora dominava LIBRAS.

A pesquisa revelou ainda a ausência de *adequações na temporalidade* para a conclusão das atividades propostas. “A organização do tempo é feita considerando o respeito ao ritmo próprio de aprendizagem e desempenho de cada um”. (BRASIL, 2006c, p.69). Embora fosse uma boa copista do quadro, Bianca e alguns alunos tinham dificuldade em acompanhar o tempo das tarefas propostas. Como não havia adaptação da atividade ao tempo da aula, Bianca e outros alunos costumavam ficar alguns minutos em sala durante o recreio ou após o término da aula para a finalização da cópia.

No que diz respeito às atividades escolares, embora a professora regente não exigisse de Bianca o cumprimento de todas as tarefas, suas atividades de aula e de casa eram as mesmas propostas para o restante da turma. A disciplina de Português, por exemplo, envolvia textos longos para serem lidos e interpretados em casa. A *não adaptação do conteúdo em nível individual* prejudicava o desempenho de Bianca que não sabia ler.

É interessante observar que, embora as escolas tivessem a prática de trabalhar com projetos, os alunos raramente desenvolviam trabalhos em grupos ou faziam simultaneamente

atividades diversificadas. Este aspecto denota, no entender de Booth & Ainscow (2002), uma *visão de grupo homogêneo*, para quem as atividades eram desenvolvidas sem diferenciação de conteúdo ou tempo, o que prejudicava alguns alunos.

Uma outra *adaptação curricular* refere-se ao uso de *materiais adaptados*. Na escola A, verificou-se que a biblioteca, com seis mil títulos, possuía apenas dois livros e um mapa em Braille. Não havia livros adaptados para baixa visão. Contudo, a professora Ana lançava mão de materiais adaptados para facilitar a participação dos alunos com baixa visão em sala de aula. Preocupada de que o uso exclusivo de alguns materiais pelos alunos Sara e André pudesse discriminá-los, ela propôs que a escola reproduzisse as folhas pautadas com linhas mais grossas para uso de toda a turma.

A professora distribuiu uma folha de ofício xerocada, onde reproduziu as pautas do caderno em tamanho maior e com linhas mais grossas. O mesmo desenho havia sido feito no quadro para a realização da atividade que se seguiria. Ela entregou-me também uma folha e me explicou que havia solicitado à direção da escola a reprodução daquela folha para todos os seus alunos, a fim de que os alunos com deficiência visual não se sentissem diferentes dos demais. Além disso, ela me mostrou o giz especial que a direção comprou para ela usar, uma espécie de giz plastificado que realça a escrita no quadro e dos quais, ela me deu um de cada cor. Ela também me mostrou a caneta especial 1.6, que é mais grossa do que a caneta comum e que ela pediu para a direção da escola comprar, a fim de preparar as matrizes de atividades para todos os alunos, bem como, me apresentou o lápis 4B, que somente os dois alunos com deficiência visual utilizam para a realização de suas atividades. (Registro no diário de campo em 27.03.06)

Todavia, apesar destas adaptações, a aluna Sara da escola A sempre se recusava a fazer as atividades em sala de aula, alegando cansaço ou que não sabia fazer. Esta postura contrariava ao observado na sala de recursos, onde a aluna não só desenvolvia as atividades como mostrava entusiasmo ao realizá-las. Acredita-se que Sara tivesse a necessidade de um apoio pedagógico mais intensivo em sala de aula, o que não ocorria. Diante de sua recusa, a professora a isentava da realização das atividades, em contradição com uma proposta inclusiva.

Porém, em 2007, este quadro apresentou alterações, embora, aparentemente, nada tenha sido modificado no planejamento ou na execução das aulas.

Ao término de sua atividade, alguns alunos vieram me mostrar, entre eles, Sara e André. A professora Ana chamou-me a atenção para a letra de André que está diminuindo. Sara escreveu a seguinte frase: “Eu uso laço”. Pedi que ela a lesse. A princípio, ela disse ter esquecido. Em seguida, leu a frase que havia escrito. Realmente, parecia feliz com sua conquista. Ana disse que ela está aceitando melhor receber auxílio dos colegas, em vez de pedir para que eles façam as atividades por ela. (Registro no diário de campo em 12.04.07)

Considerando que o posicionamento do aluno em sala de aula e a adequação de materiais são os principais aspectos para o acolhimento do aluno com baixa visão, a *organização da sala de aula* foi outro aspecto observado. Na escola **A**, os alunos se organizavam em fileiras durante grande parte do tempo.

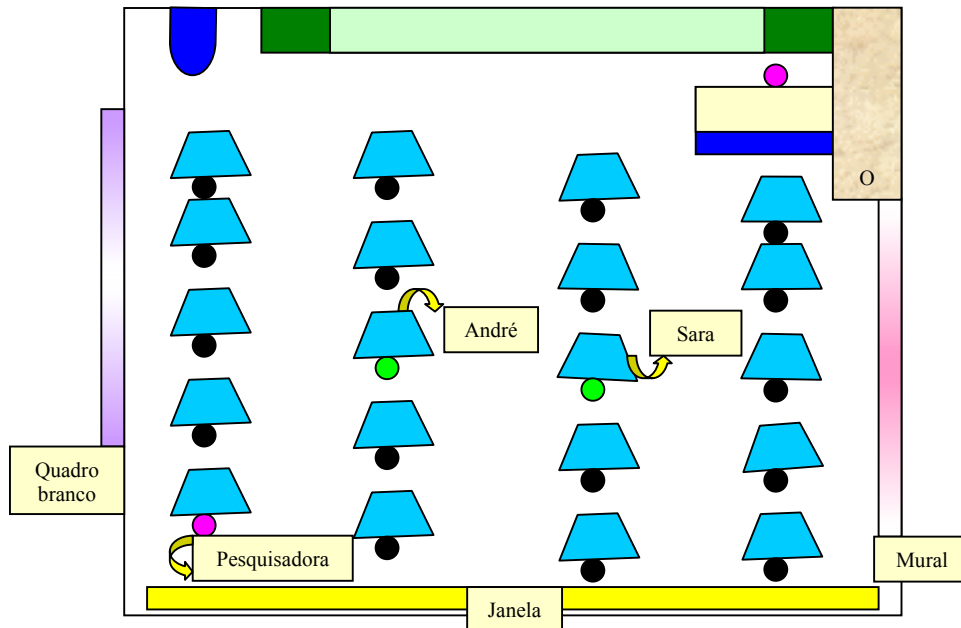


Figura 9: Organização espacial da classe inclusiva da escola **A**

“Geralmente, a melhor posição para o aluno com baixa visão, é sentar-se em frente à lousa, no centro da sala”. (BRASIL, 2006a, p. 179). Observa-se que André e Sara embora sentassem nas carteiras localizadas ao centro da sala de aula, ficavam distantes do quadro.

As salas de aula das duas escolas observadas eram amplas com cerca de 48m² (escola **A**) e 20m² (escola **B**), decoradas com as letras do alfabeto coloridas coladas na parte superior do quadro-de-giz. Percebia-se um ambiente alfabetizador com cartazes contendo rótulos de produtos alimentícios e de higiene, a fim de que os alunos identificassem visualmente seu significado. Havia também cartazes com desenhos dos alunos e dobraduras feitas por eles. As carteiras eram individuais, com o assento fixado à mesa. Havia uma grande janela ao fundo da sala de aula, em oposição à porta de entrada e ao quadro-de-giz.



Figura 10: Luminosidade no quadro-de-giz da escola A (19.06.06)

Em relação a este último aspecto, a professora Ana da escola A reclamava da luminosidade que entrava pela janela e cujo reflexo incidia diretamente sobre o quadro-de-giz, dificultando a leitura, principalmente pelos alunos com baixa visão. Ressalta-se que a organização dos espaços e dos aspectos físicos da sala de aula que contemplem ambientes com adequada luminosidade, sonoridade e movimentação também fazem parte da acessibilidade curricular. (BRASIL, 2006a e 2006c).

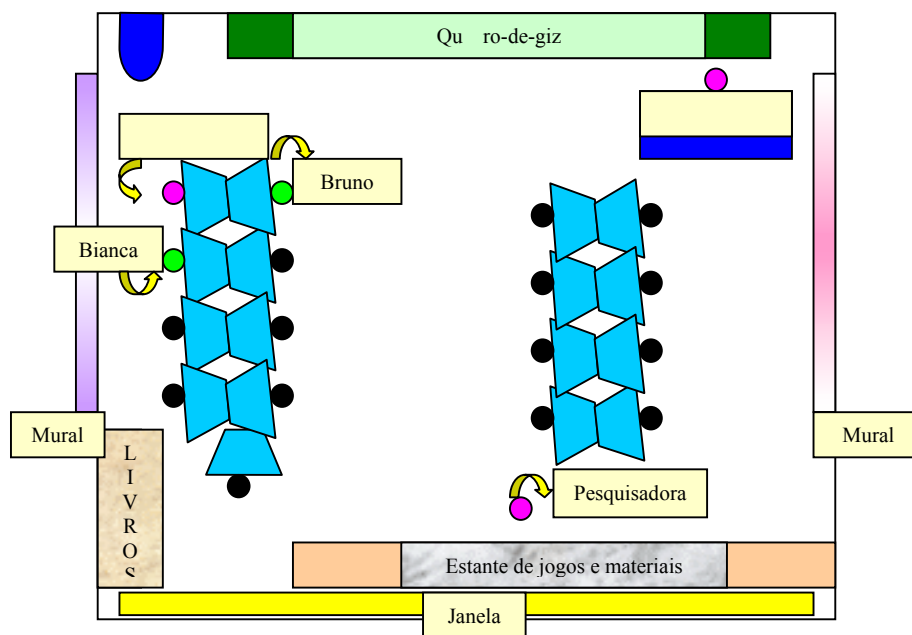


Figura 11: Organização espacial inicial da classe inclusiva da escola B

Na escola B, Bianca sentava em direção à porta, o que lhe tirava a concentração da aula em função do movimento no corredor. Após observar o fato, a professora de apoio sugeriu à professora regente a mudança da aluna de lugar, que passou a sentar do outro lado da sala. Além disso, a professora regente organizou a turma em grupos como mostra a figura a seguir.

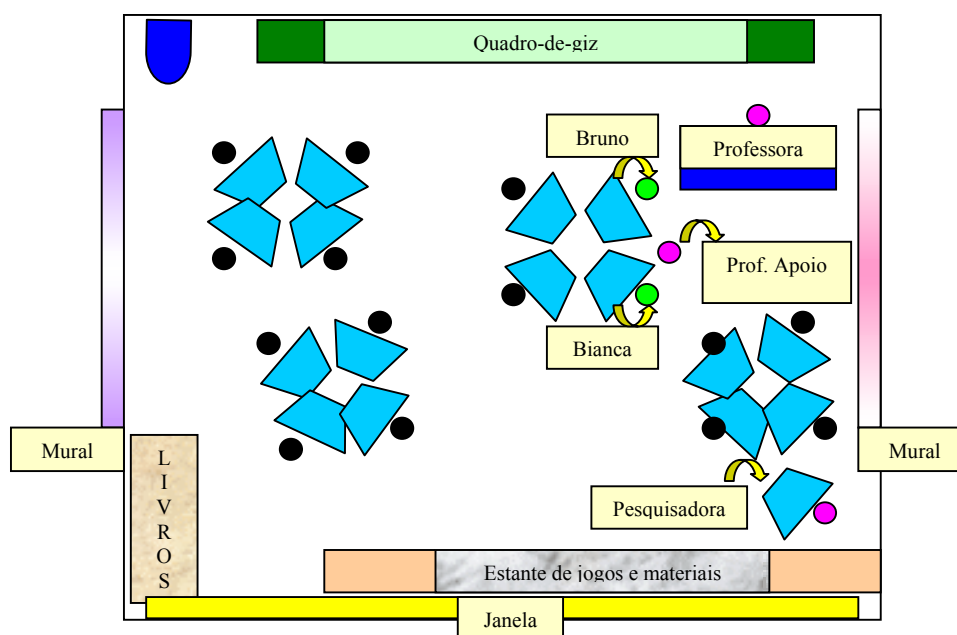


Figura 12: Nova organização espacial da classe inclusiva da escola **B** (Acessibilidade curricular)

Com o rearranjo espacial da sala, a professora observou que Bianca passou a prestar mais atenção às aulas. Outras crianças também se beneficiaram com a reorganização da sala, principalmente aquelas com miopia que passaram a sentar nas primeiras carteiras.

Evidencia-se assim que a *adaptação curricular* pode beneficiar não somente o aluno que possui uma deficiência, mas também outros que apresentam necessidades educacionais especiais semelhantes. A professora Bia da escola **B** percebeu este fato quando fez uma adaptação do alfabeto móvel, construindo-o em placa de amianto com letras digitadas e plastificadas que se fixavam a esta placa através de ímã de geladeira. Esta idéia surgiu a partir de um de seus alunos de outra turma que não possuía firmeza nas mãos e que esbarrava nas letras móveis, desfazendo as palavras que conseguia compor. Ela estendeu esta iniciativa aos demais alunos.

Contudo, quando a deficiência não é explícita ou impeditiva do acesso às atividades, o aluno muitas vezes não é atendido em sua especificidade através de adaptações curriculares. Este era o caso de Bruno que estudava na mesma turma de Bianca. Bruno possuía uma deficiência auditiva leve que não lhe impedia de ouvir. Todavia, prejudicava sua aquisição da leitura e escrita.

A professora Bia trabalhou os dias da semana com Bruno, que demonstrou uma certa dificuldade em reconhecê-los. Bianca pulava em sua frente e respondia. Este episódio mostra que quando o aluno não apresenta uma deficiência explícita, ele deixa de ter a devida atenção da professora, o que é diferente de Bianca que, por ser surda profunda, tem tido um trabalho mais direcionado para suas necessidades educacionais. (Registro no diário de campo em 24.08.06)

6.2. O planejamento colaborativo em sala de aula

A falta de um *planejamento colaborativo em sala de aula* entre a professora regente e a professora de apoio na escola **B** muitas vezes foi causa de exclusão da aluna Bianca, pois a professora de apoio não sabia como auxiliar a aluna, sem recursos visuais. Certa vez, quando perguntada se planejava com a professora regente, a professora de apoio respondeu:

*Não. A única coisa que seria o essencial para o trabalho... Pôxa, como é que eu poderia traduzir um texto desse? Eu não vim nem pensando. Eu conheço a história. Se ela tivesse falado: __ Olha, Silvia, vou contar a história da Menina do Leite. Eu já pensava na minha cabeça o que eu ia fazer pra ela. Pegava até gravuras, que seria o ideal. Isso você pode colocar. Hoje dava para ela pescar direitinho. Eu fiz o meu desenho aqui. Fiz a menininha do leite, carregando o leite, derramando. Fiz ela andando. Tudo isso. Mostrando pra ela, passo a passo. (Entrevista com a professora de apoio da escola **B** concedida em 23.11.06).*

As aulas, geralmente, eram preparadas pela professora regente e cabia à professora de apoio fazer sua interpretação em LIBRAS para Bianca. “*Eu estruturei o planejamento e aí o que eu encontro para Bianca, eu dou para a professora de apoio*”. Assim, a participação da professora de apoio se resumia à dinâmica das aulas, pois não participava de sua organização.

Já foi visto que a bidocência é um desafio e que os professores não estão preparados para dividir a regência da sala de aula. Algumas vezes, a divisão de autoridade se manifestava diante da turma.

Às 13h e 55min. aconteceu um desentendimento entre a professora regente e a de apoio na condução do trabalho com Bianca. Bia não dava tempo suficiente para a aluna copiar a pauta do quadro, enquanto a professora de apoio dizia que Bia estava confundindo a menina com muita informação. Bia, então falou: __ Mas, ela tem que aprender! (Registro no diário de campo em 20.06.06)

Às 15h., o celular de Bia tocou e ela retirou-se da sala de aula para atender. Neste instante, a turma se alvoroçou e parecia não haver mais nenhum professor naquela sala, mesmo a professora de apoio estando presente. (Registro no diário de campo em 20.06.06)

A professora de apoio forçava Bruno a copiar a pauta, enquanto ele queria fazer uma escrita espontânea. Bia, percebendo este movimento do aluno, o colocou próximo a sua mesa e deixou-o escrever o que ele queria, foi quando a professora de apoio, mostrando-se contrariada, disse: __ Você também deixa ele fazer o que ele quer... (Registro no diário de campo em 29.06.06)

A certa altura da aula, a professora de apoio solicitou que Bianca pegasse sua pasta preta que ficava junto às demais no fundo da sala. Quando Bianca se dirigiu ao fundo da sala, a professora regente a seguiu e gritou com ela: __ Eu não estou brincando com você. Senta! Tomou a pasta de sua mão e a colocou de volta em seu lugar na estante. Bianca, então, disse: __ Mas, foi ela que mandou. (referindo-se à professora de apoio) (Registro no diário de campo em 25.09.06)

Como reflexo da ausência do trabalho colaborativo, além da falta de reconhecimento da autoridade da professora de apoio é possível identificar a divergência nas orientações e na metodologia de ensino. A professora de apoio não concordava com o método ONGDD utilizado pela professora regente para alfabetizar Bianca e dizia: “*__ Não vou aprender nada não. É muito difícil. Não tem nada a ver. Bia não deixa eu trazer os joguinhos para trabalhar com Bianca*”.

Evidencia-se assim, que o *planejamento colaborativo* é um aprendizado que precisa ser construído. Ele deve envolver, além dos professores de turma, outros agentes de inclusão da escola, como o professor da sala de recursos, da sala de leitura, da informática, de Educação Física, de Artes, etc.

A preocupação da professora da sala de recursos da escola **A**, por exemplo, era

Sair da sala de aula e os colegas não encararem isso de forma positiva. Não vêem na pessoa que está fora da sala de aula, um apoio, não é? Não é tudo o que o professor pede? __Um apoio! Um apoio! Então, de encarar nesse profissional um apoio mesmo e de trocar informações, de trocar experiências. Não que a gente vá sanar todas as dificuldades, de tirar tudo, virar um milagre. Não é esse o objetivo, mas poder trocar. (Entrevista com a professora da sala de recursos da escola A concedida em 31.05.06)

Em relação ao planejamento das atividades propostas na *sala de recursos*, em nenhuma das duas escolas acompanhadas, presenciou-se o que preconiza o Art. 16 da Portaria FME Nº 407/03, segundo a qual o planejamento das atividades pedagógicas deverá ser feito pela professora da sala de recursos em conjunto com a professora da classe inclusiva, com assessoria da equipe de Educação Especial. Tanto na escola **A** quanto na **B**, o trabalho das professoras da sala de recursos era pensado e desenvolvido paralelamente às ações educacionais que aconteciam na sala de aula. Na opinião da professora da sala de recursos, os vínculos com os professores ainda eram pequenos para a demanda da escola **A**, porém, deveria partir dela o movimento de conquista destes profissionais.

Pela demanda, número, quantidade de professores que a gente tem na escola, a gente ainda não considera um número muito grande de professores que vem procurar a gente. A gente acha este número pequeno ainda. Mas, a gente tem um grupo de professores, que a gente já conseguiu criar um vínculo. E que quando há necessidade, pergunta ou então, mesmo que seja para desabafar: __Olha, eu não estou conseguindo fazer rarara... Então, assim, a gente tem um certo grupo de professores que já criou um vínculo com a gente e troca. Troca com a gente algumas coisas. Mas, assim, a procura mesmo, mais efetiva, a gente ainda vê pela quantidade de professores que a gente tem na escola, a gente ainda considera pequena essa procura. Então, mais um motivo e é uma preocupação da gente de estar estreitando mais esse elo com os professores. Eu acho que uma das funções, assim, um dos objetivos que eu tenho na função aqui da sala de recursos é não

entrar em conflito com o meu colega que está na sala regular, mas é tentar conquistar esse professor para esse movimento. Foi o que eu te falei, a gente ainda está caminhando... (Entrevista com a professora da sala de recursos da escola A concedida em 31.05.06)

E a agente de inclusão complementa:

As pessoas envolvidas com a inclusão na escola precisam fazer o movimento em direção à sala de aula e, não, esperar que os professores de sala de aula procurem a equipe e os recursos de inclusão. Além disso, é importante que os professores da sala de recursos planejem junto aos demais professores, o que atualmente não acontece. (Fala da agente de inclusão da escola A registrada no diário de campo de 15.03.07)

O acompanhamento na sala de recursos era feito duas vezes por semana, com duração média de cinquenta minutos⁵⁷. Como os atendimentos aconteciam no horário da aula, os alunos sempre perdiam alguma atividade em turma e, às vezes, sob protestos se dirigiam a ela.

Às 14h e 20min., a professora da sala de recursos foi à classe, buscar Sara e André para a atividade. André se mostrou chateado com o fato de ter de interromper sua atividade, na qual estava buscando concentração. Sara, que não fazia a atividade, desceu sem reclamações. (Registro no diário de campo em 21.08.06)

Este último aspecto contraria o que preconiza o Parecer CNE/CEB Nº 17/2001, cujos serviços de natureza pedagógica desenvolvidos na sala de recursos devem ser oferecidos aos alunos com necessidades educacionais especiais “em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum” (BRASIL, 2001d, p.23).



Figura 13: Sala de recursos da escola A (06.11.06) **Figura 14:** Sala de recursos da escola B (05.10.06)

⁵⁷ Registra-se aqui um agradecimento especial às professoras da sala de recursos de ambas escolas que adequaram os horários de atendimento dos alunos acompanhados a fim de favorecer os dias da pesquisa.

Nas fotos acima, é possível observar que a *sala de recursos* de ambas escolas eram amplas com mesas escolares para quatro lugares. Bastante coloridas, elas possuíam uma grande variedade de jogos para diferentes faixas etárias e os trabalhos dos alunos ficavam expostos nas paredes.

Geralmente o trabalho na sala de recursos da escola **A** era dirigido por duas professoras, reunindo um pequeno grupo que variava de dois a quatro alunos. Já na escola **B**, cuja sala de recursos fora inaugurada somente no segundo semestre de 2006, os atendimentos, desenvolvidos por uma só professora, eram inicialmente individualizados. Em relação ao trabalho aí desenvolvido, uma das professoras da sala de recursos da escola **A** assim se pronunciou:

*E aí é descobrir, além de complementar o trabalho da sala de aula, nesse fazer pedagógico, é também trabalhar descobrindo as potencialidades que esse aluno tem, pra poder incentivar estas potencialidades e ele se descobrir capaz de fazer outras coisas e trabalhando a questão da auto-estima, buscando sempre o melhor desenvolvimento desse aluno lá na sala de aula regular. A gente acaba entrando num caminho que foge só a questão pedagógica, porque a gente no conversar, no lidar com esse aluno, a gente passa por um caminho de trabalhar a questão emocional desse aluno também. (Entrevista com a professora da sala de recursos da escola **A** concedida em 31.05.06)*

Contudo, o fato de se dedicar somente ao desenvolvimento das habilidades dos alunos, colocando em segundo plano os conteúdos acadêmicos, talvez tenha contribuído para que as ações da sala de recursos da escola **A** se distanciassem da sala de aula, e tivesse uma pequena procura por parte dos professores. Pois, ao não contemplar tais conteúdos – o que deu origem ao projeto de apoio pedagógico, conforme visto anteriormente – os professores regentes não viam a necessidade do planejamento conjunto, limitando-se a rápidas trocas de informações no dia-a-dia da escola.

Nas fotos a seguir, observa-se uma atividade em grupo desenvolvida na sala de recursos da escola **A**. A proposta consistia numa trilha com as letras do alfabeto. As professoras prepararam vários pedaços coloridos de emborrachado com as letras do alfabeto. Estes foram dispostos pelo chão da sala de recursos e os alunos convidados a tirarem os sapatos para pisarem sobre os mesmos.



Figura 15: Trilha do alfabeto (26.04.07)



Figura 16: Alunos em interação na sala de recursos da escola A (26.04.07)

Além de Sara e André, o grupo era composto por mais dois alunos de outra turma. A atividade consistia na escolha de uma das três fichas onde estava escrito: *vogal/consoante/passa a vez*. De acordo com a ficha sorteada, os alunos pisavam na letra que a ela correspondia e diziam uma palavra que começasse com esta letra. Houve muita confusão para diferenciar vogal de consoante, mas aos poucos os alunos foram conseguindo identificar as letras. André ganhou o jogo por ter sorteado várias vezes a ficha com */vogal/* e, assim, ter saltado alguns emborachados com consoante e chegado ao final da trilha primeiro.

A importância do planejamento colaborativo reside, entre outros, na escolha dos temas e na forma como são trabalhados pela professora regente, de apoio, da sala de recursos, da sala de leitura, etc. A atividade acima descrita mostra este esforço, ainda raro, em que as professoras da sala de recursos, após ter conversado com as professoras regentes dos alunos, planejaram uma atividade que trabalhasse, de forma bastante lúdica e interativa, suas dificuldades de aprendizagem do alfabeto. Contudo, na escola **B**, alguns temas, não planejados coletivamente, se mostraram muito abstratos para alunos surdos como Bianca, como demonstra a passagem a seguir:

A temática de hoje era a Copa do Mundo e a professora da sala de leitura solicitou que a professora de apoio explicasse para Bianca o que ela estava falando. A professora da sala de leitura levou algumas reportagens sobre os jogadores retiradas de jornais e da Revista Época. Mas, Bianca parecia não se interessar. A professora de apoio sentou-se na roda para dar apoio visual a Bianca e disse: __Até para fazer sinal é uma coisa muito abstrata para ela. (Registro no diário de campo em 08.06.06)

Mesmo com apoio nas imagens de jogadores, Bianca não conseguiu compreender o assunto da aula, pois não sabia o que significava *Copa do Mundo*. A falta de um planejamento colaborativo impediu que a professora regente e de apoio soubessem com antecedência da

temática a ser trabalhada pela professora da sala de leitura e pudessem fazer adaptações curriculares que facilitassem a aprendizagem da aluna.

A cena a seguir revela um outro momento em que o planejamento da atividade não contemplou nem Bianca, nem a professora de apoio. A atividade chamada *letramento* era realizada às quintas-feiras e consistia na escolha de um texto que a professora regente lia para a turma e depois registrava suas informações no quadro.

O livro do letramento de hoje intitulava-se “Bichos são todos bichos”, escrito por Bartolomeu Campos de Queirós. Quando Bia começou a contar a história, logo percebi que a professora de apoio teria dificuldades para se comunicar com Bianca e esta em entender a história, pois a mesma priorizava a brincadeira com os sons das palavras, apresentando um sentido bastante abstrato. A professora de apoio, sentada do outro lado da sala, então, disse para mim: “É difícil! Eu não conheço.

Bianca olhava para a turma sem nada entender. Depois, começou a perguntar a professora de apoio qual era a história e a professora de apoio pedia que ela aguardasse, pois depois iria pegar o livro para ela ver as figuras. Bianca estava impaciente e a professora de apoio dizia que não tinha como traduzir enquanto Bia contava a história, porque esta era diferente.

Apresento, a seguir, um fragmento do livro, a fim de melhor exemplificar seu estilo de escrita:

*O vaga-lume vaga
A ratazana atazana
O besouro tem um ouro
A gralha trabalha*

Ao término da história, Bia já ia guardando o livro (que era seu), quando a professora de apoio o solicitou para mostrar a Bianca. (Registro no diário de campo em 16.11.06).

Bia comentou que realmente havia se esquecido de Bianca na escolha do *letramento* de hoje, no qual a forma de escrita era muito abstrata para a compreensão da aluna. “ __ Às vezes esqueço dela no planejamento das atividades”. Mas, disse também: “ __ Isso é um exercício. Aos poucos se aprende”. Nesta cena, a aluna Bianca ficou excluída da atividade que não foi planejada para ela.

Vale destacar ainda que, ao reconhecer o “esquecimento” da aluna surda na escolha da atividade, a professora regente pareceu delegar o ensino da aluna à professora de apoio. Contudo, sem acesso ao planejamento da aula, esta também não pôde auxiliar a aluna na superação das dificuldades impostas pelo contexto.

Tem que mostrar o planejamento pra mim, pra eu procurar a figura. Ela sabe disso. Mas, aí ela diz que esquece e me dá sempre em cima da hora. Até pra eu ver os sinais. Eu digo: __ Pôxa, Bia, esse texto está difícil demais. Eu tenho que fazer uma pesquisa mais aprofundada. Quando é abstrato, tem que se mostrar. Porque pra trabalhar com surdo, você tem que ter a imagem o tempo todo. Imagem e escrita, na Língua Portuguesa, para não ficar solto. Mas, não é feito isso. (Entrevista com a professora de apoio da escola B concedida em 21.09.06)

Estes dados confirmam os resultados encontrados por uma pesquisa realizada por Soares & Lacerda (2007), em que acompanharam a experiência de inserção de uma criança surda acompanhada de uma intérprete numa turma de 2ª série do ensino regular. O estudo mostrou que “as atividades propostas, na maior parte das vezes, não são planejadas levando-se em consideração a presença deste aluno e, em algumas ocasiões, elas são adaptadas durante as aulas, pela professora ou pela intérprete” (SOARES & LACERDA, 2007, p. 141). No depoimento a seguir, a professora Bia reflete sobre a importância do planejamento para a inclusão de Bianca e Bruno.

Eu procuro o máximo que eu posso estar sempre olhando pra eles num sentido de inclui-los, deles participarem, deles saberem o que eu estou fazendo. Agora, eu encontro muita dificuldade na compreensão da Bianca. Ela precisa de uma linguagem toda mais enxuta, bem telegráfica mesmo, pra ela poder entender. Você tem que botar coisas bem concretas. Você tem que ir pro visual. Eu vejo que em determinados momentos, ela fica voando! Direitinho. Eu vejo isso. Agora, eu faço o que é possível. Entendeu? Você vê, eu vou dar o texto, estou lá no visual. Porque ali, naquela turma, se eu escrever aquilo no quadro, está tranquilo. Mas, Bianca precisa ainda. Ai, eu vou falar que a formiga... Vou recortar a figura de formiga, vou botar lá. Estou procurando textos mais concretos, porque a formiga é formiga. Entendeu? Não adianta eu falar o sonho. O sonho para Bianca é uma coisa que ainda é difícil, entendeu? Então, o que eu estou fazendo são essas adaptações curriculares dentro do possível para ela. Só que a professora de apoio não sabe como fazer essas adaptações e ela não é orientada. O problema todo é esse. Ela não é orientada pra isso. (Entrevista com a professora regente Bia da escola B concedida em 29.06.06)

Embora a necessidade de *adaptação do planejamento* estivesse presente na fala da professora regente, na prática, o que se viu foi a falta desta adaptação, motivada pela ausência de um planejamento colaborativo. Ela afirmou que “a professora de apoio não sabe como fazer essas adaptações e ela não é orientada. O problema todo é esse. Ela não é orientada pra isso.”

Mas, a quem caberia esta orientação? Os dados apontam que seria a equipe técnico-pedagógica da escola ou a própria FME através de cursos de formação continuada e de seus agentes de inclusão os responsáveis por esta orientação. A esse respeito, convém salientar que ao longo dos relatos e cenas aqui descritos, a tensão entre a lógica das práticas e a força do discurso mostrou-se um dos aspectos mais relevantes de análise.

Com base em seus estudos sobre o saber docente, Charlot (2005) nos ajuda a pensar tal questão afirmando que é preciso dotar o professor de competências que o ajudem a analisar esta tensão, construindo mediações entre práticas e saberes. E adverte: “para formar educadores, é preciso ser igualmente capaz, como formador de educadores, de gerir a mesma tensão” (p. 98). O que nos leva a crer que a falta de diálogo entre práticas e saberes

pedagógicos na sala de aula é também um reflexo do que acontece em outras instâncias de formação que não conseguem encaminhar as questões apresentadas no cotidiano escolar.

Sem este encaminhamento, os equívocos permaneciam e a escolha do livro “*Como as histórias se espalharam pelo mundo*” mostrou a dificuldade da professora de apoio, que não planejou a atividade com a professora regente, para traduzir a história em LIBRAS para Bianca.

A professora Bia contou a história do livro intitulado “Como as histórias se espalharam pelo mundo”, de Rogério Andrade, que consiste num passeio pela cultura e tradições africanas. A professora de apoio disse que a história era difícil, mas ela se desdobrava com uma enciclopédia/dicionário de LIBRAS ao seu lado, a fim de explicar à Bianca o conteúdo do texto. Mas, ainda assim, as idéias se mostravam de forma fragmentada à aluna. A professora de apoio comentou: “É uma história difícil e eu não estou conseguindo ver as gravuras do livro que está na mão de Bia. A professora regente mostrava o desenho para a turma e esquecia de virar o livro para Bianca. Até que a aluna se levantou, segurou seu braço e virou o livro para si. Para mostrar onde a África se localizava, a todo o momento, a professora regente fazia interlocuções com o mapa geográfico afixado na parede, às costas de Bianca, que não acompanhava a explicação. Sem ver o que acontecia, Bianca se distraía em conversas paralelas com a professora de apoio. (Registro no diário de campo em 10.08.06)

Bianca não conseguiu compreender a história a partir da qual foi montado um teatro de sombras com auxílio da professora de Artes. O teatro foi ensaiado durante algumas semanas. Quando na sala de recursos, a professora perguntou a Bianca o que ela havia entendido sobre o livro, a aluna balançava a cabeça em sinal de negação. A professora da sala de recursos pediu, então, que ela contasse o que estava acontecendo em sua sala em relação ao teatro de sombras. A aluna se deteve em algumas lembranças: a luz apagada, o passarinho que ela encenava com as mãos, a luz que fazia a sombra. Ou seja, a aluna não compreendeu o que estava acontecendo durante o teatro de sombras, cuja palavra */teatro/* ela confundia com */rato/*, uma vez que a articulação orofacial das duas palavras é muito semelhante.

Soares & Lacerda (2007) apontam alguns problemas na inclusão de crianças surdas em classes regulares. Para elas, a inclusão traz implícita uma adesão à filosofia oralista, tratando o surdo de modo igual ao ouvinte. O esquecimento de explicar a Bianca do que se tratava aquela atividade, embora incorporasse sua participação, demonstra que a maneira como a escola lida com a surdez é negando sua existência.

Este tipo de escola inclusiva, ao tentar criar um ambiente que propicie o desenvolvimento das crianças surdas, considerando-as ouvintes e tendo-as somente como “corpo físico”, não possibilita o pleno desenvolvimento lingüístico, caracterizando a exclusão de tais crianças. A escola parece receber os sujeitos “diferentes” sem fazer qualquer concessão ou adaptação para sua inclusão. Parece haver uma crença de que essa inclusão se dará “magicamente”. (SOARES & LACERDA, 2007, p. 128).

Assim, embora a escola **B** buscasse garantir a participação de Bianca na maioria das atividades propostas, sua inclusão de fato, ocorria de forma muito pontual, somente quando sua condição de surda era contemplada.

Outro aspecto considerado problemático pelas autoras na inclusão de alunos surdos diz respeito à “solidão” que a maioria das crianças surdas vivenciam no espaço da escola regular. Geralmente seus interlocutores se limitam a um intérprete de língua de sinais/professor de apoio ou ao professor regente da classe, quando este domina LIBRAS. Com a ausência de interlocutores que se utilizem da língua de sinais, o aluno surdo pouco interage com as demais crianças, o que prejudica sua construção de conhecimentos e da própria identidade como pessoa surda. Com isto, as crianças surdas acabam criando suas próprias estratégias de inclusão na sala de aula.

Contudo, as autoras alertam que as necessidades dos alunos surdos não se restringem às questões lingüísticas, mas abrangem também os aspectos visuais através dos quais compreendem o mundo. Isto implica numa proposta curricular que leve em conta as características deste aluno, o que não aconteceu na elaboração descrita do teatro de sombras, cujo apelo visual não foi contemplado para a compreensão de Bianca.



Figura 17: Encenação do teatro de sombras (08.10.06) **Figura 18:** Cenário do teatro de sombras (08.10.06)

As fotos acima ilustram cenas do teatro de sombra. Nelas, as sombras dos alunos projetadas num lençol, suspenso por um barbante estendido no centro da sala de aula, se misturavam à silhueta de objetos em miniatura recortados em cartolina e refletidos no lençol por um retroprojetor.

Fica claro, neste episódio, que Bianca não compreendeu a proposta, cujo nível de abstração ela não conseguiu acompanhar. Este dado revela que, embora tivesse tido o auxílio da LIBRAS, a ausência de uma *adaptação no conteúdo* e de um *planejamento partilhado*

entre as professoras regente, de apoio e da sala de recursos impossibilitaram a compreensão da aluna.

Em qualquer circunstância, é tarefa da escola identificar as barreiras à aprendizagem e encontrar caminhos para superá-las. Neste sentido, é necessário conhecer as condições do contexto dentro do qual as dificuldades se manifestam para evitar localizá-las no âmbito das 'limitações' (incapacidade, deficiência) dos aluno(a)s. (DUK, 2005, p. 167).

Ou seja, não era a surdez o obstáculo para a compreensão da aluna, mas sim, a falta de uma adaptação do contexto que impediu que a aluna se apropriasse do conteúdo da história narrada. Mesmo com a presença da professora de apoio, a dificuldade imposta pela escolha do conteúdo, prejudicou sua participação na aula. Neste sentido, dentro de uma perspectiva da Educação Inclusiva é preciso reconstruir o conceito de necessidades educacionais especiais, considerando-se não somente o déficit de aprendizagem do aluno, mas também e principalmente as dificuldades que ele enfrenta diante do contexto de ensino-aprendizagem e dos tipos de suporte que lhe são oferecidos (BOOTH & AINSCOW, 2002; SÁNCHEZ, 2005; GLAT & BLANCO, 2007).

6.3. A avaliação pedagógica dos alunos com necessidades educacionais especiais

Embora já se saiba que as principais causas do fracasso escolar encontram-se no contexto de aprendizagem, a prática da avaliação, centrada nas dificuldades do aluno, ainda fundamenta os processos de exclusão na escola. Neste aspecto, *a avaliação pedagógica dos alunos com necessidades educacionais especiais* compõe outra categoria de análise que merece destaque.

Em ambas escolas, as avaliações eram vistas como indicadores do caminho a trilhar para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Em virtude disso, sofriam adaptações para se adequar ao nível de desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, com pode ser visto a seguir:

O processo de avaliação não pode ser igual. Não tem como ser igual. Mesmo porque o que eles alcançam, eles levam tempo diferente, são momentos diferentes. Às vezes, eu acho que isto está muito difícil para eles. Eles conseguem fazer. Ai, ficam me surpreendendo, né? E outras vezes, em que eu acho que eles não vão ter dificuldade, aí é que tá... Não sei se você percebeu, eles são muito de dias também... Então, eu não posso avaliar essa criança da mesma forma que eu vou avaliar outra que já está... A gente faz uma avaliação contínua, no dia-a-dia, nas atividades que a criança vai fazendo. (Entrevista com a professora regente Ana da escola A concedida em 17.04.06)

E exemplifica:

Então, quando chegou no final do ano passado, eu falei assim: eu não posso dizer que a Sara está lendo e escrevendo. Ela não fechou o processo de avaliação. Mas, outras crianças também não. Entendeu? Ai o que que aconteceu? A gente chegou a conclusão... Ela está reconhecendo letras, quando ela iniciou, no princípio do ano, não reconhecia letra nenhuma. Ela já está escrevendo o nome dela. Não obedecendo à linha. Nada disso. Ela escreve aonde ela quer. Mas, já estava escrevendo o nome dela. Ela consegue soletrar. Se eu falar assim: “bo”. Que letrinhas eu preciso para fazer esse sonzinho? Ela vai falar “b” e “o”. (Entrevista com a professora regente Ana da escola A concedida em 17.04.06)

As avaliações eram feitas continuamente, de forma flexível, considerando diversos critérios e procedimentos que levassem em conta diferentes situações de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2006c). Estes dados diferem dos resultados de uma pesquisa mais ampla realizada por Glat & Oliveira (2003), que apontou a predominância, em âmbito nacional, de uma prática de avaliação excludente baseada no fracasso escolar do aluno.

Verificou-se ainda que na escola A, o conselho de classe (CoC)⁵⁸ dos alunos com necessidades educacionais especiais acontecia separado do restante da turma. Chamado de *reunião de avaliação conjunta*, o “conselho de classe especial” envolvia a professora regente, as professoras da sala de recursos e a professora de apoio (caso houvesse) sob a coordenação da agente de inclusão. Em nenhuma das três reuniões realizadas em 2006 a equipe técnico-pedagógica da escola esteve presente.

O trecho a seguir descreve parte da primeira *reunião de avaliação conjunta* realizada em 18.05.06:

1ª Reunião de Avaliação Conjunta de alunos com NEE do ano letivo de 2006

Agente de Inclusão: __Então, agora vamos lá. Desenvolvimento cognitivo de André.

Professora regente: __André ele está reconhecendo as letras. Ele consegue grafar as letras. Mas, eu não consigo perceber o entendimento dele do que ele está escrevendo. Ele está naquela briga porque ele vê os colegas já... Então, às vezes, ele mistura as letras de forma com as letras cursivas. Ele está num conflito com ele mesmo. Agora, leitura. Não consigo ver a parte dele de leitura. Foi o que eu falei. Ele tem autonomia de escrever, mas ele não tem segurança. Então, ele sempre vai ver o exercício do colega. Então, eu não sei até que ponto ele está desenvolvendo uma atividade sozinho por ele ou no grupo, porque tem muito essa coisa que eu estou te falando. Eu estou trocando de grupo, mas é aquela coisa, todo mundo ali se dá bem.

Agente de Inclusão: __Sim, mas você tem ficado um pouco mais só com eles?

Professora regente: __Não. Sara também estou sentindo uma dificuldade em trabalhar em sala.

⁵⁸ O Conselho de Classe é a instância maior de reflexão, discussão e avaliação do processo educativo nas escolas, no qual, cada aluno é avaliado em conjunto por todos os professores de sua turma, para atribuição de conceitos. Ele deve ser constituído por todos os professores da turma, orientador e supervisor educacional, diretor, secretário, aluno representante e profissionais da equipe de Educação Especial, para os casos de inclusão. (Arts. 64, 65 e 66 da *Carta Regimento das Unidades de Educação Municipais de Niterói*, 2002).

Agente de Inclusão: __ Presta atenção! Nem que seja uma atividade por dia, uma hora, ou pouquinho mais ou menos, ou que seja duas vezes na semana.

Professora regente: __ Eu tenho tentado até agora, mas não tenho conseguido. Eu tenho um grupo de meninos na minha turma que são muito levadinhos. São todos os meninos. Então, onde eu colocar vai ter um foco. (risos). As meninas são mais calmas. Mas, os meninos são todos.

Agente de Inclusão: __ A gente pode dizer que a agitação da turma influencia André a se agitar?

Professora regente: __ Porque se eu paro para dar aquela atenção pra eles, vem um, aí interrompe: *Tia...* Ainda tem muito aquela coisa de não sentar pra fazer uma atividade. Eles ainda não param num livrinho, caderninho, num joguinho. Eles não param. Ainda tem muito aquela dependência de eu ter que estar orientando..., de eu ter que estar explicando..., de eu dar atendimento em grupo. Entendeu? Então, para eu parar... Geralmente André e Sara não sentam juntos.

Professora da sala de recursos: __ Só que assim, a gente tem observado no processo de leitura e escrita. A gente está percebendo isso ao contrário aqui. A Rejane viu, agora nos dois momentos. A Sara tem demonstrado muito mais disposição, tem colaborado muito mais com as propostas que envolvem leitura e escrita do que o André. Nem com apoio visual numa outra atividade, ele conseguiu acompanhar. Nem olhando. Ele não conseguiu acompanhar. Não consegue juntar as letras...

Professora regente: __ Uma coisa que eu reparo no André, ele tem dias. Tem dias que ele sabe todas as letrinhas, o alfabeto. No dia seguinte, ele não reconhece algumas letras.

Agente de Inclusão: __ Então, tá ocilando.

Professora regente: __ Tá!

Professora da sala de recursos: __ O que que está acontecendo? Está acontecendo um pouquinho oposto do que você está trazendo pra gente. A última proposta especificamente que a gente fez com o jogo *Trocando as Letras*, com reconhecimento de letras com palavras de até quatro letras, ele adorou a proposta. Amou. Ele rejeitou de início. Quando ele conseguiu ler a bota, aí pronto! Aquilo foi tudo pra ele! Uma das primeiras propostas desse ano que ele ficou animado, porque as outras propostas, ele começa a fazer e depois dá uma má vontade... não faz, não quer e tal...

Professora regente: __ Na sala, ele está topando tudo: o joguinho, o escrito. (interrompendo a fala da professora da sala de recursos).

Agente de Inclusão: __ Mas, também quando ele está na sala conta muito com o apoio dos colegas. Ele não fica no confronto com a atividade.

Professora regente: __ Exatamente. A grande dificuldade que eu estou encontrando mesmo, este ano, é tentar conciliar isso. São as crianças que estão avançando, são as crianças que têm essa necessidade de alfabetização e mais as crianças com baixa visão, que eu acho que eu tenho que dar mais atenção. Entendeu? Então, a minha maior dificuldade é essa. É de conciliar minha atenção de tudo...

Agente de Inclusão: __ Você trabalha com atividade diversificada?

Professora regente: __ Já tentei. Estou encarando o mesmo problema. Estou dando atenção em grupo e o outro grupo: *Mas, tia!*

Agente de Inclusão: __ É, mas isso é hábito do grupo. Aliás, do grupo e seu. Do grupo, de esperar e você, de não se incomodar com aquela situação naquele momento. Espera um pouquinho, porque agora estou trabalhando neste grupo aqui. Avisa pra turma. Combina com a turma. E aí você trabalha atividades diversificadas e aí não só atividades de tarefas, não, de desenho, de massinha. Isso para a turma. E um grupo com uma atividade mais direcionada. Todo mundo vai passar por você. Inclusive, André e Sara.

O fragmento acima denota a importância do trabalho coletivo, em que a troca de informações possibilita o surgimento de novas idéias em relação ao trabalho pedagógico junto aos alunos Sara e André. Contudo, mostra também que a ausência de um planejamento coletivo em torno destes alunos, que apresentavam desempenhos diferenciados, até mesmo opostos, na sala de aula e na sala de recursos, impediu que um trabalho melhor direcionado pudesse ter sido desenvolvido antes da *reunião de avaliação conjunta* que, como visto, não contou com a participação da equipe técnico-pedagógica da escola.

Observa-se ainda que se, por um lado, este tipo de organização possibilita uma avaliação mais centrada nas necessidades e possibilidades do “aluno especial”, por outro, contribui para sua exclusão das discussões mais amplas de avaliação na escola, o que reforça o distanciamento da equipe técnico-pedagógica e uma visão estigmatizada do processo de avaliação destes alunos.

Esta visão encontra respaldo no processo de avaliação realizado pelo professor de apoio que deve registrar diariamente as atividades desenvolvidas junto ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Na hora de avaliar, essa avaliação é feita num relatório. Atualmente, eu tenho um caderno de registro. Tudo o que o meu aluno faz de atividade, qual foi a rotina dele, eu registro no meu caderno que vai produzir o relatório final. Um vai ficar na escola, para os pais lerem e um outro que vai ser enviado à Fundação. (Entrevista com a professora de apoio da escola B concedida em 08.06.06)

Observa-se um controle na avaliação deste aluno, que parece ficar sob o encargo *exclusivo* do professor de apoio, cujo relatório por ele produzido além de ficar com uma cópia na escola, possui outra que é enviada à Fundação Municipal de Educação. Além disso, é possível visualizar nesta fala um vício de linguagem, quando a professora diz “*meu aluno*”, denunciando a lógica de que a criança com necessidades educacionais especiais ainda é vista como de responsabilidade do professor de apoio e, portanto, da Educação Especial.

6.4. A rede de colaboração como suporte ao trabalho pedagógico

Outro ponto que merece destaque diz respeito à importância da *rede de colaboração* entre diferentes áreas de conhecimento *como suporte ao trabalho pedagógico* desenvolvido na escola regular. Foi com esta perspectiva que, em novembro de 2006, a equipe de professores relacionados à Educação Inclusiva na escola A (agente de inclusão, professores da sala de recursos, do apoio pedagógico e de classes inclusivas) reuniu-se com profissionais da Associação Fluminense de Amparo aos Cegos (AFAC) que presta atendimento clínico a seus alunos com deficiência visual, a fim de melhor avaliar seu percurso de desenvolvimento. O encontro, que aconteceu nas instalações da própria instituição, trouxe, entretanto, poucos esclarecimentos em relação ao tipo de déficit visual de Sara e André, como pode ser visto a seguir.

Encontro com a AFAC

Associação Fluminense de Amparo ao Cego 21/11/2006

O primeiro caso a ser discutido foi o do aluno André que fazia terapia ocupacional e atendimento fonoaudiológico na instituição. A professora da sala de recursos começou falando da dúvida da escola sobre até que ponto vai a baixa visão de André, pois não havia nada documentado na pasta do aluno, somente o relato da mãe na anamnese.

Professora da sala de recursos: __ A gente foi fazendo algumas testagens com ele para ver até a melhor forma de estar trabalhando a questão da leitura, a questão da escrita, mas a gente não tem nada documentado. E isso é uma angústia que nós temos até para ver os melhores recursos que a gente pode utilizar com ele. Como ele chegou aqui na AFAC?

Terapeuta ocupacional: __ Ele chegou aqui na AFAC... A mãe dele veio aqui procurando atendimento e a gente fez uma avaliação com ele. Ele não tem muito tempo aqui. Ele deve ter uns três ou quatro meses de atendimento. É uma criança ainda nova pra gente também. A oftalmo daqui marcou a avaliação dele pra agora. Então, a gente ainda não sabe. Isso também é uma angústia nossa. O que ele tem é o que o oftalmo dá. Baixa visão e pronto. É isso.

Assistente social: __ Agora é que a gente está com oftalmo aqui.

Estagiária: __ Mas, ela é especialista em baixa visão?

Terapeuta ocupacional: __ Ela está fazendo especialização em baixa visão. Porque as crianças eram encaminhadas para fazer o exame fora daqui. Quer dizer, agora é que ela está começando a avaliar todas as crianças. São quatro crianças por dia, porque tem criança que tem que levar uma hora de avaliação, porque têm crianças que não falam, não respondem e é uma coisa difícil. Mas, essa angústia que vocês têm de quanto eles vêem, é a mesma nossa. Não tem. Ninguém manda pra gente. Existem crianças que têm laudo de cegueira e a criança enxerga. E aí, a gente manda de volta e é não, é não, é não. São até crianças encefalopatas que a gente não tem como comprovar, mas a gente percebe.

Professora da sala de recursos: __ A gente fica na dúvida mesmo se é uma questão mesmo da baixa visão ou se é algo corrigível com uma lente, com um óculos, porque a nossa maior percepção é que ele não tem essa necessidade de se aproximar tanto...

Terapeuta ocupacional: __ É, mas aí você vê a dificuldade que eu ... Porque eu jogo muito jogo com ele. Então, eu tentei diminuir as peças do dominó e aí, você vê que ele sente, ele fica perdido. Ele não tem tanta agilidade como ele tem com as peças maiores. Aí, você começa a perceber que ele realmente tem uma dificuldade visual.

Professora da sala de recursos: __ E a gente poderia manter um contato para assim que tiver a avaliação...

Terapeuta ocupacional: __ Claro!

Professora da sala de recursos: __ Até para saber qual é o material que a gente vai trabalhar com ele em sala. A Ana já tem um cuidado com isso, né Ana? Você pode falar até um pouquinho desse material que você tira, xerox, folha mimeografada...

Professora regente Ana: __ Desde quando eu comecei a trabalhar nesta turma, eu comecei a trabalhar com xerox, com pauta reforçada. O tamanho está no mesmo tamanho do caderno e ele está usando normalmente. O tamanho, ele não enxerga não. Mas se for aquela folha do caderno, com aquela linha azul, aí, ele tem dificuldade.

Terapeuta ocupacional: __ No dominó, que é em preto e branco, eu já sinto a dificuldade dele em contar.

Fonoaudióloga: __ André também já consegue falar direito e ele não fala porque ele não quer. Eu tenho que cobrar dele.

Professora da sala de recursos: __ Aí, em relação a André a gente fica combinada dessa resposta.

Terapeuta ocupacional: __ Eu anotei aqui e assim que tiver alguma coisa, eu aviso.

Professora da sala de recursos: __ Eu acho legal também, porque hoje a gente trouxe nossas dúvidas, mas se vocês quiserem saber como funciona isso lá na escola, aí linha direta.

Agente de inclusão: __ A próxima é Sara.

Professora da sala de recursos: __ A princípio a gente tem a mesma dúvida, porque a gente não tem nenhum registro dela em relação à cegueira.

Terapeuta ocupacional: __ Sara faz tratamento fora, mas sua avaliação oftalmológica já está marcada para 1º/12. Ela tem laudo. Aí, vocês têm que cobrar da mãe. Ela já foi avaliada pela médica daqui, mas ela não fechou. Ela não conversou com a gente ainda. Agora, Sara faz tratamento fora.

Professora da sala de recursos: __ A Sara estava freqüentando a escola da APAE e teve alta.

Terapeuta ocupacional: __ Ela não freqüentava a escola, ela fazia atendimento de psicopedagogia na APAE. Mas, vocês acham que é importante Sara freqüentar a APAE?

Professora da sala de recursos: __ Diante da hidrocefalia e de todo comprometimento motor que ela apresenta, todos os investimentos possíveis pra Sara são bem vindos.

Terapeuta ocupacional: __ Eu, particularmente, acho que ela não é criança de APAE. A gente acha que Sara não é criança para estar na APAE. Sara tem uma hidrocefalia controlada.

Professora da sala de recursos: __ A Sara teve um entupimento de válvula no final do ano passado e a gente não sabe quais foram as conseqüências disso. Como está Sara na escola? A Sara teve também um avanço significativo, tanto no processo de aprendizagem mesmo, na questão da leitura e escrita, quanto no controle motor mesmo, da grafia. Embora, a gente perceba que ainda necessita de muito investimento nessa área.

Terapeuta ocupacional: __ O problema de Sara é que ela não tem um ponto de referência. Ela, desde que nasceu, mora com a avó que reside no mesmo quintal que sua mãe. Agora, a mãe resolveu pegá-la de volta para morar com ela. Então, ela está sem referência, porque a avó deixa ela fazer tudo o que ela quer. Sara é muito perdida em relação à constelação familiar.

Professora da sala de recursos: __ Sara retém informações e depois retoma. É diferente de André que compreende com mais facilidade, mas esquece mais facilmente. Sara possui mais dificuldade em compreender, mas retém melhor as informações.

Ao final da reunião, a agente de inclusão convidou o grupo da AFAC para visitar a escola, até para sugerir adaptações na estrutura. Solicitou ainda sugestão de orientação para o trabalho com a criança cega e de baixa visão, alegando que o que pode ser obvio para eles, é novo para a escola.

Observa-se que a angústia da falta de laudos mais precisos sobre a deficiência visual dos alunos atingia não somente os profissionais da escola, como também os da instituição. Vale ressaltar que a ausência de um laudo mais específico sobre baixa visão impedia que os alunos André e Sara tivessem acesso a alguns equipamentos de ampliação de texto, como lupas eletrônicas que a escola já possuía.

Porque assim, a aluna de baixa visão que eu tenho, o médico mandou um laudo dela e no laudo está escrito assim: “a paciente necessita de material pedagógico específico”. Ponto. Entendeu? Aí a gente fica assim, pôxa, mas isso eu já tinha percebido, né... (risos). Porque o que eu tenho na sala, os dois de baixa visão. A baixa visão é uma coisa muito ampla. Não é assim, cadeirante. O cadeirante fica fechado. Você está vendo que ele está na cadeira de rodas. Ele tem dificuldade para se locomover. Ele precisa de uma pessoa dando assistência. Você sabe disso. Mas, o baixa visão não. Eu não sei se a baixa visão deles, de nenhum dos dois, se é central, se é lateral. Tem muitas especificações e o médico não manda isso. Entendeu? Ano passado, a escola comprou lupa para usar com eles. Aí, me deram as lupas. Eu levei pro armário. No dia seguinte, me pediram as lupas de volta, porque descobriram que a lupa só poderia ser usada se fosse por receita médica. Aí, a lupa está guardada até hoje. Entendeu? Então, a gente fica assim. A gente tem o aparelho. Até tem o material. Mas, e? Não sabe se pode usar. Não sabe como usar. Não sabe o momento de usar. Fica meio restrito o nosso trabalho. (Entrevista com a professora regente Ana da escola A concedida em 17.04.06)

O relato acima revela a necessidade do trabalho conjunto entre as instituições de educação e saúde para a aprendizagem do aluno com deficiência. Neste caso, o laudo médico de Sara e André, com todas as informações que a escola desejava saber, foi enviado pela AFAC no início do ano letivo de 2007. Segundo ele, Sara possuía uma baixa visão de 10/25 (olho direito) e 10/32 (olho esquerdo) e que devia enxergar cerca de 70% quando colocada a 2 metros do quadro. O fato é que Sara sentava, até então, na terceira carteira ao centro da sala.

Já o laudo de André discriminou que ele possuía hipermetropia⁵⁹, ambliopia⁶⁰ e estrabismo⁶¹ e sua baixa visão era de 20/32 (olho direito) e 20/160 (olho esquerdo), quando o normal é 20/20.

Diante destas novas informações, as professoras da sala de recursos afirmaram que estarão propondo o uso da lupa e novas estratégias de ensino à professora regente. (Registro no diário de campo em 08.03.07)

Porém, nem sempre a relação entre as instituições de ensino e saúde se dá de forma amistosa. Em alguns casos, as orientações da área de saúde em vez de auxiliar acabam por confundir a escola.

Agora vou te dizer uma coisa, isso enlouquece o professor. A gente já não tem experiência. Quando a Bianca entrou aqui, a professora foi, imediatamente, à noite e se matriculou num curso de LIBRAS. Veio a ordem da APADA: agradecemos e valorizamos o empenho da professora, mas pedimos para não passar isso para a criança, porque ela não tem que ser trabalhada em Língua de Sinais. Ela tem que ser trabalhada em termos de oralidade. O que que você faz? Se o trabalho com estas instituições que deveriam nos dar apoio... estão nos enlouquecendo... (Fala da Coordenadora Pedagógica da escola B registrada no diário de campo de 12.05.06)

O relato mostra a importância de um trabalho em colaboração entre as instituições de ensino e de saúde para que as orientações sejam consensuais e seus desdobramentos possam ser acompanhados e avaliados em conjunto no processo de desenvolvimento da criança. Revela também a necessidade de se redesenhar suas funções e a relação entre ambas. O impasse apontado permaneceu até o último dia da pesquisa em campo, em julho de 2007, quando Bianca, sem professor de apoio ou intérprete de LIBRAS, que, seguindo a orientação da APADA, não haviam sido autorizados pela FME, estava fisicamente inserida na classe, porém, não conseguia acompanhar a dinâmica da aula. Era comum vê-la debruçada sobre sua carteira com os olhos fechados e sua frequência caiu sensivelmente, chegando a ir à escola somente duas vezes por semana.

⁵⁹ É uma dificuldade acomodativa (dificuldade de ver perto), causada pelo achatamento do globo ocular. Neste caso, a imagem se forma atrás da retina e sua correção exige utilização de lentes convergentes ou positivas. A criança mostra-se desinteressada para ver figuras, TV, leitura, etc. (BRASIL, 2006a, p. 22).

⁶⁰ Parada ou regressão do desenvolvimento visual em um ou ambos os olhos, determinando a diminuição da acuidade visual, sem uma alteração orgânica aparente. (BRASIL, 2006a, p. 20).

⁶¹ Ausência de paralelismo e sincronia dos músculos oculares, para uma perfeita coordenação de ambos os olhos, responsável por uma imagem nítida, no mesmo ponto da retina, que possibilita a fusão. A criança estrábica pode enxergar imagem dupla; anular ou suprimir a imagem do olho desviado; visão monocular; baixa acuidade visual; desconforto visual para leitura, TV, etc; embaçamento ou embaralhamento visual; dificuldades para desenho e atividades que requeiram tri-dimensionalidade. (BRASIL, 2006a, p. 21).



Figura 19: Bianca em classe sem apoio de LIBRAS (03.05.07)

Na turma, havia 26 alunos, sendo 17 meninos e 9 meninas. A classe reunia alunos com 9 anos, mas que ainda estavam no processo silábico ou silábico alfabético, ou seja, ainda não estavam alfabetizados. Deve-se registrar que além de Bianca, havia outros alunos que, embora não apresentassem deficiências, possuíam tantas ou mais necessidades educacionais do que ela e dependiam igualmente de um trabalho individualizado. Logo, os alunos eram muito dependentes da figura da professora e a solicitavam a todo instante, o que dificultava um trabalho mais individualizado com Bianca.

A aula terminou às 11h e 30min., quando os alunos desceram para almoçar e ir embora. A professora ainda ficou em turma com um aluno a fim de auxiliá-lo na realização do exercício, mas o aluno não conseguia reter que /m/ com /a/ fazia /ma/ e falava que fazia apenas /a/. A professora, então, após a saída do aluno, virou-se para mim e disse: __ É muito difícil! Não tenho como dar atenção a Bianca com outras crianças em situação muito pior do que a dela. (Registro no diário de campo em 29.03.07)

É interessante observar que Bianca ficou numa turma de alunos de sua faixa etária, porém, ainda não alfabetizados, o que demonstra que já possuíam necessidades educacionais, como mostra o relato abaixo no que tange à organização desta classe.

Após a conclusão da atividade pelo restante da turma, descemos para o recreio. Durante o recreio, tentei conhecer melhor a professora que disse que só soube que Bianca iria para sua turma quando pegou a listagem. Ela observou que a outra turma do mesmo ano que a sua ficou com os alunos já alfabetizados e que a professora poderia dar uma atenção mais individualizada a Bianca nesta turma, uma vez que os alunos já eram mais independentes. Ela comentou que está muito desanimada, pois não está vendo progressos nos alunos. (Registro no diário de campo em 08.03.07)

Fatos como estes denunciam o “pensamento homogeneizador” que algumas escolas ainda possuem, ao reunir numa mesma turma, alunos com desempenho escolar semelhante que, no caso em estudo, demandam uma atenção mais intensa da professora.

A fim de atenuar a perda pedagógica de Bianca, que não possuía mais um professor de apoio, a escola **B** organizou, durante este ano, um horário diário na sala de recursos, onde a aluna contava com um suporte especializado, uma vez que sua atual professora regente não dominava LIBRAS. Logo, a “solução” foi transformar a sala de recursos numa “classe especial” para a aluna.



Figura 20: Bianca na sala de recursos (03.05.07)

Entretanto, Bianca perdia importantes atividades em classe. Ao que a professora da sala de recursos argumentou: “*É, mas ela aprende mesmo é aqui, pois em turma, infelizmente, sem o apoio de LIBRAS, é só socialização*”.

Na sala de recursos, Bianca ia, aos poucos, modificando o comportamento apresentado no início da aula e parecia mais feliz. Dançava na frente do espelho e se lembrava da ida ao zoológico e da festa onde dançou samba na escola no ano passado. Fazia todas as atividades pedagógicas propostas. Enquanto isso, a professora conversava com ela sobre vários assuntos relacionados a sua vida pessoal como estratégia para desenvolver seu vocabulário. (Registro no diário de campo em 08.03.07)

Situações como estas vivenciadas por Bianca, André e Sara revelam a necessidade premente de construção de *redes de colaboração* não somente no interior da escola, mas também, entre as instituições que atendem aos alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo é ajudar a pensar o desenvolvimento destes alunos não apenas nos consultórios e clínicas, mas especialmente dentro da escola regular (MACHADO, 2006; VASQUES & BAPTISTA, 2006).

6.5. A construção do saber docente diante do desafio de classes inclusivas

Observa-se que há uma rede de saberes em formação em torno do processo de inclusão dentro e fora da escola. Neste sentido, *a construção do saber docente diante do desafio de classes inclusivas* revelou-se outra categoria importante ao longo da análise, pois questiona os pré-conceitos enraizados na formação do professor (TARDIF, 2002).

Compreende-se por saber docente um conjunto de conhecimentos do ofício de ensinar resultante da produção social. Sob este aspecto, o contexto no qual tais saberes são construídos e aplicados, isto é, “as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão” (NUNES, 2001, p.34), assumem uma nova dimensão diante da perspectiva inclusiva. Numa relação dialética, tais saberes que brotam da experiência pessoal do professor influenciam e são influenciados por aspectos culturais e subjetivos, como mostra a reflexão:

Para quem está em sala de aula é complicado, porque a gente tem pré-conceitos sobre essa questão. Não só pré-conceitos com o aluno com deficiência, mas pré-conceitos no tipo de trabalho que a gente vai realizar em sala de aula. A nossa formação ainda é muito voltada para o tradicional..., para o grupo homogêneo. Mas, para a gente que tem a formação um pouco anterior, a gente percebe que está enraizado lá, numa questão homogênea e se libertar disso é muito complicado. É um processo interno que o professor vai ter que se trabalhar, se conscientizar. (Entrevista com a professora da sala de recursos da escola A concedida em 31.05.06)

Em sua fala, a professora da sala de recursos sinaliza o *despreparo dos professores para trabalhar com a diversidade*. Mas, ressalta que somente a informação não altera práticas de exclusão. Para ela, há “*um processo interno que o professor vai ter que se trabalhar, se conscientizar*”. A ruptura dos pré-conceitos relacionados à aprendizagem da pessoa com deficiência parece ser um passo fundamental para a Educação Inclusiva, a fim de evitar que “as deficiências secundárias produzidas pelo medo, preconceito, estigma e receio prejudiquem mais do que as restrições das deficiências primárias e tragam à tona as questões do processo de produção de subjetivação e das relações de poder e de saber”. (MACHADO, 2006, p. 133).

É difícil, porque passa por um processo interno do professor, acreditar nessa proposta de Educação Inclusiva. Então, a gente tem que respeitar o tempo desse profissional. Ele te dá pistas e eu acho importante. Por isso, eu considero que todo o movimento de capacitação, informação colabora, mas passa muito mais por um processo tênue, de você estar sensível ao outro, estar sensível ao seu aluno, de criar possibilidades de trabalho com ele. Muito mais do que qualquer curso, com certeza. (Entrevista com a professora da sala de recursos da escola A concedida em 31.05.06)

Neste sentido, os processos de subjetivação e o saber da experiência, que constituem a base dos saberes docentes, devem ser contemplados na formação inicial e continuada de professores, como parecem apontar os seguintes depoimentos:

Porque inclusão, isso o que eu estou vendo de inclusão, está bem assim, vamos fazer? Vamos ver? Eu estou sentindo que é assim muito novo. Ninguém ainda sabe da discussão. Aí, eu não sei se isso me causa assim, uma insegurança... sabe? (risos). Eu fico assim... Porque na perspectiva da Educação Especial tinha aquela coisa assim o professor especialista que trabalha com surdez, não é? Agora não. Com a inclusão, você não tem como prever o que vem pra você, quer dizer, você tem que estar sempre se atualizando, estar sempre buscando... (Entrevista com a professora regente Ana da escola A concedida em 17.04.06)

As pessoas estão sem saber, estão perdidas. Não têm o curso de formação, só têm informação. É assim que eu vejo a Educação Inclusiva hoje em dia, entendeu? Uma proposta que foi feita em cima de política, o que é lamentável. Isso é uma postura política. Vamos incluir, mas sem nenhum respaldo, sem nenhuma base. (Entrevista com a professora regente Bia da escola B concedida em 29.06.06)

Os relatos acima mostram perspectivas diferentes relacionadas à inclusão. A fala da professora Ana, por exemplo, aponta a inclusão numa perspectiva do novo que demanda uma constante atualização do professor. Já o depoimento da professora Bia parece denunciar a política de inclusão como algo “jogado” dentro da escola sem qualquer orientação aos professores. De qualquer forma, sem experiências anteriores relacionadas à Educação Inclusiva, a *formação de professores em serviço* tem apontado cada vez mais para a importância do professor como pesquisador de sua prática (LÜDKE, 2001; PIMENTA, GARRIDO & MOURA, 2006; JESUS, 2006; SOUZA, GLAT, SANTOS & XAVIER, 2006).

O questionamento da coordenadora pedagógica da escola B, angustiada com a situação de aprendizagem de Bianca, parece assinalar tal conflito: “*Eu quero saber o que compete a mim, enquanto professora na aprendizagem dessa aluna?! Eu não posso mais esperar por pai, pela fono, pelo aparelho, pois ela não tem e aí eu vou ficar de braços cruzados?*”

A fala da coordenadora pedagógica mostra sua preocupação em relação à situação escolar de Bianca. A aluna apresentou avanços muito pequenos em seu processo de alfabetização motivados em parte por déficits sócio-econômicos, como a falta do aparelho de amplificação sonora, a ausência de um atendimento fonoaudiológico, a dificuldade da família em fazê-la chegar pontualmente à escola, etc. Este incômodo levou a coordenadora pedagógica a se questionar qual seria o papel da escola na aprendizagem da aluna *independente* dos déficits circunstanciais apresentados (MARTINS, 2003).

Com o intuito de estabelecer momentos de trocas entre as professoras e buscar soluções para os problemas identificados no processo de inclusão escolar de Bianca e Bruno,

propus para o segundo semestre de 2006 um horário semanal de reunião entre as professoras diretamente ligadas a estes alunos, incluindo a coordenadora pedagógica. Esta reunião aconteceu uma única vez em função da demanda de trabalho inerente aos profissionais que não encontravam horários disponíveis. Todavia, a fala da professora de apoio marca a importância deste tipo de reunião:

Estou gostando muito de você aqui. Porque é só nestas horas que a gente senta pra conversar. Esse horário é importante. Na reunião de 4ª feira, eu não consigo conversar com Bia. E, se der, na próxima reunião, você poderia falar sobre estes assuntos. (Fala da professora de apoio da escola B registrada no diário de campo de 25.09.06)

Deve-se destacar, como já assinalado, que todas as escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói possuem duas horas semanais de planejamento que acontecem às quartas-feiras. Geralmente estes horários são ocupados por informes e assuntos relacionados à dinâmica geral da escola e raramente contemplam questões específicas vinculadas à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no espaço escolar.

A gente já teve algumas tentativas. Ano passado a gente tentou criar, nas reuniões de planejamento, uma vez por mês que fosse, encontros com o grupão, do ciclo todo, em que a gente pudesse estar realizando mais ou menos o movimento de estudo mesmo, de tirar dúvidas, de trazer alguma coisa que possa colaborar com o grupo. Só que às quartas-feiras é muito complicado a gente ter esse momento só às quartas-feiras, porque os professores precisam desse momento, dessas duas horas, para estarem ali planejando o seu dia-a-dia. E a escola já come uma demanda às quartas-feiras, quando tem que fazer os encontros gerais, para passar informes ou para discutir com a equipe de referência. (Entrevista com a professora da sala de recursos da escola A concedida em 31.05.06)

A elevada rotatividade de professores nas escolas acompanhadas também configurou-se um dos obstáculos ao processo de inclusão, especialmente, em função da ausência de um trabalho continuado de formação, como ressalta o depoimento da coordenadora pedagógica da escola B.

A escola perde muitos profissionais, pois estes fazem concurso para fora, passam e vão em função de salários mais atrativos do que em Niterói. Se a escola estivesse com o mesmo grupo desde 2004, o processo de inclusão hoje seria outro, pois, com a rotatividade de professores, há sempre a necessidade de se recomençar. (Fala da coordenadora pedagógica da escola B registrada no diário de campo de 01.03.07)

Além disso, deve-se frisar que esta rotatividade, quando relacionada ao professor de apoio, enfraquece o estabelecimento de laços para que um trabalho colaborativo aconteça. Este pensamento pareceu estar claro para o grupo de professoras da escola B, o que pôde ser constatado por ocasião do seminário de validação social dos dados da pesquisa.

Neste sentido, encontrar estratégias de ensino que facilitassem a aprendizagem do aluno foi um desafio, quase sempre solitário, enfrentado por todas as professoras envolvidas no processo de inclusão escolar, como mostram os depoimentos a seguir:

Tem estratégias que a gente descobre no meio de uma atividade, que a gente pensou e a gente __ Pôxa, mas se a gente fizer, assim, um pouquinho diferente, vai dar. E a gente altera e, às vezes, dá o resultado. Ou, a gente altera e o resultado não acontece. Porque também tem isso. É uma criança instável, ela faz na hora que quer, nem sempre está disposta. Então, você conta muito com esse humor da criança também. E todos os avanços que essa criança tem, ao longo das atividades, são anotados e a gente vai discutindo e vai repensando outras estratégias. (Entrevista com a professora da sala de recursos da escola B concedida em 08.06.06)

Aí, ela [Bianca] falou assim pra mim: __ Eu não estou vendo nada. Ai, eu falei assim: __ Mas, eu desenho pra você. No primeiro dia funcionou que foi uma beleza. Eu fazia e traduzia pra ela, para ensinar, para ela entender. Eu comecei isso agora, essa semana. Segunda-feira é que veio este estalo pra mim. Eu digo, já que está tão longe, que não tem gravura, não tem nada... (Entrevista com a professora de apoio da escola B concedida em 21.09.06)

A gente precisa ouvir a criança para saber o que fazer. Você tem que ter essa sensibilidade. Entendeu? (Fala da professora regente Bia da escola B registrada no diário de campo de 03.05.07)

Os relatos revelam que as práticas pedagógicas junto a alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em classe regular são, muitas vezes, fruto de estratégias criadas pelo professor no próprio ato da docência, sem embasamentos teóricos ou planejamentos prévios. São “*estalos que acontecem no meio da atividade*” e que mais tarde constituirão o saber docente destes profissionais. Nas palavras de Candau (1998, p. 57): “na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um *locus* de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação”.

Porém, observa-se que a construção destes saberes não é algo fácil. O *sentimento de solidão do professor*, como já assinalado, foi outro aspecto observado que influencia em sua prática pedagógica. Sem ter com quem dialogar, o professor não sabe o que fazer diante das dificuldades que enfrenta no dia-a-dia.

A professora Bia me entregou o caderno de notas, onde registrou no dia 27/11/06: “Hoje, Bianca chegou agitadíssima, tentei trabalhar com ela, mas vem se negando. Acho que está muito cansada. Não quer nada, está pensando que está me punindo e ela é que está perdendo realmente. Não sei o que fazer”. (Registro no diário de campo em 30.11.06)

Reflexões como esta, que partem de uma professora especializada, mostram que a fragilidade docente não pertence somente àqueles que não dominam os “conceitos e práticas da inclusão escolar”. Mas, fazem parte do próprio desafio da inclusão que se torna ainda maior pela precariedade de recursos pedagógicos e pela ausência de um trabalho colaborativo no espaço da escola.

Apesar desses obstáculos, a maioria das professoras entrevistadas acreditava que o fato de trabalhar com classes inclusivas modificou sua forma de dar aula.

*Acho que sim. Nesta questão das dinâmicas que eu te falei e coisa e tal. Se não houvesse essa inclusão deles, se eles não entrassem nessa turma, eu não sei se eu teria feito tanta coisa assim não. Entendeu? Eu sei que eles vão desenvolver mais a atividade, se eu transformá-la num jogo, se for uma brincadeira, se for alguma coisa assim. Então, eu já procuro o que que eu posso fazer... Entendeu? Talvez se não houvesse isso, não seria tanto assim. Então **o caminho** que eu encontrei **para me adaptar a turma** (risos), foi esse. (Entrevista com a professora regente Ana da escola **A** concedida em 17.04.06)*

Ressalta-se nesta passagem a visão de inclusão que a professora Ana apresentou como um “*caminho*”. Um caminho que também é seu e através do qual buscou se “*adaptar a turma*” e não, ao contrário, como preconizaria um modelo de integração, conforme visto no Capítulo 1 desta tese.

Para outras professoras, com a inclusão passaram a ter um olhar mais atento aos alunos, “*que embora não tivessem deficiências, possuíam necessidades especiais*”. Para a professora da sala de recursos da escola **B**, “*não é só porque a criança tem um laudo ou que ela é visivelmente um deficiente mental ou deficiente físico, que você vai ter que trabalhar sempre de forma diferente com ela. Há atividades que ela poderá realizar sem necessidade de uma adaptação*”.

Esta professora parece compreender na prática as discussões empreendidas pelos documentos oficiais, especialmente a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), quando afirma que nem todos os alunos com deficiência possuem necessidades educacionais especiais e precisam de um currículo diferenciado. Ao passo que existem alunos que não têm deficiências, mas que necessitam de um “*trabalho diferente*” por apresentarem necessidades educacionais específicas. Segundo ela, o professor precisa ter um olhar atento a estas diferenças e isto envolve um processo de pesquisa e de troca no espaço da escola.

A marca da pesquisa de materiais e estratégias de ensino sempre esteve muito presente na fala e nas ações da professora Bia, ao longo do estudo, que certa vez disse trazer este perfil de busca por novos recursos e experimentos pedagógicos da época em que trabalhava com música na Educação Especial de surdos na Pestalozzi.

Eu sempre gostei muito de trabalhar com a criança, assim, inclusiva. Porque eu venho da música. O que que acontece? A música, o trabalho com Arte, ele é um trabalho que permite naturalmente, te dar a chance de criar. E como a educação, na época, não tinha essa coisa muito rígida, de ter de fazer igual ao que é sistematizado à escola dita comum. Eu também optava por isso. Porque lá, eu podia chegar e botar... e aí as crianças embarcavam. Eu ia junto. Então, por isso que hoje eu tenho muita facilidade em trabalhar com projeto. Porque eu vou. Vou embarcando. É uma coisa que, para mim, não é difícil. Então, é uma coisa que me ajuda hoje em dia no ensino sistematizado. Aprendi a ter esse jogo de cintura. Porque esse jogo de cintura é difícil da gente aprender. Gosto muito desse processo de construção, de fazer, de pesquisar. (Entrevista com a professora regente Bia da escola B concedida em 29.06.06)

Esta afirmação lembra um relato feito por uma professora a Beyer (2006, p. 77), em 1977, na Alemanha, a respeito da integração escolar:

Com frequência me perguntavam: por que, naquela época (1977), você decidiu atender exatamente esta classe? Três razões me motivaram: inicialmente, o pequeno grupo de alunos, isto é, quinze. Em segundo lugar, os pais entusiasmados, que me convenceram a participar da experiência. Porém, o que mais me motivou, foi o pensamento de abandonar as rotinas escolares e entrar em um terreno pedagógico desconhecido.

O desejo de “*entrar em um terreno pedagógico desconhecido*” foi o que motivou tanto esta professora quanto Bia a aceitarem o desafio de trabalhar com estes alunos em classes regulares. Porém, o que parece ser uma motivação para uns, representada pela possibilidade de “*abandonar as rotinas escolares*”, pode gerar a ansiedade e o medo para outros, que por isso mesmo, resistem à proposta inclusiva; o que leva a agente de inclusão a afirmar:

A gente não vai ter todas as respostas, mas tem que tentar ter algumas e isso faz com que a equipe precise estar dialogando. (Entrevista com a agente de inclusão da escola A concedida em 20.06.06)

Ao fim desta análise conclui-se que embora haja um discurso consolidado acerca da inclusão e um desejo de acertar, as práticas ainda são intuitivas, embasadas no uso do bom senso e no acúmulo de experiências pouco discutidas (BUENO, 1999a; MENDES, 1999; PAULA, 2002; GLAT & OLIVEIRA, 2003; RODRIGUES, 2006). Viu-se que apesar dos esforços na construção de currículos e práticas pedagógicas inclusivas, continuam existindo muitas indefinições quanto à melhor forma de educação junto a estes alunos.

Capítulo 7

CONCLUINDO PARA RECOMEÇAR

O cenário da Educação Inclusiva em Niterói – das experiências em sala de aula às propostas oficiais

Uma escola vive o desafio de ser uma para todos, o desafio de não reproduzir no âmbito escolar o movimento tão premente em nossos tempos de homogeneização dos seres, de abafamento das singularidades e das diferenças. Resta hoje a cada escola construir, ao seu modo, sua resposta ao paradoxo de ser ao mesmo tempo igual para todos e única para cada um.
Tigre & Teixeira (2005)

O direito à educação não é simplesmente o direito de acesso à escola, mas o direito à apropriação efetiva do conhecimento com os quais cada ser humano possa participar efetivamente do mundo em que vive. Foi com este olhar que o debate em torno da Educação Inclusiva desenvolveu-se neste trabalho.

As histórias do cotidiano escolar aqui narradas não tiveram a pretensão de esgotar o assunto, mas tentaram ajudar a revelar a complexidade de um tema ainda pouco discutido a partir de seu viés microscópico: a sala de aula. O debate em torno da Educação Inclusiva mexe com concepções psicossociais, historicamente arraigadas, que atravessam ininterruptamente o cotidiano da escola, e acabam por impedir a transformação dos discursos em práticas inclusivas.

A medida em que o estudo avançava, novas configurações e rearranjos do cotidiano e seus personagens foram surgindo, impossibilitando delimitar com precisão um único e sólido obstáculo ao processo de inclusão, como algumas pesquisas teimam em fazer.

Como visto, a inclusão é um processo complexo que deve envolver uma análise multidimensional dos aspectos relacionadas à escola. O debate em torno das políticas de Educação Inclusiva no Brasil avançou bastante nos últimos anos. Contudo, ainda havia uma carência de estudos que investigassem como estas políticas vinham se concretizado no cotidiano escolar e sua relação com uma política educacional mais ampla. Foi pensando nestas questões que o presente estudo buscou descrever e analisar práticas pedagógicas com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em classes regulares, sob a luz das políticas públicas de inclusão e da cultura escolar.

O cenário escolhido foram duas escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói, considerado um dos municípios mais avançados na discussão acerca da inclusão

escolar. Julgando inconsistentes, abordagens que tomam um único eixo do cotidiano para a análise dos processos de inclusão na escola, o estudo, de abordagem etnográfica, amparou-se nas três *dimensões do Index*, proposto por Booth & Ainscow (2002), para a realização de uma análise multidimensional deste universo tão complexo que é a escola, envolvendo suas políticas públicas, sua cultura e suas práticas pedagógicas de inclusão.

Deve-se ressaltar que a análise voltou-se para uma experiência de inclusão ainda recente e em desenvolvimento, datada de 2001, em que os serviços de apoio e a própria política ainda estão se gestando. Portanto, não teve de modo algum a pretensão de avaliar a política da Rede e estabelecer verdades paradigmáticas, mas de oferecer um olhar diferenciado sobre sua implementação e discutir práticas pedagógicas cristalizadas e, muitas vezes, imperceptíveis para quem há muito as pratica. Por isso, numa pesquisa do tipo etnográfico, os interlocutores estiveram presentes tanto na academia como no campo, a quem os dados foram retornados antes da conclusão do estudo.

A partir da análise das legislações que regem a *política de inclusão* na Rede Pública Municipal de Educação de Niterói, observou-se que, embora com algumas questões a serem melhor aprofundadas, como a possibilidade de retenção do aluno com necessidades educacionais especiais entre os anos de escolaridade que compõem o ciclo; a definição do papel do professor de apoio na construção e viabilização do currículo na sala de aula e o lugar que as discussões sobre Educação Inclusiva ocupam não só na política de formação continuada dos professores, como também no debate educacional mais amplo, estes documentos apresentam avanços legais. Entre estes, destacam-se a possibilidade de um atendimento multidisciplinar, através de parcerias com instituições de saúde especializadas; a modulação com menor número de alunos em turmas inclusivas e o trabalho do professor de apoio e do agente de inclusão como importantes suportes à viabilização da Educação Inclusiva no município.

Contudo, apesar da existência de uma legislação educacional específica que dá suporte ao processo de inclusão nas escolas da Rede, sua viabilidade ainda encontra obstáculos para se efetivar. Constatou-se que a política de Educação Inclusiva ainda é pensada no âmbito da Coordenação de Educação Especial da FME, o que sobrecarrega as funções dos agentes de inclusão, vistos como os principais responsáveis por sua implementação. Além disso, a centralização de ações na Educação Especial contribui para que os suportes educacionais especializados e o preparo do professor, garantidos por lei, ocorram de forma lenta e paralela às ações da escola, dificultando o processo de inclusão.

Desse modo, enquanto não houver a inclusão do debate acerca da educação do aluno com necessidades especiais no espaço das políticas públicas da Educação, a inclusão deste aluno continuará sendo pensada e executada à margem por um universo restrito de professores a ele diretamente ligados. Assim, a Educação Inclusiva deve ser compreendida como um dos eixos que atravessam e integram todo o sistema de ensino e, portanto, sua discussão deve estar presente em todas as ações educativas desde o nível central até a escola.

A pesquisa evidenciou também que a política de formação continuada de professores para a Educação Inclusiva ainda é um desafio. O curso *Educar na Diversidade*, promovido pelo MEC em parceria com o Município de Niterói, pouco contribuiu para a modificação das práticas pedagógicas das professoras acompanhadas que continuaram encontrando obstáculos na efetivação do processo de inclusão na escola. Conclui-se que as formações precisam considerar as experiências vivenciadas pelos professores, adequando-se as suas necessidades de formação, pois “o que tem ocorrido na realidade pesquisada e em todo o Brasil são programas de formação centrados nos professores individualmente e não nas práticas escolares concretas” (ZIBETTI, 2005, p. 231).

O preparo do professor para atuar com a diversidade está no centro dos debates relacionados à Educação Inclusiva. O ensino numa perspectiva inclusiva exige dos professores novas demandas, novas formas de atuação, enfim, novos saberes em face das mudanças desencadeadas pelo princípio de uma educação para todos.

As pesquisas sobre formação docente apontaram o despreparo do professor como um dos principais obstáculos ao processo de inclusão. Este quadro se agrava pelas propostas de formação inicial e continuada que negligenciam a prática pedagógica como *locus* de formação docente. As formações continuadas se caracterizam por cursos de curta duração, de caráter informativo, desvinculados da realidade da sala de aula, que não contemplam as reais necessidades dos professores e, portanto, pouco contribuem para mudanças significativas na postura e prática docentes diante da inclusão. Neste sentido, Nóvoa (1995) alerta que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 1995, p. 25, grifos do autor).

A reflexão sobre a prática passa a ser o eixo central de formação profissional do professor, articulando teoria e prática na perspectiva da formação continuada. “Trata-se, portanto, de uma nova forma de estar na profissão, entendendo que a imprevisibilidade e a

mudança constantes dos contextos de atuação exigirão dos profissionais da escola uma formação ao longo da vida” (JESUS, 2006, p. 208).

Neste sentido, a própria identidade docente deve ser revista a partir dos cursos de formação, considerando os novos papéis inaugurados pelo ensino colaborativo ou bidocência. Observou-se que o trabalho em colaboração, embora seja uma das principais estratégias para a efetivação de práticas inclusivas, ainda é visto com resistência pela maioria dos professores do ensino comum e especial. Parte desta resistência deve-se ao distanciamento entre os próprios cursos de habilitação para o magistério que demarcou, entre ensino regular e Educação Especial, seus campos de saber e atuação.

Para Nóvoa (1995), a autonomia docente passa necessariamente pela profissionalização dos professores que devem reivindicar para si o controle de seus processos de formação inicial e continuada. A profissionalização aqui deve ser entendida como uma atividade docente com campo de saber delimitado e formação adequada, que se contrapõe a uma atividade amadora, provisória ou complementar. Assim, profissionalizar o professor para o exercício de uma Educação Inclusiva, significa investir em sua qualificação, seja inicial ou continuada.

Logo, o ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais não pode mais ser visto como uma missão, uma vocação do professor. A Educação Inclusiva exige a profissionalização do magistério que será garantida pela autonomia intelectual do professor como pesquisador de sua prática.

Contudo, o debate em torno da profissionalização do professor deve fazer parte de uma agenda de discussões mais ampla que envolve o sucateamento da Educação brasileira, a proletarização do magistério, motivada em parte pelos baixos salários, desqualificação profissional e precárias condições de trabalho, bem como, a ausência de políticas públicas de formação de professores, com especial recorte na Educação Inclusiva. Assim, a efetivação da proposta de inclusão está atrelada à melhoria da Educação e, dentro dela, à qualificação do professor para atuar com a diversidade.

Mas será que somente a formação docente, desarticulada da cultura que atravessa o cotidiano escolar, do saber e da experiência profissionais e das práticas de trabalho coletivo na escola, daria conta da implantação de uma Educação Inclusiva? É por considerar o professor como o principal agente educativo, tanto de sua formação quanto da Educação Inclusiva, que este estudo procurou resgatar, incorporar e legitimar as culturas e práticas docentes como um dos principais eixos da inclusão escolar.

Em relação ao universo pesquisado, constatou-se que, embora, os professores apresentassem um amplo conhecimento em relação ao conceito e aos processos de inclusão, seus discursos não conseguiam se efetivar na prática. Este fato traduziu-se em momentos pontuais e descontínuos de inclusão que muito me inquietaram, pois sinalizavam a existência de algo que impedia a implementação da política de Educação Inclusiva no cotidiano escolar.

Neste sentido, a investigação do eixo *cultura escolar* mostrou-se reveladora, fazendo emergir, através da análise do tipo etnográfico, valores e crenças não declarados nos discursos oficiais das escolas, mas que orientavam suas práticas pedagógicas. No princípio da pesquisa, se imaginava que bastava a formação continuada de professores a partir da reflexão sobre sua prática para que a inclusão escolar acontecesse. Esta perspectiva evidenciou que embora importante, a formação do professor não é o ponto determinante para a concretização de práticas inclusivas. A análise destacou que a cultura das escolas observadas vivia um processo de transição entre o modelo *clínico-médico*, que via a criança com deficiência como incompleta, responsabilizando-a pelo fracasso escolar, e uma concepção *psicossocial* da deficiência. Esta desloca o foco do sujeito para o meio e julga importante o oferecimento de suportes pedagógicos especializados para a inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais.

Sentindo-se “obrigados” a assumir “sozinhos” a inclusão, na qual não acreditam, os professores acabam criando estratégias que confirmem o fracasso escolar, atribuindo ao aluno com deficiência a responsabilidade por seu não-aprendizado.

Assim, acolher o aluno com deficiência no espaço da escola implica muito mais do que meras adaptações políticas ou pedagógicas. Diz respeito à superação de valores e atitudes arraigados em relação ao próprio conceito de deficiência. Para Velho (1985, p. 22), existe “em qualquer sociedade ou cultura, uma permanente margem de manobra ou áreas de significado ‘aberto’”. Ou seja, não se pode analisar a cultura ou as práticas culturais no interior da escola como blocos fechados e impenetráveis. Os grupos sociais que dinamizam a cultura e as práticas de inclusão na escola atribuem significados diferentes a suas ações e raramente apresentam pontos de vista consolidados sobre a inclusão, tema ainda tão novo em seu horizonte de reflexão. São nestas “áreas de significado aberto” que as políticas públicas deveriam investir a fim de construir novos significados a partir do questionamento dos antigos sentidos historicamente vinculados à deficiência e à Educação Especial.

Estudos da área intercultural como os de Pérez (2007) vêm sinalizando que o desenvolvimento da escola passa pela renovação de sua cultura. Neste sentido, “mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura

escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de *respostas educativas* que atinjam a todos os alunos”. (GLAT & BLANCO, 2007, p. 8).

É no sentido de fortalecer a autonomia docente, que as políticas públicas devem atuar, uma vez que é através de uma reflexão autônoma sobre sua prática que os professores em seu conjunto, serão capazes de desenvolver uma cultura do compromisso, ou seja, com a adesão voluntária, madura e decidida em direção a uma obra educativa que requer a participação imprescindível de todos. Entretanto, uma reflexão interna de cada professor é anterior a qualquer reforma. A mudança cultural deverá partir de dentro de cada instituição e de cada profissional que atua na escola. Com este estudo, foi possível observar que a cultura mostrou-se um aspecto fundamental a ser considerado na efetivação das políticas e práticas pedagógicas pró-inclusão.

A esse respeito, se faz necessário que os cursos de formação inicial e continuada de professores trabalhem com as representações que os professores têm acerca da deficiência, explorando e desmitificando suas crenças e valores, juntamente com conhecimentos técnicos e científicos que mobilizem a ação pedagógica em direção à inclusão escolar.

Em relação a este aspecto, observou-se nas escolas uma cultura acolhedora, onde os alunos com necessidades educacionais especiais eram aceitos em suas diferenças e avaliados segundo suas possibilidades. Contudo, ao mesmo tempo, suas limitações orgânicas reais eram, às vezes, esquecidas no planejamento das atividades pedagógicas ou ressaltadas de forma negativa, nas palavras e ações docentes. Além disso, a ausência de uma cultura colaborativa entre as professoras, a escola e a família prejudicou a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Como bem aponta Pérez (2007), a cultura colaborativa parece ser a chave para a mudança na cultura escolar e, conseqüentemente, de novos valores e novos saberes que transformem a escola num espaço, de fato, inclusivo. O desafio da bidocência mostrou-se, assim, uma questão que precisa ser cuidadosamente analisada, a fim de que os avanços da política educacional da Rede que pressupõe um professor de apoio em sala de aula e um professor de sala de recursos não se transformem num obstáculo à inclusão.

A análise da dimensão relacionada à *prática pedagógica* revelou que os professores são os principais agentes de inclusão. Contudo, os dados mostraram que a falta de um planejamento colaborativo entre os professores envolvidos com o aluno com necessidades educacionais especiais, incluindo a equipe técnico-pedagógica da escola, e a ausência de adaptações curriculares constituíram entraves importantes ao processo de inclusão educacional destes alunos.

Um dos obstáculos ao trabalho colaborativo ou bidocência centrou-se especialmente na participação e posicionamento da equipe técnico-pedagógica nestas discussões. Seu distanciamento reflete, em parte, o não conhecimento dos procedimentos relacionados à Educação Inclusiva e à avaliação do aluno com necessidades educacionais especiais, o que faz com que acabe delegando estas funções às professoras envolvidas com a “Educação Especial” na escola, como as professoras da sala de recursos.

As discussões apresentadas confirmaram que as dificuldades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes regulares não estavam relacionadas somente ao conteúdo a ser adquirido, mas aos meios de acesso ao currículo escolar. (DUK, 2005; SÁNCHEZ, 2005; MELO, MARTINS & PIRES, 2006). Sob esse enfoque, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deveria ser ancorada em três elementos centrais: a) a *presença*, que significa o aluno “estar na escola”, retirando-o do isolamento do ambiente privado e inserindo-o num espaço de socialização e conhecimento; b) a *participação*, que depende da oferta das condições necessárias para que o aluno possa participar efetivamente das atividades propostas; c) a *construção de conhecimentos*, função primordial da escola, alcançada através da *presença* e da *participação* nas atividades acadêmicas. (AINSCOW, 2006; GLAT, FONTES & PLETSCHE, 2006).

Neste sentido, a forma como a escola se organiza para incluir demonstra sua(s) concepção(ões) de inclusão. Atribuir o fracasso escolar destes e de outros alunos tão-somente à prática dos professores seria um equívoco. Ao lado de sua formação que ainda não os prepara para trabalhar com a diversidade, existem outros fatores inerentes à política interna do sistema que colaboram para que o atual quadro de exclusão permaneça. Entre eles, pode-se citar: baixos salários, que obrigam os professores, se não a uma carga horária extenuante, trabalhando em até três turnos, a busca por concursos com salários mais atrativos que incentivam o constante rodízio de professores e, por extensão, a ausência de estabelecimento de vínculos e ações pedagógicas colaborativas; elevada carga horária em sala de aula em detrimento de espaços/tempos de planejamento e reflexão coletiva sobre a prática pedagógica; política de formação continuada paralela à política de formação da rede envolvendo apenas aqueles professores que já atuam com a inclusão escolar; forte cultura institucional, cujas raízes históricas atravessam os saberes e ações dos docentes; a necessidade de uma política de rede de colaboração não só entre os profissionais da escola, como também, entre as demais coordenações que compõe a Secretaria de Educação, entre outros.

Conseqüentemente, estes fatores contribuem para que o professor sinta-se solitário em seu fazer. O sentimento de solidão foi algo comum vivenciado pelos professores deste estudo,

que abala sua auto-estima e acarreta, muitas vezes, a ausência de um envolvimento maior com a filosofia e os projetos da escola. Ouvir o que os professores têm a dizer pode ser uma estratégia fundamental para conhecer suas condições de trabalho, suas propostas de ensino e avaliar a melhor forma de viabilizar o projeto de inclusão em cada escola.

Além disso, também não se pode afirmar que os professores especializados estejam preparados para trabalhar na perspectiva da inclusão, uma vez que sua especialização volta-se para intervenções que objetivam diminuir o impacto da deficiência no processo de desenvolvimento do aluno. Portanto, a inclusão educacional mostra a necessidade de se repensar não só a formação do professor do ensino comum, como também, do professor especialista no sentido de um trabalho colaborativo ou bidocência.

Ao final do estudo novas questões se abrem. Como vimos, a cultura mostrou-se um aspecto fundamental no processo de inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular. Diante do impacto da cultura nas práticas pedagógicas que aí se estabelecem há necessidade de que novas pesquisas sejam realizadas em outros espaços a fim de confirmarem ou refutarem os dados desta pesquisa, apontando estratégias mais condizentes com a superação do fracasso escolar.

Em função da escassez de pesquisas sobre a cultura da bidocência no Brasil, o estudo aponta ainda a necessidade de mais pesquisas nesta área, a fim de pensar sobre a validade deste tipo de suporte especializado no processo de inclusão em nosso país. Bem como, os resultados deste estudo sinalizam para uma abordagem do papel da equipe técnico-pedagógica das escolas e sua influência na construção de práticas pedagógicas de inclusão. Também a ausência de um trabalho em cooperação entre a escola e a família mostrou-se preocupante e um importante obstáculo à inclusão educacional destes alunos, constituindo-se, portanto, ao lado dos demais e, sem prescindir da complexidade que a inclusão escolar envolve, um relevante objeto de estudo.

É importante esclarecer que o propósito desta tese, de modo algum, foi expor as críticas como um fim em si mesmo. Ao contrário, perseguiu, junto aos professores-sujeitos deste estudo, o desejo da mudança indicando o que é possível mudar, mesmo diante das incertezas de como fazê-lo. Assim,

A deficiência justamente por não ser uma doença crônica incurável, e sim uma condição de vida socialmente construída, e logo, socialmente transformável, em vez de representar um limite para atuação profissional, ao contrário, significa, a possibilidade de ir além do limite imposto inicialmente pela condição orgânica do sujeito. (GLAT, 1995, p.43, grifo da autora)

Em linhas gerais, o estudo revelou que embora já esteja incorporada no discurso, a inclusão escolar ainda é um desafio para os professores e dirigentes destas escolas. A pesquisa evidenciou que não é o conjunto de leis que define um projeto educacional, mas a forma como estes dispositivos são operacionalizados no contexto escolar. Observou-se que ainda existem barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais que impedem o acesso e permanência destes alunos na escola regular. Para Martins (2006b, p. 147), “estas últimas são as mais sérias e difíceis de serem vencidas, pois não se removem por decreto a rejeição, o medo, a estigmatização, os preconceitos, os mecanismos de defesa existentes frente ao aluno tido como *diferente*”.

Porém, apesar dos obstáculos observados, é possível afirmar que há um desejo dos professores por criar uma escola inclusiva. Os depoimentos mostraram um processo de saberes docentes em formação provocados pela chegada de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula. É mediante estas inquietações que a devolução dos dados aos sujeitos da pesquisa, buscou discutir os conhecimentos necessários que auxiliem e orientem o desenvolvimento de práticas pedagógicas e políticas públicas educacionais mais condizentes com uma cultura de inclusão no âmbito de uma escola pública pensada para todos.

Somente assim a pesquisa contribui para o avanço do conhecimento na academia e na escola, diante dos olhares atentos dos professores que esperam dela, senão uma resposta, pelo menos pistas para aperfeiçoar seu saber e seu fazer. Com efeito, uma das conclusões possíveis a que este tipo de pesquisa nos leva é a necessidade de uma política de investimento no trabalho colaborativo e no repensar da escola a partir de sua própria cultura como os principais indicativos para que uma política de Educação Inclusiva aconteça.

Por fim, ainda que o desafio da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais não se esgote no espaço da escola, a educação escolar é uma vivência fundamental na vida destas e de todas as pessoas, um lugar de exercício das diferenças, da cidadania e de interações significativas que constituem o que é humano. Este é o propósito da inclusão. Refletir sobre esta educação igual para todos e única para cada um foi o propósito desta tese.

BIBLIOGRAFIA

AINSCOW; M.; SEBBA, Judy. International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, Cambridge, mar. 1996, v. 26. Issue 1, p.5.

_____. *Fala do professor Mel Ainscow*. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/Cape_new/cape_arquivos/eventos1.asp>. Acesso em: 20 jan. 2005.

_____. *Processo de inclusão é um processo de aprendizado*. Entrevista. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002>. Acesso em: 22 out. 2006.

ALMEIDA, D.B. de. *Do especial ao inclusivo? : um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no Município de Goiânia*. 2003. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

ALVES, W. B. *A reflexividade na pesquisa etnográfica*. 2003. 185f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2003.

ALVES, C.N. O coordenador pedagógico como agente para a inclusão. In.: SANTOS, M.P. dos; PAULINO, M.M. (Orgs). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 83-106.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Classroom interactions of the teacher with mainstreamed handicapped students and their non-handicapped peers*. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação (PhD). New York University. EUA, 1983.

_____; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In.: SILVA, A.M.M.; AGUIAR, M.C.C.; MELO, M.M.O.; MACHADO, L.B. (Orgs.). *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006, p. 221-233.

ANGELOTTI, A.P. *Inclusão nas escolas municipais de São Paulo: um olhar dos professores*. 2004. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ANTUNES, K.C.V. Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da educação inclusiva. 2007. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ARANHA, M.S.F. *Educação Inclusiva: transformação social ou retórica?* In.: OMOTE, S.A. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p.37-60.

BAPTISTA, C.R. Educação Especial e o medo do outro: atento ai signalati! In.: BAPTISTA, C.R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.17-29.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: PUF, 1977.

BAUMEL, R.C.R.C; CASTRO, A.M.de. Formação de professores e a escola inclusiva: questões atuais. *Revista Integração*, Brasília, v.24, n.14, 6-11, 2002.

_____. Formação de professores: algumas reflexões. In: BAUMEL, R. C. R. de C. & RIBEIRO, M. L. S. (orgs.). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 27-40.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In.: BAPTISTA, C.R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.73-81.

BITES, M.F. de S.C. *A Política Educacional de Inclusão: um estudo da inclusão escolar na óptica dos professores*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2002.

BOSELI, L.R.V. *A opinião dos pais acerca do ensino inclusivo de alunos deficientes*. 2001. 92f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília. 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Decreto Federal Nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB. Publicado no *Diário Oficial da União* de 03 dez. 1957. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1957vVIIIp727/parte-3.pdf>>. Acesso em: 04. mar. 2007.

_____. Decreto Federal Nº 44.236, de 1º de agosto de 1958. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários da Visão. Publicado no *Diário Oficial da União* de 05 ago. 1958. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1958vVIp723/parte-4.pdf>>. Acesso em: 04. mar. 2007.

_____. Decreto Federal Nº 48.961, de 22 de setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME. Publicado no *Diário Oficial da União* de 23 set. 1960. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1960vVIp965/parte-4.pdf>>. Acesso em: 04. mar. 2007.

_____. Lei Federal Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no *Diário Oficial da União* de 27 de dezembro de 1961. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1961vVIIp144/indice.pdf>>. Acesso em: 04. mar. 2007.

_____. Lei Federal Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Publicada no *Diário Oficial da União* de 12 e ratificada no de 18 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica/Leis1971vVp116/indic.>>. Acesso em 04 mar. 2007.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei Federal Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 out. 1989, Seção I, p.19.209-19.211.

_____. Lei Federal Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília – DF, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF. (Mensagem especial; v. 1), 1994a.

_____. Portaria Nº 1.793, de 16 de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina *Aspectos Ético-Político-Educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais* nos cursos de Pedagogia, Psicologia, em todas as Licenciatura e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades e dá outras providências. 1994b.

_____. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência auditiva*. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. Lei Federal Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 134, n.º 248, 31 de dez. 1996, p. 27.833-27.841, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação especial. SEF/SEESP: Brasília, 1998.

_____. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1999a.

_____. Portaria Nº 319, de 26 de fevereiro de 1999. Institui a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1999b.

_____. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 1999c.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999d.

_____. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000a. (v.5). Adaptações de Grande Porte.

_____. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000b. (v.6). Adaptações de Pequeno Porte.

_____. Lei Federal Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: *Diário Oficial da União*. N.º 7, Ano CXXXIX, 10 de janeiro de 2001a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1E, p. 39-40, 2001b.

_____. Decreto Nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2001c.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 17/2001, de 03 de julho de 2001. Trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação. Processo Nº: 23001-000184/2001-92. *Diário Oficial da União*. Brasília, 17 ago. 2001. Seção 1, p. 46, 2001d.

_____. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2002a.

_____. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, 09 de abr. 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 04 de mar. 2002. Seção 1, p. 18. 2002b.

_____. Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2003.

_____. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Brasília: MEC/SEESP, 2006a.

_____. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006b.

_____. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP, 2006c.

BRITO, A. X. de; VASQUEZ, A.; MATTOS, C.G.de. *Estranho e familiar: abordagens etnográficas da escola na França e no Brasil*. Disponível em: <http://www.carmendemattos.pro.br/carmen_page/html/personal.html>. Acesso em: 26 out. 2006.

BUENO, J. G. S. A Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In.: BICUDO, M.A.; SILVA JÚNIOR, C.A. da. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Editora UNESP, 1999a. p.149-164.

_____. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília – SP, v. 3, n.5, p.7-25, 1999b.

_____. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BURIGO, S.A.C. de O. *Educação Inclusiva e a formação de professores na abordagem histórico-cultural*. 2002. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí. 2002.

CAMELO, A.I.F. *Educação Inclusiva: uma visão sobre as necessidades dos docentes*. 1999. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 1999.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores. In.: CANDAU, V.M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 51-68.

_____. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, V. M. *Reinventar a escola*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p. 61-78.

_____. (Org.). *Culturas e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2006.

CAPELLINI, V.L.M.F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

CARIA, T. H. Leitura sociológica de uma experiência de investigação etnográfica. *Sociologia: problemas e práticas*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos em Sociologia do ISCTE, n. 25, p.125-138, nov. 1997.

CARNEIRO, R. da C.A. *Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva*. 1999. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1999.

CARVALHO, R. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. *Revista Movimento: Educação Especial e Inclusiva*, Niterói/RJ, n.7, p.39-59, mai. 2003.

_____. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *Dez anos depois da Declaração de Salamanca*. Disponível em: <www.cenp.edunet.sp.gov.br/cape/eventos>. Acesso em: 25 jan. 2006.

CASTRO, M.A B. de. *Inclusão escolar: das intenções a prática: um estudo da implantação da Proposta de Ensino Especial da Rede Municipal de Natal/RN*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997.

CESTARI, M. *A Formação Inicial e a Educação Inclusiva: um estudo de caso*. 2002. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2002.

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: *questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.

CONTRERAS, J.D. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasil: Cortez, UNESCO, MEC, 1998.

DEMO, P. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DIAS, V.L.L. *Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe*

do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2006.

DUK, C. *Educar na diversidade: material de formação docente*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In.: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. P. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras. p. 137-152. (Tradução de Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira). 1998.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In.: WITTRUCK, M.C. (Org.). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 1984, p. 195-301.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Autores Associados, 1986.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.11*. CD-ROM. Produzido por Positivo Informática LTDA. 2004.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES*, São Paulo, v. 19, n. 46, p. 7-15, set. 1998.

_____.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In.: SOUZA, D. B. de; FARIA, L.C.M.de. (Org.). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 372-390.

_____. Políticas públicas e a Universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In.: OMOTE, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: UNESP/FUNDEPE, 2004, p.11-36.

_____. Notas sobre a análise e a investigação de políticas públicas em Educação Especial. In.: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. (Orgs.). *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2006, p. 59-73.

_____.; FERREIRA, M.C.C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In.: GÓES, M.C.R. de.; LAPLANE, A.L.F. de. (Orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, p. 21-48.

FERREIRA, W. B. *Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?* *Revista Inclusão*. Brasília: MEC/SEESP, ano 1, n. 1, p. 40-46, out. 2005.

_____. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In.: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e exclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 211-238.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR. A.J.de; MELO, G.F.A.de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In.: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. P. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p.307-335.

FONSECA, S. M. de F.P. da. *Testemunhos de professores sobre a integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: um recorte da realidade de Natal/RN*. 2002. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2002.

FONTES, R. de S.; LANDI, M. de L. F. Estigma: uma prisão sem grades. *Revista Integração*, Brasília, v. 7, n. 19, p. 41-46, 1997.

_____. A dialética dentro e além da sala de aula: um breve estudo do pensamento dialético em Wallon, Vygotsky e Gramsci. *Cadernos de Educação*, Pelotas/RS, v. 11, n. 19, p. 83-113, jul./dez. 2002a.

_____. Educação Especial: um capítulo à parte na história do direito à Educação no Brasil. *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 37, p. 503-526, out./dez. 2002b.

_____. A classe hospitalar e a inclusão da criança enferma na sala de aula regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília - SP, v. 8, n. 1, p. 45-54, jan./jun. 2002c.

_____. Inclusão Escolar: boa para quem? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.8, n. 43, p. 49-53, jan./fev. 2002d.

_____. *A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital*. 2003. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2003a.

_____. História da Educação Especial no Brasil. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 54, p. 31-39, jan./fev. 2003b.

_____. A reinvenção da escola a partir de uma experiência instituinte em hospital. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 271-282, mai./ago. 2004.

_____.; PLETSCHE, M.; GLAT, R. O uso da abordagem etnográfica em pesquisas sobre Educação Inclusiva. In.: *Anais do II Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão – Etnografia em Educação*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 19 a 21 de setembro de 2007. 1 CD-ROM. (no prelo)

FORQUIN, J.C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGELLI, P. M. *A proposta política de um município para a inclusão escolar: um tema, vários olhares*. 2005. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2005.

FUCHS D.; FUCHS, L.S. Competing Visions for Educating Students with Disabilities: Inclusion Versus Full Inclusion. *Childhood Education*. Annual Theme: 309-316, 1998.

GARCEZ, L. *Da construção de uma ambiência inclusiva no espaço escolar*. 2004. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.

GATTI, B. A. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In.: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 105-116.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1989.

GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. P. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

GIL, M. (Org.). *Deficiência visual*. Brasília: MEC/SEAD, 2000.

GIOVANNI, M.L. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa colaborativa. In.: *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços*. Anais eletrônicos do

X ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. 1 CD-ROM.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

_____. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

_____. Inclusão total: Mais uma utopia? *Revista Integração*, Brasília, v. 8, n. 20, p.27-28, 1998.

_____. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. *Revista Souza Marques*, n.1, p.16-23, 2000.

_____; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas Educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. *Integração*, Brasília, v.14, n.24, p.22-27, 2002.

_____; DUQUE, M.A.T. *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

_____; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G. de; SENNA, L.A.G. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>>. Acesso em: 30 jan. 2005.

_____; OLIVEIRA, E. da S.G.de. *Adaptações Curriculares*. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>>. Acesso em: 12 dez. 2003.

_____; PLETSCHE, M. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, ano 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

_____; FERNANDES, E.M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*. Brasília: MEC/SEESP, ano 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

_____; FONTES, R.S.; PLETSCHE, M.D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação da Unigranrio*, Duque de Caxias, v. 6, n. 6, p. 13-30, 2006.

_____; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. O papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In.: *Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Anais eletrônicos da 29ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, 15 a 18 de outubro de 2006, p. 1-12. 1 CD-ROM.

_____; BLANCO, L. de M.V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In.: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007, p.7-23. (no prelo)

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GOFREDO, V.F.S. Integração ou segregação: o discurso e a prática das Escolas Públicas da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro. *Revista Integração*, Brasília, v.10, n.4, 27-28, 1992.

GUIMARÃES, V.S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 30 nov. 2000.

_____. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04. jan. 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar 2006*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2007.

JESUS, D.M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In.: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. (Orgs.). *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2006, p. 203-218.

KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva AS, 1997.

LACERDA, C.B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedex: A nova LDB e as necessidades especiais*. Campinas, ano 19, n. 46, 69-80, set. 1998.

LEÃO, A.M. de C.; COSTA, M.P.R. da. Formação de professores para a Educação Inclusiva. In.: *Política, conhecimento e cidadania – Anais eletrônicos do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Rio de Janeiro, 03 a 06 de maio de 2004, p. 1-9. 1 CD-ROM.

LIEBERMAN, L.M. Preservar a Educação Especial... Para aqueles que dela necessitam. In.: CORREIA, L.M. (Org.). *Educação Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, v. 13, 2003, p. 89-107.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*. Campinas/SP, v. 22, n. 74, p. 77-95, abr. 2001.

_____; WALDHELM; M.; OLIVEIRA, A.T.C.C. de. O que conta como pesquisa? In.: *Política, conhecimento e cidadania – Anais eletrônicos do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Rio de Janeiro, 03 a 06 de maio de 2004, p. 1-8. 1 CD-ROM.

MACHADO, A.M. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In.: BAPTISTA, C.R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.127-136.

MACHADO, K. *A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica*. 2005. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

MANTOAN, M.T.E. Mesa Redonda: Educação Inclusiva. In.: II Seminário Internacional Sociedade Inclusiva. *Anais...* Belo Horizonte, 22 a 23 de outubro de 2001. BH: PUC Minas, 2003, v.1. p. 124-126.

_____. A hora da virada. *Revista Inclusão*. Brasília: MEC/SEESP, ano 1, n. 1, p. 24-28, out. 2005.

MARQUESIM, D.F. *A construção do ser professor e a capacitação docente*. 2003. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

MARTINS, G. A H. *A integração do aluno deficiente na classe comum: o ponto de vista de alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília. 1999.

MARTINS, L.A.R. A prática da educação para a inclusão: aprendendo a viver juntos. In.: MARQUEZINE, M.C. et. al. (Orgs.). *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003. Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial, p. 23-31.

_____. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In.: MANZINI, E.J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006a, p. 17-27.

_____. Projeto formação de profissionais para a educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais – desenvolvimento e avaliação de programas: alguns registros. In.: FREITAS, S.N. (Org.). *Diferentes contextos de Educação Especial/Inclusão Social/PROESP – Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial*. Santa Maria (RS): Pallotti, 2006b, p. 145-152.

MATTOS, C.L.G.de. A abordagem etnográfica na investigação científica. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro: INES, n. 16, p. 42-59, jul. /dez. 2001.

MAZZOTTA, M.J.S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, F.R.L.V.de; MARTINS, L.de A.R.; PIRES, J. Experiências de intervenção em prol da inclusão de alunos com paralisia cerebral: constatações a partir de uma pesquisa-ação. In.: MARTINS, L.A.R. et. al. (Orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006, p.141-148.

MENDES, E.G. *Educação Inclusiva: Realidade ou utopia?* Mesa Redonda do Laboratório Inter- Unidades de Ensino LIDE. Org. Maria Lúcia Amiralian. Universidade de São Paulo. São Paulo: Abril de 1999. (mimeografado)

_____. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. *Revista Integração*, Brasília, n.14, v.24, p.12-17, 2002.

_____; FERREIRA, J.R.; NUNES, L.R.O.P. Integração/Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em Educação e Psicologia. In.: NUNES SOBRINHO, F.P. (Org.). *Inclusão educacional: pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003, p.98-144.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006a.

_____. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In.: MANZINI, E.J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006b, p. 29-41.

MINAYO, M.C. de S. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 2^a. ed., São Paulo - Rio de Janeiro: BR. HUCITEC-ABRASCO, 1993.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, R.A. Pesquisa em Educação: alguns desafios da abordagem qualitativa. In.: *Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação*. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998, p.7-22.

- MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p.156-168, mai./ago de 2003.
- MORFARDINI, C.T. de J. *Formação do professor: formas de exclusão na Educação Inclusiva*. 2003. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2003.
- MRECH, L.M. *Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?* Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_ei_realidade_ou_utopia.asp> Acesso em: 23 jul. 2005.
- MÜLLER, T.M.P.; GLAT, R. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.
- NASCIMENTO, M.G. Formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In.: CANDAU, V.M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 69-89.
- NITERÓI. Portaria FME Nº 239/2001, de 28 de setembro de 2001. Regulamenta a matrícula de alunos portadores de necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino do Município de Niterói, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 02 out. 2001. Ano XXVII, nº 184, Parte IV, p.2.
- _____. Deliberação CME Nº 006/02, de 16 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a Carta Regimento das Unidades de Educação Municipais de Niterói. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 02 abr. 2003.
- _____. Portaria FME Nº 407/03. Dispõe sobre os objetivos e a organização da sala de recursos nas escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói.
- _____. Coordenação de Educação Especial. *Educação Especial: linhas de atuação*. Niterói: FME, 2005. (mimeografado)
- NOVA Enciclopédia Ilustrada Folha. São Paulo: Publifolha, mar./dez. 1996.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In.: _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.
- NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 22, n.74, p. 27-42, abr. 2001.
- NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.) *Inclusão Educacional: pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.
- ODEH, M.M. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.1, n.6, p. 27-42, 2000.
- OLIVEIRA, A. A. S. de. *Representações sociais sobre deficiência e educação especial: o ponto de vista de alunos e professores*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. 2002.
- OMOTE, S. A. A integração do deficiente: um pseudo-problema. Trabalho apresentado na *XXIV Reunião anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, 1994.

_____. Inclusão: da intenção à realidade. In.: _____. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p.1-9.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 24 jan. 2006.

_____. *Declaração dos direitos das pessoas deficientes*. 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2007.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. 1999. Disponível em: <<http://www.cidh.oas.org/Basicos/base8a.htm>>. Acesso em: 04 mar. 2007.

ORTIZ, L.G.M. *Capacitando professores de ensino fundamental em serviço para uma Educação Inclusiva*. 2003. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2003.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Crianças e professores em hospitais: aprendizes especiais na diversidade dos contextos hospitalares. In.: *Igualdade e diversidade na educação - Programas e resumos: painéis e pôsteres - Anais eletrônicos do XI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Goiânia, 26 a 29 de maio de 2002. 1 CD-ROM.

PEREIRA E.C. *Avaliação de uma experiência de formação para formadores de professores de magistério sobre educação inclusiva*. 2002. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2002.

PÉREZ, V.M.O. *Cultura escolar y mejora de la educación*. Disponível em: <http://www.lasalle.edu.mx/diplo_inst_las/docs_diplo/2domodulo/cultura_escolar_mejora.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor. In.: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

_____. *A cultura na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 12, p.5-21, set./out./nov./dez. 1999.

PESSOTI, I. *Deficiência mental: da supertição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PIMENTA, S.G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p.521-539, set./dez. 2005.

_____; GARRIDO, E.; MOURA, M.O. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. *24ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/ts3.doc>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

PINTOR, N. A M. Caminhos para a Inclusão. *Sabor de Escola*, Niterói, v.1, n.1, p.23-24, jul. 2004.

PIRES, G. N. da L. Educação Inclusiva: dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental no processo de inclusão. In.: MARTINS, L.A.R. et. al. (Orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006, p.162-170.

PLAISANCE, E. *Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real*. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/Cape_new/cape_arquivos/eventos1.asp>. Acesso em: 01 fev. 2006.

PLETSCH, M. D. *O ensino itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. 2005. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

_____; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. *Revista Educar*, Jalisco, México, n. 37, p.87-97, ago. 2006.

PMN. Prefeitura Municipal de Niterói. Disponível em: <<http://www.niteroi.rj.gov.br/>>. Acesso em: 04 jan. 2007a.

_____. Secretaria de Urbanismo. Disponível em: <http://www.urbanismo.niteroi.rj.gov.br/bairros/mapa_regioes.html>. Acesso em: 04 jan. 2007b.

QUIVY, R.; VAN CAMPENHOUDT, L. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In.: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. (Orgs.). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 41-51.

RIO DE JANEIRO. Deliberação CCE Nº 291/2004, de 14 de setembro de 2004. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 12 mai. 2005. Ano XXXI, nº 086, Parte I, p.21-22.

RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e exclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

ROSA, A C. da. *O que sustenta a formação continuada de professores na inclusão escolar?: a experiência no Município de Cachoeira do Sul – RS*. 2002. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2002.

ROSIN-PINOLA, A R. *Avaliação de professores sobre o repertório social e acadêmico de alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2006.

SÁNCHEZ, P.A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista Inclusão*. Brasília: MEC/SEESP, ano 1, n. 1, p. 7-18, out. 2005.

SANT'ANA, I.M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.10, n.2. p. 227-234, mai./ago. 2005.

SANTOS, C. da S. *Políticas Públicas de Educação para alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular de Minas Gerais nos anos de 1990: inclusão ou exclusão educacional?* 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2004.

SANTOS, M. P. dos. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao Sistema Educacional Brasileiro. *Integração*, Brasília, v. 10, n. 22, p. 34-40, 2000.

_____; SOUSA, L.P.F. de; ALVES, R.V.; GONZAGA, S.A. Educação Especial: redefinir ou continuar excluindo? *Integração*, Brasília, v. 14, n. 24, p. 30-33, 2002.

_____. A prática da educação para a inclusão. In.: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O.; BUSTO, R.M.; SOUZA, S.R.; MELETTI, S.M.F; FUJISAWA, D.S. (Orgs.). *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003a, p. 15-22.

_____. O papel do ensino superior na proposta de uma Educação Inclusiva. *Revista Movimento*, Faculdade de Educação da UFF, Niterói, n. 7, p. 78-91, mai. 2003b.

_____; PAULINO, M.M. (Orgs.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. *LDB, a nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SCHWATZMAN, J. S. Mesa Redonda: Educação Inclusiva. In.: II Seminário Internacional Sociedade Inclusiva. *Anais...* BH, 22 a 23 de outubro de 2001. BH: PUC Minas, 2003, v.1, p. 123-124.

_____. *APABB comemora 10 anos*. Disponível em: <<http://www.apabb.com.br/jor016.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2005.

SENNA, L.A.G. Projetos Acadêmicos de Pesquisa-Ação em Educação. In.: _____. *Orientações para elaboração de projeto de pesquisa-ação em Educação*. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2003, p.101-120.

SILVA, A B de. P. *O aluno surdo na escolar regular: imagem e ação do professor*. 2000. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

SILVA, M.O.E.da. *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*. 2000. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

SILVA, I.R. *As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da “deficiência”*. 2005. 280f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

SOARES, F.M.R.; LACERDA, C.B.F. de. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In.: GÓES, M.C.R. de.; LAPLANE, A.L.F. de. (Orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, p. 121-147.

SOUZA, C. da C. *Concepções dos professores sobre o aluno com seqüela da paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

SOUZA, L.P.F de; GLAT, R.; SANTOS, M.P. dos; XAVIER, K.R. Formação de professores na Educação Inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In.: *Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social*. Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife/PE, 23 a 26 de abril de 2006, p. 1-16. 1 CD-ROM.

SOUZA, W.C. de. *A inclusão do educando com deficiência na escola pública municipal de Goiânia: o discurso dos professores de Educação Física*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.

SUPLINO, M.H.F.de O. *Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares*. 2007. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: espaço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 13, p. 9-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARTUCI, D. *A experiência escolar de surdos no ensino regular: condições de interação e construção de conhecimento*. 2001. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. 1990. Resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

_____. *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*. 1993. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decnovadelhi>. Acesso em: 04 mar. 2007.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

_____. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2007.

VASQUES, C.K.; BAPTISTA, C.R. Educação de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias. In.: BAPTISTA, C.R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.153-164.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, mai./ago. 2003.

VELHO, G. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In.: VELHO, G. (Org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p. 11-28.

VIEIRA, C.M. *Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2006.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1949/1995.

WIKIPÉDIA. *Síndrome de Down*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%Adndrome_de_Down>. Acesso em: 1º mai. 2007.

ZANATA, E.M. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. 198f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In.: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 115-138.

ZIBETTI, M.L.T. *Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico*. 2005. 252f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

ANEXOS

Anexo I

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 13 de janeiro de 2006

Ilmo. Sr. Prof. Armando Arosa
Superintendente de Desenvolvimento de Ensino
Subsecretário de Projetos Especiais
Secretaria Municipal de Educação de Niterói

Prezado Prof. Armando:

Vimos, por meio desta, solicitar autorização para empreender pesquisa de caráter acadêmico nesta Rede Municipal de Educação durante o ano letivo de 2006, como parte essencial dos estudos que comporão a tese de Doutorado de REJANE DE SOUZA FONTES, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) desta universidade, sob orientação da Prof^a Dr^a. Rosana Glat.

A referida investigação, que será pautada em uma abordagem etnográfica, tem como objeto de estudo as práticas educacionais voltadas para a perspectiva de Educação Inclusiva que vêm sendo desenvolvidas nas escolas públicas municipais de Niterói.

A pesquisa pretende, também, implementar projeto piloto de acompanhamento pedagógico, com enfoque na Educação Inclusiva, a professores que se interessarem em participar do estudo. Esta se dará a partir do desenvolvimento de programas de formação continuada que levem os mesmos a refletirem sobre suas práticas, com o auxílio da pesquisadora, que também compõe o quadro de Supervisão Educacional desta rede, na tentativa de tornarem-se autores e investigadores de suas próprias ações docentes.

Desde já, agradecemos a atenção e nos colocamos a disposição para prestar os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Rejane de Souza Fontes
Doutoranda

Rosana Glat
Orientadora e Coordenadora do PROPEd

*Anexo II**Termo de Consentimento e Autorização de Pesquisa do Professor*

Eu, _____,
professora do ____ ano escolar, estou ciente da pesquisa **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE NITERÓI (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência**, desenvolvida por REJANE DE SOUZA FONTES, aluna do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, sob orientação da Prof. Dra. ROSANA GLAT, e concordo em participar desta pesquisa, autorizando a realização de entrevistas, filmagens e fotografias. Concordo também com a divulgação dos seus resultados, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

Niterói, ____/____/____

x _____

Assinatura do professor

*Anexo III**Termo de Consentimento e Autorização de Pesquisa com o Aluno*

Eu, _____,
responsável pelo aluno _____ do
____ ano escolar, estou ciente da pesquisa **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE NITERÓI (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência**, desenvolvida por REJANE DE SOUZA FONTES, aluna do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, sob orientação da Prof. Dra. ROSANA GLAT, e concordo com sua participação nesta pesquisa, autorizando a realização de entrevistas, filmagens e fotografias. Concordo também com a divulgação dos seus resultados, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

Niterói, ____/____/____

x _____

Assinatura do responsável

Anexo IV

Amostra de um registro em diário de campo nas escolas A e B

Diário de Campo da Escola A⁶² 3º dia de observação 27/03/2006

Cheguei à escola por volta das 13h e 30min. e mais uma vez fui recebida pela coordenadora de turno que me reconheceu; fui informada que a Diretora se encontrava no almoço juntamente com a Diretora adjunta. Sentei-me num banco que havia na recepção da secretaria, onde várias mães estavam sendo atendidas pelos secretários da escola e esperei.

Por volta das 13h e 45 min., a Diretora chegou e logo falou comigo. Como sempre, havia algumas pessoas a sua espera para falar-lhe. Logo que me viu, ela disse que havia me ligado várias vezes durante a manhã, a pedido da agente de inclusão, a fim de me comunicar de que ela não poderia estar presente hoje à escola para conversarmos. Eu disse que não havia problema, uma vez, que eu visitaria a escola durante todas as segundas-feiras.

Perguntei-lhe se a professora Ana⁶³ estava na escola e ela prontamente me levou até a mesma. Sua sala fica no 3º piso da escola e subimos de elevador. Chegando a sua sala de aula, a Diretora me apresentou como Supervisora e falou da pesquisa, ao que a Ana não colocou qualquer tipo de empecilho. Inclusive, fez o seguinte comentário: *—Esta sala é bem inclusiva mesmo, pois até a estagiária tem baixa visão! Foi quando observei que aquela pessoa que a ajudava não era uma professora de apoio, como eu imaginava, mas sim, uma aluna da Universidade Estácio de Sá que fazia estágio na escola.*

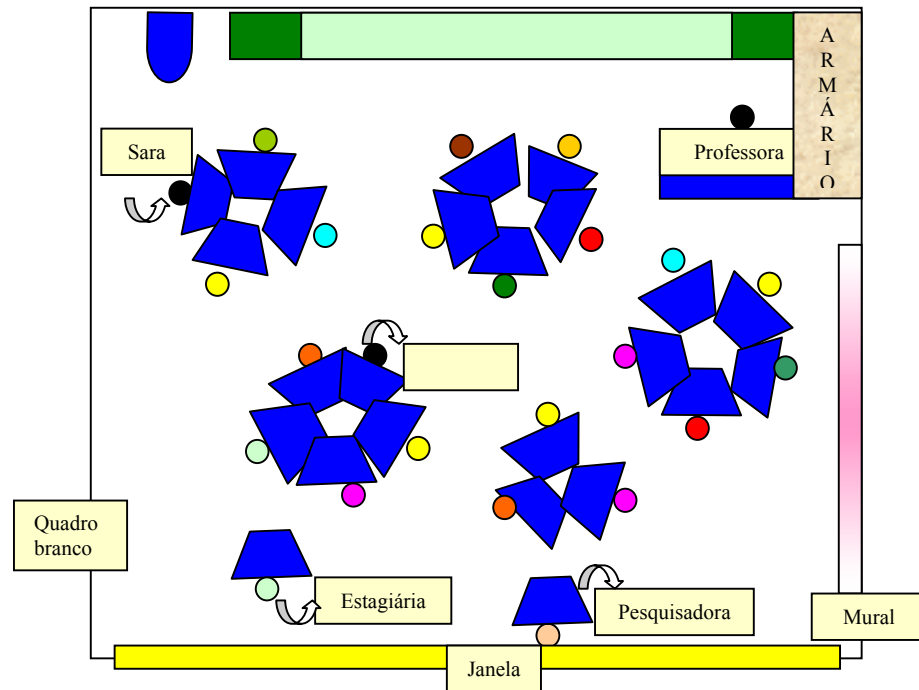
A Diretora nos deixou e eu me dirigi ao fundo da sala para sentar-me numa carteira vazia.

Observei que os alunos estavam sentados em grupos, cada um com cerca de cinco alunos e a professora distribuía pequenas fatias de papel crepom colorido para eles. Eles pertencem à turma F2A (2ª etapa do 1º ciclo que corresponde à antiga 1ª série) e suas idades variam entre 7 e 9 anos de idade.

A sala de aula é bastante arejada, com cerca de 48m² por onde se encontravam distribuídos 22 alunos, sendo 14 meninas e 8 meninos, todos uniformizados, com exceção de dois deles. Há uma janela que toma toda a extensão superior da parede dos fundos da sala de aula, permitindo que a luminosidade e o reflexo incidam diretamente sobre um dos quadros de giz, localizado na parede oposta a esta, dificultando sobremaneira a leitura do mesmo. A sala de aula possui dois quadros de giz, um localizado ao lado da porta de entrada da sala e um outro, menor, na parede lateral da mesma. A professora Beth reconhece a dificuldade de leitura no quadro maior, em função da luminosidade que vem da janela localizada no fundo da sala e disse que já solicitou à direção da escola a mudança da localização do mesmo para a lateral da sala, mas ainda está aguardando a mudança. As carteiras escolares são individuais, de plástico, azuis, em forma de trapézio, produzidas pela Desk. Há ainda na sala um armário de alumínio para guardar os materiais didáticos, como livros, folhas, carbex, tintas, lápis, giz, etc. e uma estante de ferro, onde se encontram os livros didáticos dos alunos.

⁶² Nesta escola observo uma turma inclusiva do 2º ano do Ensino Fundamental que possui cerca de 20 alunos, na faixa etária de 8 anos, sendo 2 deles portadores de *deficiência visual* associada a outras necessidades especiais: Sara e André. A aluna possui um quadro de hidrocefalia controlado por uma válvula de drenagem e o aluno além da deficiência visual, possui diagnóstico de TDHA associado a uma suspeita de deficiência mental. Além disso, ele possui um distúrbio de fala, apresentando troca de fonemas. A escola já encaminhou para tratamento fonoaudiológico, mas até o presente momento, a família não se manifestou a respeito.

⁶³ Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.



A sala de aula é bastante decorada. Embora não possua um mural, onde possam ser expostos os trabalhos dos alunos, há desenhos pendurados num varal de barbante e em murais improvisados com papel pardo e plástico. Há um cartaz com alfabeto em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) afixado ao lado da porta. Observei que há alguns desenhos de placas como as indicativas de escola, estacione, proibido estacionar, não fume e um quadro com os numerais acompanhados de seus respectivos quantitativos representados por tampas coloridas de refrigerantes. Há ainda uma decoração com desenhos de bolas para cada mês do ano, com os nomes dos aniversariantes e o desenho de uma árvore, feita com cartolina e papéis silhuetas coloridos, afixada na parede, em cuja extensão do tronco encontramos uma fita métrica. A professora Ana disse que ainda não teve tempo para medir os alunos, objetivo para o qual a árvore foi construída. Falei-lhe que se ela quiser fazer isto numa segunda-feira, em que eu estaria na escola, eu poderia ajudá-la. Ela sorriu e agradeceu.

A turma foi bastante receptiva comigo, embora a professora não tenha me apresentado oficialmente. Ela apenas pediu que eles me explicassem qual era a atividade que eles iriam fazer com aqueles papéis crepom coloridos.

Penso que aquela turma, até mesmo em função da presença da estagiária, já estava acostumada com a presença de pessoas estranhas à escola em sua turma⁶⁴.

A professora Ana, então, perguntou se eu queria fazer a MARIMBA, que era a atividade que a turma estava desenvolvendo. Eu disse que sim. A MARIMBA é um brinquedo que se assemelha às fitas coloridas utilizadas pelas ginastas em competições esportivas de ginástica olímpica. Ela é feita juntando-se as pontas das cinco tiras coloridas de papel crepom que são enroladas num jornal já dobrado em forma de régua e depois em forma de rolo e amarrado um barbante que deve ficar com um pedaço livre para segurar e rodar as fitas.

Achei a atividade bastante lúdica, criativa e barata.!

⁶⁴ Os registros em destaque fazem parte da reflexão pessoal da pesquisadora. Para Triviños (1987), as anotações reflexivas contribuem para que o pesquisador esteja em permanente “estado de alerta intelectual” (p. 157), registrando suas inquietações e lampejos de idéias que podem vir a mudar o rumo de suas investigações.

As crianças naturalmente vinham pedir que eu e a estagiária as ajudássemos. A professora em momento algum solicitou nossa participação, o que na minha opinião demonstra o respeito que ela tem, pela especificidade do que estávamos fazendo ali. Mas, participar junto às crianças me abria portas junto a elas.

Já era 14h e 30min., quando a professora sugeriu que as crianças guardassem suas MARIMBAS para descerem para o refeitório e logo após poderiam retornar à sala para pegá-las, a fim de brincar com elas durante o recreio.

Aproveitei este momento, enquanto acompanhávamos os alunos ao refeitório, para conhecer um pouco melhor a estagiária chamada Izabel. Ela é aluna do curso de Pedagogia da Faculdade Estácio de Sá (campus Niterói) e está realizando seu estágio de observação nesta turma. Ela possui baixa visão associada a uma visão apenas lateral, usa lupa para ler e disse que esta deficiência foi adquirida por volta dos 19 anos de idade em função de uma toxoplasmose.

Como eu ainda não havia conseguido identificar as crianças com necessidades educacionais especiais incluídas, solicitei-lhe que me mostrasse. São um menino e uma menina com deficiência visual (DV). O menino (André) usa óculos, mas a menina (Sara) não. O menino, além da deficiência visual, possui TDAH (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) e a menina possui uma válvula instalada na cabeça. Apesar, do diagnóstico, ambos possuem fisionomias semelhantes a quaisquer outras crianças de sua faixa etária. Daí, a dificuldade que eu tive para identificá-los num primeiro momento.

Saindo do refeitório, descemos as escadas para acompanhar as crianças no pátio. Observei que a professora fica com os alunos durante todo o recreio.

Aproveitei este momento para ir até a sala de recursos que fica no andar térreo da escola, ao lado do pátio coberto, para falar com as professoras que ali atuam. Fui muito bem recebida pelas quatro professoras que ali estavam e perguntei sobre os horários de atendimento e se os alunos da professora Ana teriam este tipo de acompanhamento. Ao que elas confirmaram. Brincando, pedi que elas tentassem montar o atendimento desses alunos na segunda-feira, para que eu pudesse acompanhar. Elas disseram que tentariam, mas fechariam os horários somente na quinta-feira, pois as turmas possuem outras atividades como artes (que possui horário fixo) e educação-física. Mas, logo que tivessem o horário, elas me avisariam.

Retornando para o pátio, observei que as turmas já se perfilavam para retornar para suas salas de aula. Era cerca de 15h, quando os alunos da professora Ana subiram para sua sala.

Chegando à sala de aula, a professora deu início à segunda parte da atividade do dia: elaborar a receita da MARIMBA. A professora distribuiu uma folha de ofício xerocada, onde reproduziu as pautas do caderno em tamanho maior e com linhas mais grossas. O mesmo desenho havia sido feito no quadro para a realização da atividade que se seguiria. Ela, então, muito disponível, entregou-me também uma folha e me explicou que havia solicitado à direção da escola a reprodução daquela folha para todos os seus alunos, a fim de que os alunos com DV não se sentissem diferentes dos demais. Além disso, ela me mostrou o giz especial que a direção comprou para ela usar, uma espécie de giz plastificado que realça a escrita no quadro e dos quais, ela me deu um de cada cor. Ela também me mostrou a caneta especial 1.6, que é mais grossa do que a caneta comum e que ela pediu para a direção da escola comprar, a fim de preparar as matrizes de atividades para todos os alunos, bem como, me apresentou o lápis 4B, que somente os dois alunos com DV utilizam para a realização de suas atividades.

Ela, então, deu início à atividade de escrita da receita da MARIMBA contando com a participação dos alunos. Observei que os alunos com DV encontravam-se sentados no mesmo grupo, localizado próximo à professora. O menino esforçava-se para fazer sua atividade, ao passo que a menina não demonstrava interesse. Observando este fato, a professora sugeriu então, após conversar com a turma, que a Sara estava de preguiçinha e que ela poderia, então, fazer o desenho da MARIMBA em vez de copiar a receita do quadro. A turma concordou e uma aluna se dispôs a ajudar a Sara a desenhar. A professora, então, trocou Sara de lugar, a fim de colocá-la no grupo da colega que se dispôs a auxiliá-la em sua tarefa. Mas, depois de alguns minutos, ouvi uma aluna falando para a colega que a auxiliava: __ Para de fazer para ela!!! A professora nada falou, ou porque não tenha ouvido, ou porque achou melhor não interferir.

A turma parecia bastante interessada na atividade. Todavia, observei que Sara se desligava da aula, brincando com uma boneca e que era a colega que lhe ajudava que fazia seu desenho.

Alguns alunos que se sentavam mais ao fundo da sala e mais próximos de mim, tinham dificuldade em enxergar o quadro em função do reflexo provocado pela luminosidade que vinha de fora da sala de aula. Perguntei, então, à professora Ana se eu poderia colocar suas carteiras mais próximas ao quadro negro a fim de facilitar-lhes a leitura da receita. Ao que a professora concordou plenamente, dizendo desta dificuldade de arrumação da sala em relação ao quadro e de sua própria dificuldade em estar de frente para a luminosidade de janela, uma vez que ela própria tinha fofobia (como eu!).

Durante a realização desta atividade, algumas crianças vinham me pedir ajuda para enxergar o que estava escrito no quadro e eu me dispus a ajudar também às demais que observei que paravam de fazer suas atividades, pois não enxergavam ou não compreendiam o que estava escrito na lousa.



Visão da sala de aula da turma da Escola A.

A turma ainda se encontra em processo de alfabetização e não compreendia muitas palavras que estavam escritas em letra de forma no quadro, como por exemplo: ingredientes, barbante, amarrar, crepom, marimba, régua, etc. Todavia, a professora Ana me explicou que o objetivo da atividade era que as crianças e, principalmente, os alunos com DV tomassem familiaridade com a escrita no caderno. Por isso, ao longo de toda a atividade, ela frisava a mudança de linha ao final da folha ou a separação de sílabas quando a palavra não poderia ser escrita por inteiro ao final da linha.

A professora Ana me mostrou, então, a atividade do menino com DV que, embora copiasse as palavras do quadro, as mesmas estavam incompletas, faltando letras, mas já com alguma organização espacial na folha de papel. Ana, que está lecionando para esta turma desde o ano passado, disse que ela considera sua atividade um progresso, pois no ano passado, ele não conseguia sequer segurar no lápis.

Bem, apresento algumas questões em relação ao conteúdo da atividade, pois percebi que era um exercício mecânico, com certeza fundamental, para a aquisição da tecnologia da escrita. Porém, os alunos não sabiam ler o que copiavam do quadro. Além disso, muitos alunos se perdiam nesta atividade e a professora não tinha condições de acompanhar um a um, o que ficou a cargo da estagiária e de mim. André se mostrava empenhado em sua tarefa, mas Sara se distraía com sua boneca e a professora não insistiu que ela fizesse a tarefa que já havia sido proposta de forma diferente ao restante da turma, a fim de facilitar-lhe a participação. Devo ressaltar, entretanto, que, embora a atividade fosse mecânica, a professora durante todo o tempo fazia links com outros assuntos como, por exemplo, a questão da economia da folha de papel, em função da questão ambiental, do desmatamento das florestas, do conceito de ser vivo em relação à árvore, etc. Também propunha alguns desafios à turma, fazendo os alunos pensarem, como por exemplo, quando a pauta da folha acabava no modelo desenhado no quadro, ela perguntava ao grupo o que deveria fazer. Ela também dava várias explicações à turma, como regras de entrega de trabalho, que os alunos pareciam saber. Penso que talvez ela fizesse isto para me explicar como as coisas costumavam funcionar. Todavia, ela estava bastante à vontade, chamando a atenção da turma, sempre que se fazia necessário.

Como alguns alunos terminaram mais cedo suas atividades, a professora Ana começou a distribuir um desenho xerocado de um livro com a gravura de um ninho de pássaros numa árvore para os alunos colorirem. Percebi que as demais crianças que ainda não haviam terminado a tarefa anterior se mostravam

ainda mais perdidas, pois embora tivessem recebido o material para colorirem, só poderiam fazê-lo após concluir a atividade da receita. Enquanto isto, as demais crianças, que já haviam terminado suas tarefas, começaram a se levantar e a passarem na frente do quadro, dificultando a visibilidade da escrita pelos demais alunos.

O aluno com DV vinha a todo instante na carteira onde eu auxiliava uma aluna a concluir sua atividade e dizia repetidamente com sua voz rouca: —Tia,eu já terminei minha atividade, enquanto ela ainda copia do quadro.

Neste momento, a professora separava livros, guardava alguns materiais, distribuía listas de material, recolhia alguns trabalhos entregues pelos alunos, organizava seu armário. Além disso, ela chamava alguns alunos eleitos “ajudantes do dia” e que estavam com um bracelete feito de material emborrachado para a auxiliar ou na guarda de livros ou na limpeza da sala. Enquanto isto, alguns alunos sob o comando de André se reuniam ao fundo da sala para brincarem de “morto/vivo”, ao que a professora não interrompeu.

Por volta das 16h 45min., a professora solicitou à turma que começasse a guardar seus materiais, a alguns alunos para irem ao banheiro e os demais para aguardarem a saída.

Pontualmente às 17h, a professora abriu a porta e por trás dela se encontravam alguns pais e responsáveis que vieram buscar seus filhos.

Achei bastante interessante este fato, pois raramente os pais vão até a porta da sala de aula para pegarem seus filhos. Coloquei para Ana esta minha curiosidade, ao que ela disse que isto era feito porque a escola possui um grande número de crianças pequenas para serem todas liberadas ao mesmo tempo no portão.

Como sempre, algumas mães se atrasaram para buscarem seus filhos e ficamos até 17h e 30min, com dois alunos em sala de aula, aguardando a chegada de seus responsáveis. Enquanto isto, a Ana se aproximou de nós para conversar e foi quando conheci um pouco mais dela e da turma. Ana está concluindo o curso de Pedagogia na UFF e disse que está buscando cada vez mais se interar em relação à deficiência de seus alunos. Inclusive, ela pediu ajuda à estagiária Izabel para decifrar uma receita médica assinada por um oftalmologista que acabara de chegar em suas mãos. Esta receita era da aluna Sara, mas que em função de seus termos técnicos, muito pouco contribuía para o acompanhamento pedagógico desta aluna. Ana então, identificou um número de telefone na receita e disse que iria telefonar para a oftalmologista a fim de conversar com ela sobre o que de fato a aluna tinha e, a partir daí, saber como trabalhar com esta aluna. Ana disse que muito do que ela faz é intuitivo, pois ninguém orienta. Izabel lembrou, então, que dentro da DV existe uma série de especificidades e que cada deficiência visual exige uma orientação médica específica.

Aí lemos que talvez exija uma orientação pedagógica também específica.

Ana nos disse ainda que a turma possui 27 alunos matriculados no diário, mas apenas 23 alunos freqüentam as aulas. Inclusive, ela é professora de apoio pela manhã na mesma escola e há nesta turma uma aluna que freqüenta o apoio especializado, ou seja, que possui um atendimento individualizado na própria escola, a fim de prepará-la para a inclusão.

Após a saída do último aluno da turma, descemos e fomos nos despedir da direção da escola. Saímos da escola por volta das 18h 20min.

Minha metodologia foi sempre que possível anotar, nos momentos vagos em sala de aula, as passagens que julguei mais relevantes e os fatos mais curiosos para posterior transcrição e análise. Sinto-me, agora, um pen drive passando as informações para o computador.

Diário de Campo da Escola B⁶⁵
16º dia de observação
13/07/2006

Cheguei à escola por volta das 13h e 50min. e dirigi-me para o segundo andar do prédio onde funciona a sala de aula de Bia. Ao contrário do que eu imaginava encontrar, observei que a turma se encontrava em sala de aula e não na sala de leitura.

Perguntei à professora Bia se eu podia entrar, ao que ela permitiu sem problemas.

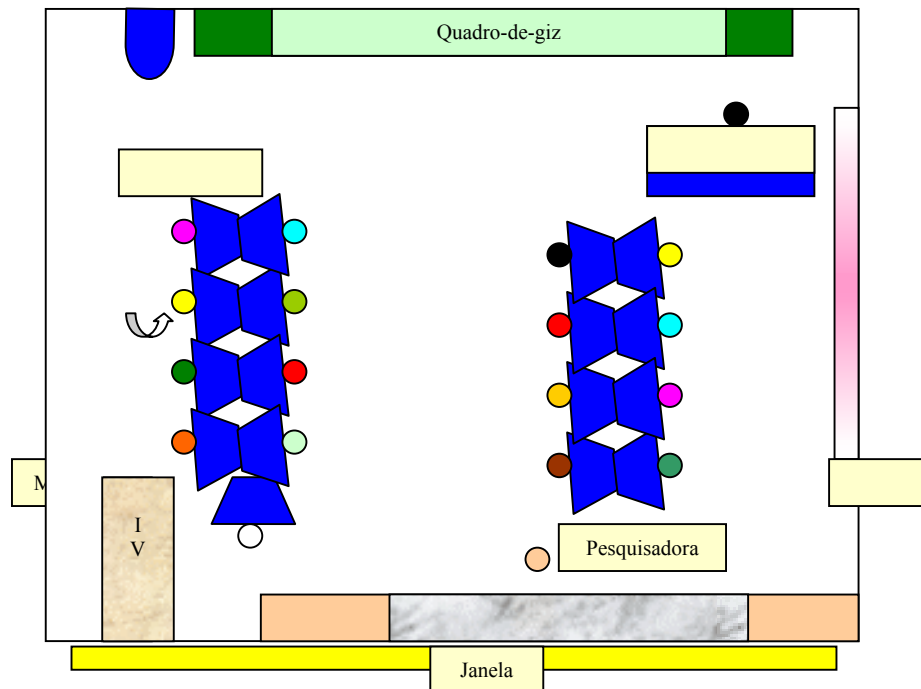
Tive a impressão de que Bia estava meio desanimada, diria até meio sem graça, quando me respondeu: *__Pode, Rejane. Seria a presença da professora de apoio que hoje se encontrava na turma?*

Quando os alunos me viram, alguns disseram: __Tia, hoje você veio de novo!!! Segunda e hoje!!! Então, eu expliquei que era porque eles iriam entrar em férias e que eu ficaria duas semanas sem vê-los.

A turma foi receptiva, como sempre, e pareceu feliz com a minha presença.

Perguntei a professora de apoio Sílvia pela professora da sala de leitura e ela me explicou que a mesma estava fazendo um curso e que por isso a turma não teve esta aula hoje.

Observei que a turma estava sentada em dois grupos, com um total de 17 alunos: 11 meninas e 6 meninos.



Os alunos geralmente ficam muito curiosos quando me vêem fazendo anotações: __Tia, o que você está escrevendo? __Tia, você é criança?

A partir desta semana, Bia começou a distribuir o seguinte cabeçalho xerocado (que antes era escrito no quadro) para facilitar a cópia dos alunos e agilizar o andamento da aula:

⁶⁵ Nesta escola observo uma turma inclusiva do 2º ano do Ensino Fundamental que possui cerca de 20 alunos, na faixa etária de 8 anos, sendo 2 deles portadores de deficiência auditiva: Bianca e Bruno.

ESCOLA _____
HOJE É DIA _____
HOJE É _____
ONTEM FOI _____
AMANHÃ SERÁ _____

A professora passou em cada carteira para colar este modelo de cabeçalho no caderno dos alunos. Embora tivesse colado este modelo de cabeçalho incompleto no caderno de todos os alunos, Bia havia deixado Bianca de lado, que começou a gritar seu nome, com sua voz rouca e baixa: __Bia! Bia! Quando a professora terminou de colar os materiais em todos os cadernos, virou-se para a aluna e disse, utilizando LIBRAS: __Depois, você reclama, mas fica conversando com Silvia!!! Então, dirigiu-se à carteira da aluna e colou o modelo de cabeçalho em seu caderno.

Bia estaria com ciúmes da relação entre Bianca e a professora de apoio?

Silvia falou para Bia e para mim que ontem, Bianca fez a atividade sozinha. Bia, então, disse: __É. Bárbara me falou. (coordenadora pedagógica da escola e que assumiu a docência da aula ontem na turma).

Deu-me a impressão que Bia teria faltado ontem e Bárbara assumido sua turma. Depois, Bia comentou que ontem havia sido convidada pela escola para participar de um seminário que aconteceu na FME, onde foi discutida a questão da reimplantação do sistema de ciclos nas escolas da rede.

Silvia contou-me também sobre a falta de zelo de Bruno com seu material didático e que ontem ele até chorou e ela perdeu a paciência, deixando-o de lado.

Será que o caminho do trabalho pedagógico é esse? Observo que há uma questão de comportamento apresentada por Bianca e Bruno, Silvia e Bia. Bianca se utiliza da surdez para não responder ao que lhe é perguntado ou solicitado e Bruno parece não possuir limites em casa, segundo a fala das professoras, o que reflete na escola, pois não respeita as regras. Quando pressionado a fazer algo que não quer, ele chora e grita, como se fosse uma criança pequena. Bia e Silvia não conseguem planejar coletivamente e Bia desautoriza Silvia diante da turma, o que contribui para a não aceitação da autoridade desta professora na ausência da professora regente.

Bianca é uma boa copista e se interessa muito no momento da aula em que ela ao lado dos demais colegas copiam a pauta do quadro, mas não sabe ler e nem escrever.

ESCOLA MUNICIPAL B
HOJE É DIA 13 DE JULHO DE 2006
HOJE É QUINTA-FEIRA
ONTEM FOI 12 DE JULHO DE 2006
AMANHÃ SERÁ 14 DE JULHO DE 2006
PAUTA
1- LANCHE
2- OUVIMOS OS SONS DA NATUREZA
3- CALENDÁRIO
4- CHAMADA
5- ATIVIDADE DE AULA
6- PROJETO
7- AULA DE ARTES

8- RECREIO
9- JANTAR/HIGIENE
10- AVALIAÇÃO
11- SAÍDA

A escrita da pauta, a montagem do calendário e a chamada dos alunos constituem-se uma rotina.

Por volta das 14h e 22min., a Coordenação de turno entrou na turma para entrega da carteira escolar dos alunos que além de identificar a criança, dá passe livre no transporte rodoviário.

Desde o início da cópia da pauta, Sílvia ausentou-se da sala de aula, deixando Bianca sozinha até às 14h e 26min., quando a mesma retornou para a sala.

Sílvia, então, virou-se para mim e disse: ___Bruno não tem noção de classificação, separação. Vou ter que trabalhar com ele separado.

Bia dirigiu-se ao quadro de 100, para falar que a turma não estava sabendo reconhecer os números, seqüenciando-os.

Bia, observando que Bianca copiava, com afinco a pauta, bateu sobre sua carteira e gritou: ___ Bianca, agora você vai prestar atenção!!!

--- Como? Perguntei-me. Se Bia fala de lado para a aluna e Sílvia não se apresenta para fazer a tradução da explicação em LIBRAS? ---

Neste momento, Bia explicou a questão da unidade e da dezena.

Bianca olhava a explicação da professora, mas sem o apoio visual de Sílvia, não sei se ela vai compreender.

Após a explicação, Bia distribuiu palitos de picolé nas cores: vermelho, verde, amarelo e azul para que, em duplas, os alunos montassem grupos de dezenas com os palitos.

Bianca sentou-se com Janaína e Bruno com Marcella.

Sílvia permaneceu sentada ao lado de Bianca que conseguiu contar os palitos até formar uma dezena.

Bia pediu que Sílvia fosse até a secretaria pegar mais elásticos com os quais, ela amarrava cada dezena de palitos.

Pela primeira vez, observei Sílvia auxiliar a toda a turma na organização dos palitos em grupamento de 10.

Bianca sorria com a realização da atividade, parecia feliz.

Bia pegou 6 amarrados com 10 palitos cada e perguntou à turma quantos palitos havia ali. Jorge respondeu: ___60!, Bruno: ___30!

Depois, Bia pegou uma folha de papel ofício e pediu para as crianças desenharem os palitos que tinham em suas mãos.

A certa altura da atividade, Bia me disse que os alunos não têm noção de quantidade. ___Estes conceitos deveriam ter sido trabalhados na Educação Infantil, mas não foi realizado. Ela disse ainda que em agosto irá trabalhar esses conceitos com mais ênfase com os alunos.

De repente, uma voz se destaca na multidão: ___Bia, eu gostei de fazer esse trabalho. É Bruno que se manifesta espontaneamente.

Bia recebeu um aluno da primeira etapa em sua turma, para quem, inclusive, eu cedi a carteira onde eu estava. Bia disse que aquele aluno possui traços de altas habilidades na leitura e na escrita.

--- Confesso que quando eu vi aquele menino entrando na turma, eu pensei que fosse algum rodízio de alunos entre professores, que é uma proposta dos grupos de referência da escola em ciclos a ser replantado na Rede Municipal de Educação de Niterói, no próximo ano letivo. ---

Sua ida para a turma foi motivada por uma agressão que cometeu contra um colega e pela mordida que deu na professora. Bia deu uma atenção especial a esse aluno, sentando-se ao seu lado e o auxiliando na realização da atividade proposta.

Neste instante, *Silvia* se posicionou ao lado deste novo aluno e, em seguida, *Bianca* foi até ela e a abraçou. *Silvia* virou-se para mim e disse: ___Hoje, ela está carente...

Quando *Bia* viu a cena descrita, dirigindo-se a *Bianca*, gritou: ___Já terminou? Coloca seu nome.

Às 15h e 15min., quando a professora de Artes, *Carla* entrou na sala de aula, um grande número de alunos, aproveitando o momento da troca de professores, pediu para ir ao banheiro.

Neste instante, *Silvia* saiu novamente da sala de aula.

A professora *Carla* deu início à aula, devolvendo aos alunos um trabalho iniciado na última aula, a fim dos alunos concluírem-no. Esta atividade chamava-se *Oficina de percurso criativo* que consistia na realização de desenhos espontâneos.

Bianca se aproximou dela para pegar seu trabalho que estava sem nome.

Silvia retornou à sala e foi prontamente abordada pela professora de Artes que se referia a *Bianca*: ___Ela sabe escrever o nome dela? Ela copia?

Bianca estava agitada, implicando com os colegas e levantando-se a todo o instante.

A turma estava agitada, os alunos levantam-se de suas carteiras, gritavam, batucavam e pulavam. A professora de Artes gritou com a turma.

Talvez seja preciso fazer um trabalho de construção da autoridade dos professores de outras disciplinas junto à turma que parece respeitar somente a autoridade do professor regente.

Num determinado momento da aula, a professora de Artes falou com mais rigor com *Bianca*.

A proposta da aula de artes hoje intitulava-se *Silhueta e Movimento* e consistia em contornar a silhueta de figura de jogadores em movimento recortadas de jornais e apresentadas pela professora. *Bruno*, *Tati*, *Bianca* e *Vivian* iam até a mesa da professora e pegavam os recortes e hidrocores antes que a professora houvesse explicado a atividade.

Após a explicação da professora, *Bianca* pareceu compreender a proposta e recebeu atenção individualizada da professora de apoio e da professora de Artes.

Uma aluna veio me solicitar explicação e imediatamente a professora de Artes se aproximou para auxiliá-la.

Silvia, segurando a professora de Artes pelo braço, disse: ___Ajuda aqui. Ele tem dificuldade de entender as coisas. Ela referia-se a *Bruno* e falava diante do menino. Depois, virou-se para mim e disse: ___É muito difícil!

Por volta das 15h e 50min., *Bianca* pegou *Vivian* no colo e saiu da sala de aula carregando-a em seus braços.

A professora de Artes, então, disse: ___ *Bianca*, não pode sair da sala, ok? Ao final da aula de Artes, alguns alunos começaram a correr e a brincar.

Ao sair da sala, a professora *Carla* falou sobre o mau comportamento da turma à *Bia*.

Às 16h e 10min., a turma foi dispensada para o recreio. *Silvia* pediu para *Bia* deixar *Bianca* de castigo pelo mau comportamento na aula de Artes. *Bia* ficou em sala de aula com a aluna e aproveitou o horário do recreio para colar um bilhete na agenda dos alunos e deixar suas carteiras de estudante sobre a mesa. Enquanto isto, *Silvia*, que solicitou o castigo para a aluna, desceu para o recreio com o restante da turma. *Bia* comentou: ___Tá vendo, não é fácil!

Aproveitei para auxiliar *Bia* a colar o bilhete no caderno dos alunos. Depois, *Bianca* foi liberada e nós descemos para o refeitório.

Ao retornarem do recreio, por volta das 16h e 50min., os alunos pareceram encantados com suas novas carteiras de estudante. Neste momento, as crianças se organizam para fazer a higiene e ao retornarem do banheiro, guardavam seus materiais.

Bia aproveitou este momento para fazer algumas anotações em seu caderno de planejamento. E de repente, ela levantou-se e se dirigiu a mim com uma sacola de papel em suas mãos e falou: ___Olha aqui, as fotos da *Pestalozzi* que eu trouxe para você ver.

Confesso que fiquei lisonjeada com sua atitude, imaginando o que a teria motivado a ter tal atitude: amizade? Confiança? Companheirismo? Necessidade de apresentar o seu passado?

Ao final da aula, algumas crianças me sinalizaram palavras em LIBRAS.

Descemos com a turma às 17h e 15min. para aguardarmos no pátio a entrega das crianças aos seus responsáveis.

No caminho para o Curso Educar na Diversidade, Bia falou sobre o curso de ciclos que estava fazendo pela FME, desde o ano passado, e como se sentiu usada pelos professores do mesmo que, ao encontrar com ela, no Seminário do qual participou ontem, avisaram que iriam publicar algumas produções do grupo de estudo, inclusive, a sua, sem nada terem-na comunicado anteriormente. Ela disse ainda que ficou chateada, pois soube que as aulas no curso estavam tendo continuidade e que nada a avisaram, ficando as aulas restritas a um seleto grupo de alunos. Bia disse que o interesse pela publicação de sua produção talvez seja em função do fato dela ser uma das únicas integrantes do curso que é professora atuante em sala de aula, pois, a maioria do grupo pertence aos quadros da FME e que, portanto, estão afastados da sala de aula.

Chegamos no Curso por volta das 18h e 25min., e o mesmo ainda não havia começado.

Ao final do Curso, já no Terminal Rodoviário de Niterói, Bia se despediu de mim com um forte abraço e pensando que eu não retornaria mais à escola, disse: __Vamos ver se a gente marca para você pensar com a gente um meio de trabalhar com Bianca.

Então, eu disse: __Eu devo retornar no segundo semestre a escola e a gente pode pensar num grupo de intervenção com Bianca e Bruno, envolvendo outras pessoas da escola.

Ao que Bia, sorriu e disse: __Ótimo!

Eu penso que um bom horário para estar conversando com ela e a supervisora, seria durante as atividades extraclasse, como a sala de leitura ou a aula de Artes ou de Educação Física que agora a sua turma desfruta.

Percebo que Bianca possui uma questão comportamental que dificulta o relacionamento para a aprendizagem. É preciso olhar a metade cheia do copo, o que ela já sabe fazer com ou sem auxílio para a partir daí encontrarmos caminhos e estratégias para o trabalho com ela.

Anexo V

Roteiro de entrevista inicial
AGENTE DE INCLUSÃO
Rede Municipal de Educação de Niterói

- 1) Qual é a sua formação? Há quanto tempo você atua no magistério?
- 2) Qual é o papel do AGENTE DE INCLUSÃO?
- 3) Quando e como surgiu esta função? Quais são os critérios de seleção deste profissional na rede? Você tem conhecimento de outros sistemas de educação que trabalham com este tipo de profissional?
- 4) Você tem condições de exercer plenamente essa função? O que dificulta e o que facilita esse trabalho?
- 5) Como acontece a avaliação e encaminhamento do aluno com NEEs na Rede Municipal? Quando você é chamada pela escola para avaliar um determinado aluno, qual é o seu procedimento?
- 6) Como tem sido gerenciada a questão do diagnóstico clínico do aluno PNEE?
- 7) Como você coloca em prática a política de Educação Inclusiva junto à gestão das escolas?
- 8) Como os professores, de modo geral, lidam com a inclusão?
- 9) Você participa do Conselho de Classe e das reuniões pedagógicas das escolas?
- 10) Como é feita a avaliação de aprendizagem em sala de aula deste aluno incluído em turmas regulares?
- 11) Como é a sua inserção na Coordenação de Educação Especial?
- 12) Como você vê a Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Niterói? E como fica o papel da Educação Especial diante deste novo paradigma educacional? (opcional, caso não tenha aparecido nas entrelinhas das respostas anteriores).
- 13) Você gostaria de colocar mais alguma questão que não tenha sido abordada?

Anexo VI

Roteiro de entrevista inicial
PROFESSOR DE APOIO
Rede Municipal de Educação de Niterói

- 1) Qual é a sua formação? Há quanto tempo você atua no magistério?
- 2) Qual é o papel/função do PROFESSOR DE APOIO?
- 3) Quando e como surgiu esta função? Quais são os critérios de seleção deste profissional?
- 4) Você tem condições de exercer plenamente essa função? O que dificulta e o que facilita esse trabalho?
- 5) Na sua opinião, quais os fatores que contribuiriam para que um trabalho pedagógico com alunos com NEEs incluídos em turma regular ocorresse satisfatoriamente?
- 6) Como a Coordenação de Educação Especial orienta a atuação do PROFESSOR DE APOIO?
- 7) Quais são as adaptações curriculares que você tem feito a fim de atender as necessidades educacionais especiais do(s) aluno(s) que você acompanha?
- 8) E como é feita a avaliação de aprendizagem em sala de aula deste aluno incluído em turmas regulares?
- 9) Como é a sua relação pedagógica com o professor regente da turma? Vocês fazem planejamento coletivo?
- 10) Como é a sua participação no Conselho de Classe e nas reuniões pedagógicas na escola?
- 11) Como você vê o relacionamento da turma com este aluno com NEEs?
- 12) Como a turma acolheu a idéia de mais um professor em classe?
- 13) A Coordenação de Educação Especial oferece suportes ao seu trabalho? De que forma?
- 14) Como é a sua relação pedagógica com o Agente de Inclusão?
- 15) Como você vê a Educação Inclusiva? E como fica o papel da Educação Especial diante deste novo paradigma educacional? (opcional, caso não tenha aparecido nas entrelinhas das respostas anteriores)
- 16) Você gostaria de colocar mais alguma questão que não tenha sido abordada?

*Anexo VII**Roteiro de entrevista inicial***PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS
Rede Municipal de Educação de Niterói**

- 1) Qual é a sua formação? Há quanto tempo você atua no magistério?
- 2) Qual é o papel/função do PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS?
- 3) Quando e como surgiu esta função na Rede? Quais são os critérios de seleção deste profissional?
- 4) Você tem condições de exercer plenamente essa função? O que dificulta e o que facilita esse trabalho?
- 5) Como você vê o seu trabalho junto à escola, aos alunos e aos professores? Que trabalho tem sido desenvolvido com os professores da educação regular?
- 6) Como é a sua participação no Conselho de Classe e nas reuniões pedagógicas da escola?
- 7) Como tem sido gerenciada a questão do diagnóstico clínico do aluno PNEE? O diagnóstico ainda se configura como um dos critérios essenciais para o encaminhamento do aluno ao atendimento na sala de recursos? Por quê?
- 8) A Coordenação de Educação Especial oferece suportes ao seu trabalho? De que forma?
- 9) Como é a sua relação pedagógica com o Agente de Inclusão?
- 10) Como você vê a Educação Inclusiva? E como fica o papel da Educação Especial diante deste novo paradigma educacional? (opcional, caso não tenha aparecido nas entrelinhas das respostas anteriores)
- 11) Você gostaria de colocar mais alguma questão que não tenha sido abordada?

*Anexo VIII**Roteiro de entrevista inicial***PROFESSOR REGENTE DE CLASSE INCLUSIVA
Rede Municipal de Educação de Niterói**

- 1) Qual é a sua formação? Há quanto tempo você atua no magistério?
- 2) Qual é a sua experiência com Educação Especial?
- 3) Como você se tornou professora de uma turma inclusiva? Existem critérios de seleção deste profissional na escola?
- 4) Você tem condições de exercer plenamente essa função? O que dificulta e o que facilita esse trabalho?
- 5) Na sua opinião, quais os fatores que contribuiriam para que um trabalho pedagógico com alunos com NEEs incluídos em turma regular ocorresse satisfatoriamente?
- 6) Que problemas você identifica no processo de inclusão de seus alunos e que soluções você tem buscado para resolvê-los?
- 7) Como você vê o papel da família neste processo?
- 8) Como funcionam os suportes de apoio pedagógico especializado oferecidos pela escola: sala de recursos, professor de apoio e agente de inclusão? De que forma eles contribuem para sua docência junto aos alunos com NEEs?
- 9) Como é a sua relação pedagógica com o Professor de Apoio do aluno com NEEs e com o Professor da Sala de Recursos? Vocês fazem planejamento coletivo?
- 10) Como é a sua relação pedagógica com o Agente de Inclusão?
- 11) A Coordenação de Educação Especial oferece suportes ao seu trabalho? De que forma?
- 12) Como você vê o relacionamento da turma com este aluno com NEEs?
- 13) Como a turma acolheu a idéia de mais um professor em classe? (para as turmas que possuem professor de apoio).
- 14) Como é o desempenho acadêmico deste aluno? Quais são as adaptações curriculares que você tem feito a fim de atender as suas necessidades educacionais especiais?
- 15) Como é feita a avaliação de aprendizagem em sala de aula deste aluno incluído em turma regular?
- 16) Ao lecionar para uma turma inclusiva, houve alguma mudança em sua forma de dar aula para os alunos não deficientes? Em caso afirmativo, que tipo de mudanças ocorreram?
- 17) Como você vê a Educação Inclusiva? E como fica o papel da Educação Especial diante deste novo paradigma educacional? (opcional, caso não tenha aparecido nas entrelinhas das respostas anteriores)
- 18) Você gostaria de colocar mais alguma questão que não tenha sido abordada?

Anexo IX

Certificado de participação no Curso de Formação de Professores "Educar na Diversidade"

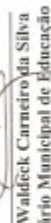
CERTIFICADO

A Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Municipal de Educação certifica que Regiane de Sousa Fontes participou do Curso de Formação Docente do Programa Educar na Diversidade nos Países do Mercosul realizado em Niterói, sob a responsabilidade da Coordenação de Educação Especial em parceria com o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial no período de 30/03 a 09/11, na categoria de Aluna, totalizando 80 horas.

Niterói, de novembro de 2006.


Prof. Nelma Alves Marques Pintor
Coordenadora de Educação Especial


Prof. Afanando C. Aroca
Subsecretário de Projetos Especiais


Prof. Waldick Carneiro da Silva
Secretário Municipal de Educação



NITERÓI
PREFEITURA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



*Anexo X**Roteiro apresentado pelo curso "Educar na Diversidade" para montagem do projeto final*

PROGRAMA EDUCAR NA DIVERSIDADE

ESCOLA: _____

DATA: _____

PROJETO DE TRABALHO

Professor(a): _____ Disciplina: _____

Turma: _____ Ano de escolaridade: _____ Ciclo: _____

Projeto: _____

Subprojeto: _____

Justificativa: _____

Perfil do grupo: _____

Objetivos do projeto: _____

Objetivos do subprojeto: _____

Detonador: _____

Problematização: - a ser feita pelo professor: _____

- a ser feita com a turma: _____

Produto final: _____

Fontes de consulta: (pessoas, livros, revistas, textos, jornais, vídeos, etc) _____

Cronograma geral do projeto: _____

Cronograma específico da turma: _____

Atividades afins: _____

Avaliação: - a ser feita com os alunos no sentido de verificar se suas perguntas foram respondidas e da percepção do quanto o mais aprenderam, bem como, sobre o cumprimento do cronograma: _____

- a ser feita pelo professor sobre os mesmos itens acima e sobre o andamento geral do projeto: _____

Observações: _____

Na elaboração e execução do projeto trabalhar na perspectiva: da Aprendizagem Cooperativa, da Flexibilização Curricular, da Rede de Colaboração e da Participação da Família.

Anexo XI

ORGANOGRAMA DA SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO DA FME

