

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Uma análise do processo de inclusão:
A realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS**

Andréa Tonini

Porto Alegre

2001

303288
T 376.4.043
T 665a
2001

Andréa Tonini

**Uma análise do processo de inclusão:
A realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Hugo Otto Beyer

Porto Alegre

2001

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS

T665a Tonini, Andréa

Uma análise do processo de inclusão : a realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS / Andréa Tonini. – Porto Alegre : UFRGS, 2001.

f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001.

1. Inclusão escolar – Ensino público – Santa Maria 2. Deficiente mental – Integração. I. Título.

CDU - 376.4.043

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes – CRB-10/463

Andréa Tonini

Uma análise do processo de inclusão

Aprovada em 28 de fevereiro de 2001.

Prof. Dr. Hugo Otto Beyer – Orientador

Prof.^a Dr.^a Maria Inês Naujorks (PPGE - UFSM)

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista (PPGEDU - UFRGS)

Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim (PPGEDU – UFRGS)

SUMÁRIO

RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
1- INTRODUÇÃO	
1.1-Justificativa e objetivos.....	01
2- REFERENCIAL TEÓRICO.....	09
2.1- Concepções da deficiência mental ao longo dos séculos.....	09
2.2- Analisando o paradigma médico-clínico da deficiência.....	21
2.3- Paradigma da integração.....	25
2.4- O movimento pela inclusão.....	32
3- METODOLOGIA.....	50
3.1- O lugar da pesquisa.....	52
3.2- Seleção dos sujeitos.....	53
3.3- Instrumentos.....	55
3.4- Procedimento para coleta de dados.....	56
3.5- Análise dos dados.....	59
4- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	61
4.1- Formação profissional e carreira docente.....	61
4.2- Atuação do professor.....	66
4.2.1- Atendimento na sala de recursos.....	67
4.2.2- Atendimento na sala de aula.....	76
4.3- Contexto escolar.....	90
4.3.1- Contexto escolar na visão dos professores das salas de recursos.....	90
4.3.2- Contexto escolar na visão dos professores do ensino comum.....	99
4.4- Apreciação do processo de inclusão.....	107
4.4.1- O professor da sala de recursos avaliando o processo de inclusão.....	107

4.4.2- O professor avaliando o processo de inclusão.....	116
4.4.3- A equipe diretiva avaliando o processo de inclusão.....	124
4.4.4- Os pais avaliando o processo de inclusão.....	138
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154
7- BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA.....	158
ANEXOS.....	159
Anexo I: Tabelas das matrizes das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores do ensino comum, a equipe diretiva, os professores da sala de recursos e os pais dos alunos incluídos no ensino comum.....	159
Anexo II: Trechos das entrevistas realizadas com os professores do ensino comum, a equipe diretiva, os professores da sala de recursos e os pais dos alunos incluídos no ensino comum.....	174

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Hugo Otto Beyer, por proporcionar-me a felicidade de desenvolver este trabalho sob a sua orientação;

às professoras e pais que participaram desta pesquisa, colaborando comigo em todos os momentos em que foram solicitadas, em especial às professoras Bernadete e Tânia, educadoras especiais exemplos de profissionais pela dedicação, pelo entusiasmo, pela sabedoria e coragem de enfrentar desafios;

aos alunos com necessidades educacionais especiais que fizeram parte desta pesquisa, pelo convívio, pelo carinho, e pelos ensinamentos que me proporcionaram;

à minha mãe, pelo incentivo que sempre me transmitiu, desde o momento da minha transferência, às minhas viagens a Porto Alegre; pela atenção dedicada à leitura do que eu escrevia, pelo entusiasmo acompanhando o que eu contava sobre o meu dia-a-dia na escola, até este momento final quando, ao ler as minhas considerações finais, percebeu que tinha acompanhado toda a pesquisa;

a meu pai que, mesmo estando um pouco longe fisicamente, consegue sempre fazer os filhos sentirem que está perto, demonstrando interesse, atenção e preocupação com todos;

aos meus irmãos Hélio, Adriana e Paula, pela compreensão da minha ausência em vários momentos em que estavam reunidos. Em especial à minha irmã Adri e meu cunhado Júnior, por sempre me acolherem em sua residência em Porto Alegre com muito carinho, nos momentos em que mais precisei, mesmo estando cansados pelo dia de trabalho;

a meu namorado Everton, pessoa maravilhosa que sempre soube respeitar minhas ausências, angústias e aflições que surgiram no decorrer deste processo, dando-me uma palavra de apoio, de incentivo, atenção, carinho e muito amor;

aos meus colegas de departamento, em especial a minha chefe Prof^ª. Dr.^a Maria Inês Naujorks, pela compreensão e respeito nos momentos em que precisei estar ausente;

à Cleidi Lovatto Pires, por todas as conversas que tivemos sobre mestrado, tipos de pesquisa, análise de dados, bibliografia sobre inclusão, entre outras, que com certeza foram muito valiosas para mim.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

Diante da relevância da proposta da escola inclusiva, no momento atual da educação, em que vários sistemas de ensino estão se propondo a buscar novas alternativas para tornar esse discurso uma prática efetiva, propus-me a investigar o processo de inclusão em uma escola pública estadual de Santa Maria/RS. O trabalho teve como objetivo geral analisar o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, especificamente alunos com deficiência mental e distúrbios de aprendizagem, nas classes comuns de ensino e avaliar se esse processo possibilita mudanças no desempenho escolar e nas relações afetivas. Os sujeitos desta investigação foram os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino comum, as professoras das salas de recursos e do ensino comum, e a equipe diretiva. Foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas com pais, professoras e equipe diretiva, observações participantes em sala de aula, aplicação do teste sociométrico nas turmas dos alunos e coleta de pareceres pedagógicos bimestrais dos alunos, feitos pelas professoras da classe. A partir desta coleta, que se deu no decorrer de 2000, realizei a análise e discussão dos dados que me possibilitaram fazer considerações sobre o processo de inclusão escolar. Em relação aos alunos incluídos, houve mudanças positivas e negativas em termos de desempenho escolar, pois algumas dificuldades foram superadas, outras permaneceram e algumas surgiram no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Sobre as relações sócio-afetivas, os alunos incluídos não são rejeitados pelo grupo de sala de aula, mas estão indiferentes a ele. Os resultados apontam para a reestruturação e renovação da escola para atender às necessidades dos alunos, dos professores, da equipe diretiva e dos pais, já que para todos era um processo desconhecido que gradativamente está sendo apropriado pela comunidade escolar.

ABSTRACT

At this very moment, before the relevance of the inclusive education proposal, in which many different educational systems are looking for new alternatives to put this discourse into practice, I have started to investigate the process of school entrance. In this study I have analysed what people with special education necessities must go through in order to get into a public school in Santa Maria/RS. However, the general purpose of this work was to investigate the admission process of some intellectually limited students into regular groups, evaluating if this process would allow them to have school and social acceptance improvements. The study observed teachers from the assistance rooms and from regular schools, and the management group as well. Also some interviews were done with the parents, the teachers and the directorate. I had watched some classes, applied a sociometric test, and collected bimestrial pedagogical reports about the students. Throughout the year of 2000, based on the material, I analysed and discussed the data, which gave me the possibility of making some considerations about the school entrance process. As for the students, there were positive and negative changes dealing with educational improvements. Some of the difficulties were all overcome, others remained and some of them appeared during the teaching-learning process. In what concerns the social acceptance, it was noticed that the special students were not rejected by the group, but they were indifferent to it. The results show the need of the school rearrangement and renovation in order to fill all the participants necessities. As it was a totally unknown process for them that gradually is being adopted by the regular school community

1- INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa e objetivos

Durante minha trajetória na graduação em Educação Especial – Habilitação em Deficiência Mental realizada na Universidade Federal de Santa Maria, UFSM/RS, no período de 1991 a 1994 e, posteriormente, como educadora especial e professora do ensino superior no Curso de Educação Especial, no qual eu me graduei, tive a oportunidade de conhecer e vivenciar diversas realidades educacionais, o que me proporcionou ir tomando consciência dos aspectos positivos e negativos da educação especial, como também adquirir conhecimentos sobre a pessoa que apresenta deficiência mental, suas potencialidades e dificuldades.

Quando faço referência às diversas realidades educacionais, refiro-me a classes especiais, escolas especiais e ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial do Centro de Educação da UFSM. Como acadêmica, realizei observações, práticas de diversas disciplinas e estágios acadêmicos e, como professora, oriento as alunas nos estágios acadêmicos, o que me faz estar sempre em contato com a prática da educação especial nos mais diversos ambientes educacionais.

Na época da minha graduação, a cada ano que passava, eu ia aproximando-me da realidade educacional brasileira, da realidade educacional daqueles alunos que eram excluídos dos sistemas comuns de ensino e segregados nos sistemas especiais por apresentarem necessidades educacionais diferentes. Assim, eram avaliados como incapazes de aprender como os outros alunos considerados normais, necessitando, então, de recursos educacionais especiais que só seriam viáveis em outro sistema educacional, ou melhor dizendo, no subsistema da educação especial. O que antes era apenas um conhecimento teórico, tornou-se também um conhecimento empírico, suscitando em mim uma reflexão crítica sobre a educação especial, sobre a passividade dos profissionais desta área de conhecimento frente a várias questões, inadmissível sob o meu ponto de vista.

Há muito tempo que a educação especial vem sendo questionada em relação ao seu alunado, em termos de quem está presente nas classes especiais. O que vem acontecendo é a presença de alunos que, por apresentarem diferenças cognitivas, sociais, culturais, econômicas, dentre outras, são “gentilmente” convidados a receber atendimento especializado que irá contribuir para o seu desenvolvimento.

A passagem para o atendimento especializado se dá através da avaliação das diferenças individuais (intrapéssicas) confirmando, assim, a posição da escola, ou seja, confirmando a deficiência, que não necessariamente é mental. Antes, ela era considerada sob um único aspecto, o orgânico, biológico. Isso contribui, de forma sutil, para a elaboração de preconceitos sociais do tipo “aquele aluno é de classe especial, não consegue aprender, deve ter alguma doença/deficiência”, isentando a escola comum de toda e qualquer responsabilidade com o processo de aprendizagem destes alunos.

A educação especial contribuiu muito para que a escola se isentasse de sua responsabilidade, pois, na prática, sempre se configurou como um sistema desvinculado da educação regular/comum, o que levou à concepção de que as pessoas com

necessidades educacionais especiais¹ necessitariam de um atendimento especial em classes especiais ou instituições especiais, com professores especializados.

A crença de que, com o uso de métodos e técnicas especializadas, os alunos com necessidades educacionais especiais poderiam vir a aprender reforçou a idéia de que o ensino especial deve atender somente a esses alunos, colocando-os em ambientes segregadores.

Essa prática da educação especial é um reflexo dos paradigmas em que foram construídas as definições da deficiência e da educação especial. A história da educação, no que se refere às pessoas com deficiência, passou por várias fases. Bürli apud BEYER (1998, p. 61) apresenta quatro fases:

I- Fase da exclusão: Há algumas décadas atrás, a maioria dos deficientes eram excluídos do sistema escolar público regular.

II- Fase da separação: Mais tarde, através das iniciativas dos pais, foram sendo criadas, gradualmente, instituições e escolas para o atendimento escolar das pessoas deficientes (escolarização especial para os deficientes).

III- Fase da integração escolar: A partir da consolidação do sistema educacional especial, as desvantagens deste sistema, que foram gradualmente tornando-se conhecidas, produziram um período de crise e de busca de alternativas, ao que a integração escolar foi a resposta. Fala-se, paralelamente às definições históricas das deficiências, das crianças com dificuldades escolares e com necessidades educacionais especiais.

IV- Fase da inclusão: Acentua a não exclusão da criança, isto é, desde o início da escolarização ela é incluída no sistema educacional regular (escolarização diferencial para todos). Assim, pessoas com diferentes características e habilidades devem ser acolhidas com naturalidade na escola e também na sociedade de uma maneira geral.

A proposta mais atual é a da escola inclusiva, que vem sendo implementada em muitos países. Também, no Brasil, vemos o paradigma da integração, na qual era o

¹ O conceito de necessidades educacionais especiais adotado nesta dissertação aplica-se a crianças e adolescentes com deficiências sensoriais, físicas, motoras, mentais, problemas emocionais e, também, com distúrbios de aprendizagem derivados de fatores orgânicos e/ou ambientais, necessitando de apoio diferenciado e adaptações curriculares.

aluno que tinha que se adaptar ao sistema, dando lugar, gradativamente, à inclusão, na qual o sistema busca se adaptar às necessidades educacionais especiais dos seus alunos, através de uma educação de qualidade para todos.

Essas fases representam os paradigmas vigentes em uma época histórica, social e cultural da educação especial e da deficiência que muda, passando a ser entendidas e explicadas de formas diferentes, observando-se a evolução de terminologias, concepções e práticas em torno da deficiência e da educação especial.

O Informe Warnock (1978) e a Legislação Subseqüente, em 1981, bem como a Declaração de Salamanca de princípios, política e prática em educação especial (1994), são exemplos dessa evolução que, ao passar dos anos, influenciou e está influenciando na concepção de educação especial.

Apesar das inúmeras críticas por estudiosos do assunto a esses documentos internacionais, por suas idealizações e mudanças de conceitos, reconhece-se o valor e o marco histórico para a educação especial, porque ambos, em épocas distintas, promoveram e intensificaram discussões acerca da educação especial, da pessoa com deficiência, bem como das propostas de integração e inclusão.

Em 1974, o Secretário da Educação do Reino Unido constituiu uma comissão de especialistas, presidida por Mary Warnock, a qual, segundo MARCHESI & MARTIN (1995, p. 11), “teve o grande mérito de convulsionar os esquemas vigentes e popularizar uma concepção diferente da educação especial”. Duas concepções merecem ser destacadas, devido à importância que hoje estão tendo no meio educacional: a integração escolar e o conceito de necessidades educacionais especiais.

A questão da integração/inclusão escolar não constitui uma discussão recente, pois começou a ser debatida a partir dos anos 60, quando em diferentes países iniciou a se formar um movimento em favor da integração educacional das pessoas com algum tipo de deficiência. Alguns princípios que nortearam este movimento foram os seguintes: toda a criança é educável, inclusive as que apresentam uma deficiência mais profunda; todos os alunos têm direito a que lhes sejam oferecidas condições e possibilidades educacionais as mais normalizadoras possíveis, favorecendo a socialização e integração.

Este movimento (década de 60 e 70) tinha como base um novo conceito da deficiência, que passou a ser reconhecida como uma necessidade educacional especial, de acordo com o Informe Warnock (1978), mas que na época não conseguiu modificar a concepção dominante da deficiência. Esta se dava através das categorias de deficiência, isto é, do modelo médico-clínico e da pedagogia terapêutica. Segundo MARCHESI & MARTIN (1995, p. 11), o conceito de necessidades educacionais especiais refere-se “ao aluno que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolaridade que exige uma atenção mais específica e maior de recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”.

Esta concepção não coloca a ênfase na deficiência que o aluno apresenta, mas na capacidade da escola em oferecer condições adequadas, recursos educacionais frente às necessidades educacionais de cada aluno. Assim, as escolas comuns de ensino passaram a ter a responsabilidade de adaptar-se para atender às necessidades de todos os alunos que no seu processo de aprendizagem apresentavam alguma dificuldade.

A Declaração de Salamanca, documento internacional de suma importância para a educação, resultou de uma conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais, em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994. Nesta cidade, foram reafirmados o direito à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal

dos Direitos Humanos (1948) e as demandas resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990).

A conferência propôs a adoção de Linhas de Ação em Educação Especial (1994, p.17), tendo como princípio orientador:

todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados.

O texto da Declaração afirma que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos em escolas comuns, tal como para a maioria das crianças. O principal desafio dessas escolas consiste em desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas elas, inclusive aquelas que possuam desvantagens severas.

A partir desse novo direcionamento, o atendimento da educação especial deixa de ser um subsistema paralelo que se encarrega de determinados alunos “ditos especiais”, passando a ser um conjunto de recursos especiais a serviço da educação geral, em benefício de todos os alunos. Esse tipo de educação ganha um caráter mais amplo, pois passou a fazer parte do sistema geral da educação, não sendo mais um sistema especial e separado da educação comum.

Sem dúvida, o movimento em prol da escola inclusiva representa uma mudança radical na educação, em termos de Brasil, pois irá favorecer a igualdade de oportunidades a todas as pessoas, uma educação mais personalizada que respeita a singularidade de cada aluno, uma melhoria da qualidade de ensino, a solidariedade e o respeito entre os alunos. A exclusão e segregação, diante desta proposta, irão perder, aos

poucos, o lugar para uma escola que busca atender a todos os alunos, inclusive os que apresentam deficiência mental, e não mais a alguns.

Estas considerações podem conotar uma certa utopia, porém já se observa em localidades no estado do RS iniciativas por parte das escolas e experiências efetivas de inclusão escolar.

Diante da relevância da proposta da escola inclusiva, no momento atual da educação, em que vários sistemas de ensino e secretarias de educação estão se propondo a buscar novas alternativas para tornar este discurso uma prática efetiva, estabeleço como questão de pesquisa investigar o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais² no sistema estadual de ensino em Santa Maria/RS.

Portanto, apresento o seguinte objetivo geral: analisar o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de ensino e avaliar se esse processo possibilita mudanças no desempenho escolar e nas relações sócio-afetivas.

Como objetivos específicos, proponho os seguintes:

- buscar o conhecimento do que a escola vem realizando para tornar-se inclusiva, através do trabalho com os professores, alunos, equipe diretiva e pais em termos de proposta pedagógica, formação continuada, atualização, recursos humanos, físicos, materiais, aceitação e expectativa;

² Os sujeitos considerados nesta Dissertação apresentam deficiência mental e distúrbios de aprendizagem.

- averiguar que mudanças em termos de prática pedagógica (metodologia, adaptação curricular, avaliação), foram realizadas para atender aos alunos em suas necessidades educacionais especiais;
- identificar as transformações ocorridas no desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência do processo de inclusão;
- identificar as mudanças nas relações sócio-afetivas dos alunos com necessidades educacionais especiais com seus colegas e professores em decorrência do processo de inclusão.

Acredito que, para as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, a escola inclusiva seja realmente o meio educacional adequado que irá proporcionar as condições mais favoráveis para o seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo. Mas, para que isso ocorra, várias mudanças deverão acontecer, não só dentro da escola, mas na sociedade como um todo.

2- REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Concepções da deficiência mental ao longo dos séculos

A concepção da deficiência e da educação especial, ao longo dos séculos, sofreu profundas mudanças, o que influenciou a prática da educação especial, ou seja, a educação das pessoas que apresentam alguma necessidade educacional especial. A concepção que se tem desta constitui um reflexo de paradigmas historicamente construídos.

Entende-se o conceito de paradigma de acordo com Kuhn apud MORAES, (1997, p. 31), filósofo e historiador da ciência, introdutor de modificações importantes na maneira de compreender a ciência, como “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”.

Segundo MORAES (1997, p. 31), o paradigma, na ótica de Kuhn,

É uma realização científica de grande envergadura, com base teórica e metodológica convincente e sedutora, e que passa a ser aceita pela maioria dos cientistas integrantes de uma comunidade. É uma construção que põe fim às controvérsias na área a respeito de determinados fundamentos. A partir do momento em que existe um

consenso por parte de um grupo de cientistas sobre determinadas ocorrências ou fenômenos, começa uma sinergia unificadora ao redor da nova temática.

As bases teórica e metodológica que formam um paradigma têm raízes históricas e culturais de uma determinada época que as influenciou e que são transmitidas para as gerações que se sucedem. Os conhecimentos produzidos por um paradigma não são imutáveis e sim se multiplicam, passando a ser entendidos e explicados de formas diferentes, evoluindo em cada momento histórico e cultural. Observa-se isso nos diferentes paradigmas em torno da deficiência e da educação especial que serão aqui expostos.

A descrição cronológica da construção científica do conhecimento sobre a deficiência mental terá como fonte principal o livro intitulado “Deficiência mental: da superstição à ciência”, de Isaiás Pessoti (1984) e também obras dos autores brasileiros, Ceccim (1997) e Mendes (1996), que se embasam teoricamente na obra de Pessoti.

Pretendo, no decorrer deste estudo, descrever como o conhecimento foi produzido ao longo da história, desde a Antigüidade ao momento atual, relacionar os pesquisadores e suas principais idéias, bem como o conceito, as causas, as classificações e as características da deficiência mental.

PESSOTI (1984) relata que há pouca documentação sobre atitudes ou conceituações relativas à deficiência mental anterior à Idade Média, ou seja, antes do século V, na Antigüidade.

O que se sabe dessa época é que em Esparta, crianças com deficiência física ou mental eram consideradas subhumanas, o que legitimava sua eliminação ou

abandono à inanição, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos, estéticos e a potência de guerreiros defendidos pelos gregos.

Essa prática ocorreu até a difusão do Cristianismo, na Idade Média, quando o deficiente ganha alma, pois até então não era pessoa, era subhumano, como as mulheres, que só adquiriram status de pessoa e alma no plano teológico após a difusão da ética cristã.

Segundo CECCIM (1997), no período da Idade Média é que se tornarão pessoas e passarão a ser conhecidos como filhos de Deus, tanto na visão caritativa quanto postergadora (deixar nas mãos de Deus ou entregar a Deus), e entregues às igrejas e conventos, sendo explorados ou cuidados como expiação redentora.

Para Aristóteles, de acordo com PESSOTI (op. cit.), até mesmo os filhos normais, não planejados, podiam ser “expostos” em nome do equilíbrio demográfico, o que era fatal para as pessoas com deficiência, principalmente quando essas viessem a implicar dependência econômica.

Ao longo da Idade Média, os deficientes passam a ser “les enfants du bon Dieu”, numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto envolve a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias. Passa de coisa a pessoa, como para a mulher e o escravo, o cristianismo modifica o status do deficiente.

O deficiente mental, diante desta concepção, ou seja dotado de alma e beneficiado pela redenção de Cristo, passa a ser acolhido caritativamente em conventos ou igrejas.

Conta-nos PESSOTI (op. cit.) que, no séc. XIII, surgira a primeira instituição para abrigar pessoas com deficiência mental, uma colônia agrícola na Bélgica.

O deficiente mental, agora considerado como ser humano, criatura de Deus com direito à sobrevivência e manutenção da saúde, ganha significados teológico e religioso paradoxais: é ele um eleito de Deus ou uma espécie de expiador de culpas alheias, representante do castigo divino.

De acordo com as correntes do cristianismo ortodoxo, a condição de cristão do deficiente o torna culpado até pela própria deficiência, justo castigo dos céus pelos seus pecados ou de seus ascendentes. Sendo cristão, merece o castigo divino e, no caso de condutas imorais, é passível do castigo humano também. Além de muitos admitirem que o deficiente é possuído pelo demônio, sendo aconselhável o exorcismo com flagelações para expulsá-lo.

Na Idade Média, a atitude de rejeição, predominante para a pessoa com deficiência mental, era a ambigüidade proteção-segregação, diferenciando-se da prática da Antigüidade, que era o assassinio ou a exposição.

O castigo transformava-se em confinamento, isto é, segregação, com desconforto, algemas e promiscuidade, sendo que segregar é exercer a caridade, pois o asilo garante um teto e alimentação enquanto esconde e isola o incômodo ou inútil à sociedade.

O castigo também é visto como caridade, pois é o meio de salvar a alma do cristão das garras do demônio e livrar a sociedade das condutas indecorosas ou anti-sociais do deficiente.

No séc. XV vem a Inquisição Católica, que sacrificou milhares de pessoas, mandando-as para a fogueira. Essas pessoas eram os hereges ou endemoniados, que são os loucos, os adivinhos e os deficientes mentais ou amentes.

A identidade sobrenatural dos amentes e dos dementes, como eram chamadas as pessoas deficientes e doentes mentais, é a marca da superstição, caracterizando toda a teoria e prática medieval em relação ao deficiente mental de qualquer tipo ou nível.

Segundo CECCIM (op. cit.), o *Diretorium Inquisitorum* ensina aos inquisidores: é manha dos hereges fazerem-se de tolos; responder ao que não se perguntou; não responder ao perguntado; mudar de discurso. São indícios: incontinência nas eliminações, grande inclinação por mulheres, vida ou conversa diferentes do comum dos fiéis, vista torta, devido às visões do demônio, vidência e conversa com os espíritos maus.

No séc. XVI, Paracelso (1493–1541) e Cardano (1501–1576), dois médicos reconhecidos com conhecimentos na área de filosofia e matemática, rejeitam a idéia das obras ditas diabólicas e consideram a deficiência mental como doença ou conseqüência de forças sobre-humanas, cósmicas ou não, e digna de tratamento e complacência. Enquanto médicos não podiam ignorar que a demência e amência fossem resultados de traumatismos e de doenças, Thomas Willis (1621–1675) também apresenta uma postura organicista da deficiência mental, explicando-a como lesão ou disfunção do sistema nervoso cerebral.

Em 1534, a jurisprudência inglesa define deficiência mental e loucura como doença ou resultado de infortúnios naturais e propõe critérios de identificação da deficiência mental: será bobo ou idiota de nascimento a pessoa que não puder contar até

20 moedas, nem dizer quem era seu pai ou sua mãe, nem quantos anos tem, ou que não puder conhecer e compreender letras mediante ensino.

Francesco Torti (1658-1741) aponta outra causa natural da deficiência: a malária ou mau ar dos pântanos e baixadas, como no Piemonte e no Simplon, dizendo que o ar mau, enquanto ar, causa deficiência e disso decorre a sugestão de mudar de clima, ou de ares, como recurso de recuperação do idiota ou do imbecil. Com a teoria de Torti, começou-se a admitir os fatores ambientais como determinantes da deficiência.

Para John Locke (1632–1704), a experiência é o fundamento de todo o nosso saber. Assim, não há idéias e nem operações da mente que não resultem da experiência sensorial individual. Em relação às pessoas com deficiência, não se justifica para ele a perseguição moralista e não se admite que a deficiência seja uma lesão irreversível, mas um estado de carência de idéias e operações intelectuais semelhante ao do recém-nascido. Cabe à experiência e, portanto, ao ensino suprir essas carências, pois a mente é entendida como uma página em branco, sem qualquer letra, sem qualquer idéia. É a teoria da “Tabula Rasa”.

Segundo Cardano, Paracelsus e o educador John Locke, as pessoas com deficiência mental podiam ser treinadas ou educadas, pois aprendiam e tinham direito a isso. Assim, não podiam ser punidas, nem abandonadas, mas eram segregadas nos leprosários (segregação que livra os governos e as famílias de sua incômoda presença) CECCIM (op. cit).

Implicações decisivas ocorreram na educação com os estudos de Locke, pois a visão naturalista do educando liberta de preconceitos morais ou religiosos a pessoa com deficiência, e dá ênfase à ordenação da experiência sensorial como fundamento da didática, a afirmação da individualidade no processo de aprender, a insistência sobre a

experiência sensorial como condição preliminar dos processos complexos de pensamento, a importância dos objetos concretos na aquisição de noções.

Jean Itard (1779–1839), médico que se destacou pelas descobertas no campo da fala e da audição, chefe aos 25 anos do Instituto Imperial dos surdos-mudos, reconhecido pelo trabalho que realizou com Victor, o Selvagem de Aveyron que foi capturado na floresta e que vivia há 12 anos como selvagem, acreditava na educabilidade do deficiente mental, atitude esta impossível antes da doutrina lockeana da tabula rasa, alicerçada na análise do processo de conhecimento e não em preconceitos.

Para ele, a concepção da deficiência é um processo de interação adequada ou inadequada com o ambiente, quer no nível da sensação quer no da reflexão sobre as idéias geradas pela percepção sensorial. A deficiência é entendida agora como carência de experiências sensoriais e/ou de reflexões sobre as idéias geradas pela sensação.

Não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política diante da deficiência mental, mas, ao mesmo tempo, não há vantagens para o poder político e para o comodismo da família, em assumir a tarefa ingrata e dispendiosa de educá-lo. A opção é a segregação: não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença.

Todas as crianças com diagnóstico de deficiência mental tinham como indicação os hospícios, onde eram abandonados e completamente isolados de oportunidades de ensino e educação.

Itard e Seguin criaram a educação especial para deficientes mentais, entendida como metodologia especial de ensino. Itard acreditava que a causa do retardo de Victor fosse a carência de experiências de exercício intelectual devido ao seu isolamento e não uma doença incurável dita idiotismo. É na escassez da experiência e na inércia intelectual dela resultante que reside a origem, a causa da deficiência e, em consequência, é na estimulação e ordenação da experiência que se encontra a “curabilidade” do retardo.

Itard discordava do diagnóstico de Pinel em relação a Victor, considerando uma doença “até o presente incurável, incapacitante de qualquer sociabilidade ou instrução”, sendo recomendável, unicamente, a sua internação no Asilo de Bicêtre como os demais idiotas (PESSOTI, op. cit. p. 39).

Em 1800, a deficiência mental começa a ser do interesse da medicina moral, que é antecedente da psiquiatria e da psicologia clínica. Consideran-na um problema médico, passível de tratamento mediante intervenção comportamental, arranjo de condições ambientais ótimas para a ocorrência de comportamentos desejáveis, e para o fim de atividades não desejáveis. A proposta técnica chamada ortopedia mental ou ortofrenia equivaleria, hoje, à reeducação (CECCIM, op. cit. p. 30).

A deficiência mental, desde Paracelsus e Cardano, era entendida como patologia cerebral, orgânica, portanto sob o enfoque patológico e não pedagógico, não havendo nenhuma possibilidade de uma educação especial fora das proposições médicas no campo neuro-sensorial ou moral. A pessoa com deficiência mental, conta-nos Pessoti, passa das mãos do inquisidor às mãos do médico. Os determinantes da deficiência mental deixam de ser os demônios e fenômenos sobrenaturais e passam a ser as disfunções ou displasias corticais.

Houve, no final do séc. XVIII e início do séc. XIX, uma mudança na concepção da deficiência mental através do trabalho de Itard, pois os seus determinantes começam a ser procurados também na história de vida, de experiência da pessoa com deficiência. Como nos relata PESSOTI (op. cit.), a história se bifurca: de um lado estava o organicismo de Willis e Pinel, seguido por Esquirol e outros, que marcam o fim do dogma na teoria da deficiência mental, mas a capturam pela psiquiatrização e, de outro lado, estava educação especial, iniciada por Itard.

Esquirol, no início do séc. XIX, de acordo com MENDES (1996), distingue e define a condição dos chamados “alienados da razão”, denominados por ele como idiotia, subdividindo-se em subcategorias: a idiotia e imbecilidade, tendo como parâmetro a dicotomia entre a idiotia e a normalidade, sendo chamados também de cretinos e imbecis, trazendo a marca do irreversível, do incurável e do inapelável. As características comportamentais eram predominantemente compostas por atributos negativos e ameaçadores.

Para Esquirol, o louco é aquele que conserva ainda a perfeição do humano, enquanto o deficiente mental tem uma organização primitiva. A loucura é uma doença com o prejuízo da razão, a deficiência mental é um estado onde a razão nunca se manifestou ou manifestará.

Não se trata de doença, mas da privação das faculdades intelectuais e seu desenvolvimento suficiente para adquirir a educação comum. Se não é doença, começa a enfraquecer a hegemonia médica e entra em questão a relação desenvolvimento-educação, passando o rendimento educacional a ser critério de avaliação.

Seguin (1846), médico e estudioso da didática, denuncia, segundo PESSOTI, a hegemonia doutrinária da medicina sobre a deficiência mental, que marca todos os

diferentes comportamentos com uma mesma matriz, não procurando relações causais e uma teoria do desenvolvimento. Seu interesse pela educação das pessoas com deficiência mental levou-o a desenvolver e implantar a educação especial dentro do Bicêtre, lançando as bases da compreensão psicogenética da aprendizagem na deficiência mental, terminado por desenvolver uma “fúria antimédica”, pois a medicina tradicional não concordava com outros argumentos que não fossem patológicos/orgânicos.

Em 1857, com Morel, retorna a teoria unitária da deficiência mental através do Tratado das Degenerescências. O conceito de degenerescência e degradação vem normalizar a sociedade com a sanção médica, uma medicina das reações patológicas em que a degenerescência é a processualidade da degradação da natureza, perda da perfeição. A deficiência mental regride ao status de ameaça à segurança pública e à saúde das famílias e povoações, “não porque alguém pudesse ser individualmente contagiado, mas o sangue, a genealogia, a raça, ficavam expostas ao contágio fatal” (PESSOTI, op. cit. p. 145). A pessoa com deficiência mental representa um repulsivo papel social.

A causa da deficiência mental se fundava em fatalidades genéticas, congênitas ou neonatais, portanto pertencente à área médica. Sendo vista como causa hereditária, não tem cura, utilizando como prevenção a reclusão, a eliminação física, a proibição de casamento e de reprodução.

No início do séc. XX, o confinamento em asilo-leprosoário aos cretinos, nos asilo-escola aos idiotas e a prisão domiciliar aos imbecis era a prescrição médica conforme a gravidade de cada caso: confinamento ou educação especial. Essa teve o objetivo de proteger a sociedade e reduzir os custos da manutenção pública ou familiar.

As considerações etiológicas da deficiência mental, através dos estudos de Alfred Binnet, ganha um novo cenário histórico-científico através do diagnóstico psicológico proposto por esse pesquisador. As considerações etiológicas são menos importantes, como prova sua contribuição psicométrica, e sua influência teórica implica uma definição psicológica da deficiência mental que escapa do fatalismo anátomo-patológico ou fisio-patológico.

Com Binnet, a deficiência mental deixa de ser exclusividade da medicina e passa à atribuição da psicologia enquanto questão teórica, o que significa tirar as pessoas com deficiência dos asilos e hospícios e encaminhar à escola, especial ou comum.

No âmbito educacional, há uma proliferação das instituições-residências, das escolas especiais e das classes especiais nas escolas públicas.

Em 1898, Maria Montessori vai propor a educação moral como abordagem da deficiência mental, visto ser, para ela, um problema mais pedagógico do que médico. A cura pedagógica da medicina moral é substituída pela educação moral, que não se confunde com a prescrição da educação especial dos médicos ortofrenistas. A diferença entre educação moral e tratamento moral, segundo Montessori apud PESSOTI (op. cit.), estava no fato de que o método não se limitaria à eficácia didática, mas ao alcance da pessoa do educando, seus valores, sua auto-afirmação, seus níveis de aspiração, sua auto-estima e sua autoconsciência.

Enquanto ocorreram, no séc. XX, estes avanços em relação à concepção e educação das pessoas com deficiência mental, paradoxalmente, ressurgia o temor e terror contra essas pessoas. Na déc. de 30, as pessoas com deficiência passaram a representar problemas para a ordem e para a saúde pública. Pessoti comenta que, em

1936, mais de 20 estados norte-americanos dispunham de legislação para esterilizar os idiotas, imbecis e violadores, para protegerem-se contra a ameaça de degradação social, moral e sanitária, representada pelo convívio com seres mentalmente deficitários e organicamente irrecuperáveis.

Com os avanços da ciência, essas teorias eugenistas e fatalistas raciais ou genealógicas perderam espaço para os novos estudos em diversas áreas como bioquímica, genética, obstetrícia, psicologia do desenvolvimento, entre outras, representando um marco, pois introduziram modificações no estudo da deficiência mental.

De acordo com CECCIM (op. cit.), o psicodiagnóstico da deficiência mental invalidou sua concepção unitária apontando diferenças qualitativas, graus e áreas de comprometimento, níveis de recuperabilidade e intervenção, proposições de estimulação precoce e reabilitação. Foram descobertas possibilidades de prevenção da deficiência mental, aconselhamento genético e dietas apropriadas à recuperação de distúrbios metabólicos. A pedagogia desenvolveu teorias educacionais capazes de operar com o desenvolvimento da inteligência e inúmeras técnicas especiais de educação. A assistência social, a terapia ocupacional, a fisioterapia e a educação física vieram ampliar a convivência com as pessoas com deficiência mental, propondo técnicas, eventos e movimentos de solidariedade.

Os rótulos qualitativos de idiota, imbecil e débil, ou quantitativos (QI 0-20, 20-50, 50-75) são substituídos pela neurologia e pela psicopedagogia por critérios de avaliação e classificação baseados em desempenhos observados nas diversas situações. A psicanálise também vem contribuindo com os estudos direcionados às relações familiares e sociais que podem qualificar a deficiência no campo das diversidades humanas, propondo um sistema de estimulação de bebês e produção de vínculos de saúde nas relações familiares e sociais CECCIM (op. cit).

2.2- Analisando o paradigma médico-clínico da deficiência

Esse paradigma está arraigado no modelo médico da deficiência, que é vista como uma doença, incluindo as características de inatismo ao longo do tempo. De acordo com BEYER (1998), a deficiência é vista como um defeito absoluto, como destino pessoal e permanente, sendo que as causas são procuradas na própria pessoa, pois são fundamentalmente orgânicas, produzidas no início do desenvolvimento e dificilmente modificadas. Ou seja, o estudo dos fatores etiológicos encontra-se no indivíduo.

Em relação a esse conceito histórico da deficiência FIERRO (1995, p. 233), comenta: “A deficiência mental surgiu, na perspectiva médica, como um conjunto de sintomas que se fazem presentes em um grupo bastante amplo e heterogêneo de anomalias, que procedem de etiologia orgânica diferente, têm, no entanto, em comum, o fato de estarem relacionadas a déficits irreversíveis na atividade mental superior”.

Essa concepção clínica da deficiência trouxe conseqüências negativas para a educação das pessoas que apresentam uma deficiência, sendo visto como um problema inerente à criança, ou seja, as possibilidades de intervenção, além da prevenção, não provocam mudanças em seu desenvolvimento, pois a deficiência por si só determina esta condição.

MARCHESI & MARTÍN (1995) comentam que essa visão fez surgir a necessidade de uma detecção precisa da deficiência, o que se deu através dos testes de inteligência (avaliação psicométrica), que delimitavam os diferentes níveis do atraso mental. O modelo clássico da avaliação da deficiência mental tem sido o psicométrico, tendo sua origem no início do século XX, vinculado à educação e à deficiência mental.

Segundo JIMENEZ (1997b), o século XX caracteriza-se pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolaridade básica, detectando-se que um número elevado de alunos, incluindo os que apresentam certas deficiências, demonstram dificuldade em acompanhar o ritmo normal da classe, e também em conseguir um rendimento igual, ou semelhante, ao das crianças com a mesma idade. Nessa fase, os testes de inteligência desempenharam um papel significativo, pois eram o instrumento utilizado para identificar e selecionar apenas as crianças com potencial acadêmico.

Esses testes são procedimentos padronizados e “estáticos” que buscam avaliar o desenvolvimento de uma criança ou adulto pela referência de uma norma ou grupo “médio” e, geralmente, pela atribuição de “pontos” de quociente de inteligência (QI), derivados do desempenho da criança em uma série de tarefas realizadas em situações padronizadas, baseando-se em uma concepção puramente quantitativa do desenvolvimento infantil e dos graus de insuficiência do intelecto.

As justificativas das diferenças intelectuais, nesse paradigma, têm um caráter extremamente biológico, não se levando em conta outros atributos (social, econômico, cultural) envolvidos. Portanto, a abordagem psicométrica tradicional considera que o rendimento num teste de QI justifica-se por fatores genéticos, biológicos, e, o que é genético, para o paradigma clínico, é imutável. Assim, as variáveis explicativas do “fenômeno deficiência” desconsideram as possíveis relações existentes com o âmbito familiar, escolar e social, como também desconsideram as capacidades e habilidades das pessoas com deficiência.

Nessa época, no início do século XX, em que a abordagem biológica e a avaliação quantitativa do desenvolvimento eram os únicos meios científicos para explicar o “fenômeno da deficiência”, o psicólogo soviético Lev Vygotski (1924-1934) rejeitou, na União Soviética, a idéia em defectologia de que todos os problemas se criavam e resolviam como problemas quantitativos e biológicos.

Avaliando os problemas fundamentais da defectologia contemporânea (1929), VYGOTSKI (1997, p. 37) apoiando-se na teoria materialista dialética sobre o desenvolvimento, define a defectologia como, “ (...) la rama del saber acerca de la variedad cualitativa del desarrollo de los niños anormales, de la diversidad de tipos de este desarrollo y, sobre esa base, esboza los principales objetivos teóricos y prácticos que enfrentan la defectología y la escuela especial soviética”.

Para VYGOTSKI (1997), a concepção meramente aritmética do defeito é típico da defectologia “antiga e caduca” que tem como noção da deficiência a limitação puramente quantitativa do desenvolvimento. Argumenta que o desenvolvimento da criança “anormal”, como a defectologia denominava os deficientes naquela época, segue as mesmas leis do desenvolvimento de todas as crianças, não existindo um desenvolvimento diferente, particular para as crianças deficientes.

O reconhecimento em defectologia da existência de leis comuns para o desenvolvimento da criança “anormal” e “dita normal”, levou à idéia de que devemos primeiramente partir das leis comuns do desenvolvimento infantil e depois estudar as peculiaridades apresentadas pela criança “anormal”.

Segundo EVANS (1994), Vygotski destacou os aspectos sociais da aprendizagem, preparando terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse não apenas a pedagogia, mas também os meios para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades pedagógicas. Vygotski apresentava uma abordagem compensatória, que não levava em conta a gravidade da dificuldade, mas estratégias pedagógicas para ajudar a superar o problema.

Vale mencionar que, para a educação especial tradicional, essa abordagem compensatória e social diante do paradigma da pedagogia terapêutica tornou-se um

grande desafio, pois esta, segundo VYGOTSKI (1997, p. 150), seguia a “linha de menor resistência, acomodando-se e adaptando-se ao atraso da criança”. A escola tinha como objetivo adaptar-se ao defeito da criança e não superá-lo através de uma educação social baseada em métodos de compensação social da deficiência primária .

De acordo com Bleidick apud BEYER (1998, p. 48), esse paradigma médico-clínico acredita que “as medidas pedagógicas não podem modificar nada basicamente; elas têm a tarefa da correção, da compensação, da utilização das funções que permanecem e da suavização da área prejudicada através do procedimento curativo, educativo e terapêutico”.

Os centros de reabilitação surgiram neste paradigma, ou seja, a pessoa com deficiência deveria receber, após o diagnóstico médico, o tratamento e a “cura” necessários para que conseguisse se adequar à sociedade, de acordo com os padrões de “normalidade” estabelecidos pelo contexto sócio-cultural. Assim, ter deficiência torna-se um grande peso para a pessoa que “porta” e para a sociedade, que não admite limitações, sejam elas motoras, intelectuais, visuais, auditivas, entre outras.

A educação especial caracterizou-se, no início do século XX, pela fase da separação, segregação ou, como também é conhecida, institucionalização, pois as pessoas começaram a receber atendimento dentro de grandes instituições, constituindo-se, assim, as escolas especiais para surdos, cegos e deficientes mentais.

A partir da década de 40 e 50, o paradigma médico-clínico começou a ser questionado, pois a origem e incurabilidade da deficiência, passaram a ser analisadas também pelas influências sociais e culturais, fortalecendo-se no campo da deficiência as posições ambientalistas e condutivistas, até então com pouca expressividade diante do paradigma pessoal.

Segundo MARCHESI & MARTÍN (1995, p. 09), esses novos conhecimentos suscitaram outras concepções extremamente significativas para a educação:

- (...) a deficiência podia ser motivada pela ausência de estimulação adequada ou por processos de aprendizagem incorretos. Ao mesmo tempo, incluíam-se os conceitos de adaptação social e aprendizagem nas definições sobre o atraso intelectual, reforçando as possibilidades de intervenção;
- (...) a distinção entre causas “endógenas e exógenas” para explicar os atrasos detectados;
- (...) revisão definitiva da “incurabilidade” como critério básico de todo o tipo de deficiência.

Mesmo com esses avanços em relação ao desenvolvimento e educação das pessoas com deficiência, as escolas especiais continuaram a se expandir por se considerar, dentre inúmeros fatores, que através destas elas poderiam receber uma atenção mais individualizada, devido ao menor número de alunos por sala de aula.

O modelo médico da deficiência e da pedagogia terapêutica são paradigmas que hoje encontram-se enfraquecidos, mas que ainda são responsáveis pela rejeição e resistência da sociedade em relação ao deficiente. Inclusive no meio escolar encontramos várias preconceitos em diferentes graus, mitos e contradições conceituais que revelam a idéia da deficiência como uma doença incurável que impossibilita a pessoa de conviver no meio das pessoas consideradas não-deficientes.

2.3- Paradigma da integração

No final da década de 60 e, especialmente, na década de 70, profundas modificações passaram a ocorrer no âmbito da educação especial e da concepção de

deficiência, tornando-se fatores propulsores e determinantes nas mudanças atuais. MARCHESI & MARTÍN (1995, p. 9-12) enumeram dez fatores, que serão apresentados, mesmo que de forma resumida, devido à expressividade destes nas discussões atuais em educação. São eles:

- 1- Uma concepção diferenciada dos distúrbios de desenvolvimento e da deficiência. (...) não se estuda a deficiência como um fenômeno autônomo próprio de um aluno, passando a considerá-la em relação aos fatores ambientais e à resposta educacional mais adequada. (...) A deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional.
- 2- Uma nova perspectiva que dá maior importância aos processos de aprendizagem e às dificuldades encontradas pelos alunos para o seu progresso. (...) concepção mais interativa, em que a aprendizagem abre também caminhos que favorecem o desenvolvimento.
- 3- O desenvolvimento de métodos de avaliação, mais centrados nos processos de aprendizagem e nos auxílios necessários do que em encontrar os traços próprios de uma das categorias da deficiência. A reavaliação dos testes quantitativos.
- 4- A existência de um maior número de professores e profissionais especializados, tanto na escola regular, como na escola especial, que questionaram as funções de cada um destes sistemas isolados, apontando as limitações de cada um deles.
- 5- As mudanças produzidas nas escolas normais, que se viram diante da tarefa de ter que ensinar a todos os alunos que a ela chegavam, apesar de suas diferenças em capacidade e interesse (...) reavaliação das funções e uma escola que devia ser "abrangente", ou seja, integradora e não segregadora.
- 6- A constatação de que um número significativo de alunos abandonavam a escola antes de finalizar a educação obrigatória ou não terminavam com êxito os estudos iniciais. O conceito de "fracasso escolar", cujas causas, embora pouco precisas, situavam-se prioritariamente em fatores sociais, culturais e educacionais, revelou os limites entre a normalidade, o fracasso e a deficiência.
- 7- Os resultados limitados obtidos por grande parte das escolas regulares com um número significativo de alunos. A heterogeneidade de alunos que recebiam obrigou a uma definição mais precisa de seus objetivos, de suas funções e de suas relações com o sistema educacional regular.
- 8- O aumento de experiências positivas de integração contribuiu também para que a avaliação de novas possibilidades educacionais fosse feita a partir de dados concretos.
- 9- A existência de uma corrente normalizadora em todos os serviços sociais dos países desenvolvidos.
- 10- A maior sensibilidade social ao direito de todos a uma educação fundamentada sobre pressupostos integradores e não segregadores.

Todos esses fatores, sem dúvida alguma, foram influenciados por contextos sociais, culturais e econômicos e são o alicerce, a base do paradigma da integração

defendido a partir do final dos anos 60 e início dos anos 70 em muitos países e praticado até hoje. Também são o alicerce de um novo paradigma que está emergindo na década de 90 em alguns países, entre eles o Brasil, que é o paradigma da inclusão.

Em relação ao processo de integração, como já foi mencionado, a partir dos anos 60, além do movimento dos pais que reivindicavam o direito dos seus filhos com deficiência a condições educacionais satisfatórias dentro da escola regular, começou a se formar em diferentes países um importante movimento social que defendia os direitos civis das pessoas que constituíam o grupo das minorias étnicas, lingüísticas, sociais, entre outras, constituindo-se o movimento pela integração.

Os motivos que impulsionaram este movimento são de natureza diversa. Talvez, segundo MARCHESI & MARTÍN (1995, p. 14), o mais geral e básico é o que se fundamenta em critérios de justiça e igualdade, considerando que “todos os alunos têm direito de que lhes sejam oferecidas possibilidades educacionais nas condições mais normalizadoras possíveis, que favoreçam o contato e a socialização com colegas da mesma faixa etária, e que lhes permitam no futuro integrar-se e participar de uma maneira melhor na sociedade”.

Para SANTOS (1995) o movimento pela integração da pessoa deficiente na Europa, até os anos 80, pode ser entendido como decorrente da conjunção de três fatores históricos: as duas Grandes Guerras Mundiais, o fortalecimento do movimento pelos Direitos Humanos e o avanço científico. E, em decorrência desses fatores, nos anos 80, o processo de integração se consolidou enquanto um princípio, aliado aos princípios de normalização e participação.

Em relação às Grandes Guerras, SANTOS (1995, p. 22) enumera duas principais conseqüências, com implicações para o movimento integracionista: 1º- o

retorno e, conseqüentemente, o aumento de indivíduos fisicamente debilitados ou deficientes; 2º - escassez de mão-de-obra ocasionada pelo curto espaço de tempo entre as duas guerras.

Para a mesma autora, esses dois fatores promoveram o aparecimento de programas de educação, saúde e treinamento específico para funções trabalhistas de deficientes, visando reintegrá-los na sociedade e preencher as lacunas da força de trabalho européia.

Em relação ao movimento pelos Direitos Humanos e sua implicação na integração da pessoa deficiente, SANTOS (1995) comenta que tem suas origens no pós-guerra e nos movimentos posteriores a partir dos anos 60. No pós-guerra, a perspectiva de reintegração se dará no sentido de “preencher lacunas”, ou num sentido paternalista, enquanto que, a partir dos anos 60, se dará no sentido de integrá-los com base em seus direitos enquanto seres humanos e indivíduos nascidos em uma dada sociedade.

Sobre o terceiro e último fator, o avanço científico, SANTOS (1995, p. 23) diz que ocorreu constante e paralelamente aos dois fatores já mencionados. Os seguintes aspectos decorreram deste avanço científico:

- levantamento estatístico e estudos sociológicos nos Estados Unidos identificaram que minorias étnicas tinham pouco ou nenhum acesso às provisões sociais, de saúde e educacionais que deveriam, em princípio, ser de acesso a todos.
- Pesquisas nas áreas médica, educacional e psicológica enfatizavam cada vez mais, direta ou indiretamente, a necessidade de se adotar uma abordagem menos paternalista daqueles que constituíam as minorias, enfatizando também, o fato de que a “excepcionalidade” não necessariamente deveria implicar incapacidade total de aprendizagem, ou incapacidade dos “excepcionais” de frequentar o ambiente escolar com vistas à aprendizagem.

Portanto, ao final dos anos 60 e durante a década de 70, na maioria dos países da Europa Ocidental, o modelo médico-diagnóstico da deficiência, presente na educação especial, passou a dar lugar ao modelo pedagógico, ou seja, dos serviços de saúde e assistência social para o atendimento educacional. Segundo SANTOS (1995, p. 23) “É a educação vista como um veículo de promoção e ascensão social, assim como de habilitação do indivíduo para que ele, ou ela, possa contribuir socialmente”. Passou, assim, a consolidar-se o movimento pela integração na Europa.

Analisando a fase da integração, percebe-se que se desenvolveu de diferentes formas e graus, dependendo do país em que ocorreu e está ocorrendo, o que torna extremamente delicado e pretensioso julgar tal processo como um só, pois há países em que a integração é total, geral e outros onde a integração é gradual, parcial. Como diz CARVALHO (1998, p. 158),

A noção de integração é polissêmica, seja porque múltiplos podem ser seus sujeitos, os espaços político-sociais onde o processo se desencadeia e se mantém, seja porque são múltiplos os níveis de sucesso conseguidos nas interações interpessoais, implícitas em qualquer dos conceitos de integração. Na verdade, a idéia de integração (econômica, política ou social e sob esta função, a educacional), pressupõe a reciprocidade.

SANTOS (1995, p. 24) apresenta uma breve análise de como está se desenvolvendo a integração na Europa, mostrando, assim, as diferentes práticas existentes, apesar dos princípios serem os mesmos, ou seja, da normalização e participação plena, integral, ou, ao menos, parcial. Exemplificando:

Itália: A integração se dará de uma forma geral, é estendida a todos os indivíduos, independentemente do tipo de limitação que eles possam ter.

Alemanha, Bélgica, França e Holanda: Seguem práticas de caráter segregacionista como caminho para integração da pessoa “especial” à sociedade como um todo. O movimento de integração se dará de forma mais gradual e de forma processual, em que mudanças ocorrerão à medida que demandas forem ocorrendo.

Dinamarca e Noruega: Financiando projetos integracionistas mais dentro da escola regular, partindo do princípio de que a integração deve ser vista como um todo e, portanto, deve ser iniciada já na escolarização mas, sendo também admitido em alguns casos a educação na escolas especiais às quais os sistemas de ensino não conseguem assegurar as condições adequadas.

O paradigma da integração, por caracterizar-se pelo atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas e classes especiais, foi ganhando uma nova filosofia em direção a uma nova idéia de educação integrada, ou seja, escolas comuns aceitando crianças ou adolescentes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, ou pelo menos, em ambientes o menos restritivo possível. Considerava-se integrados apenas aqueles estudantes com necessidades educacionais especiais que conseguissem adaptar-se à classe comum como esta se apresentava; portanto, sem modificação no sistema.

Essa prática da integração escolar é denominada de “*mainstreaming*”, que, traduzido do inglês, significa um movimento de inserção (de alguém ou algo) dentro do fluxo principal/corrente principal. De acordo com SASSAKI (1997), corresponde à integração de pessoas com deficiência que conseguem acompanhar as aulas do ensino comum sem que a escola tenha que se adaptar para que ocorra a aprendizagem.

Esse processo de integração tem sido metaforicamente comparado a um sistema de cascata, de acordo com CARVALHO (1998, p. 163), “para simbolizar a passagem dos alunos portadores de deficiência de serviços educacionais escolares mais segregativos para aqueles mais inclusivos na corrente principal, na qual estão os ditos normais”. Existe um leque de possibilidades e de serviços disponíveis aos alunos, que vai da inserção nas classes comuns ao ensino nas escolas especiais.

As críticas que se tecem a essa forma de integração, no caso da cascata de serviços, é a condicional forma de inserção, que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação a serviços mais integradores, seja em uma sala

regular/comum de ensino ou mesmo nas classes especiais. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, em que a escola não procura recursos educacionais inovadores para se adaptar às necessidades educacionais apresentadas pelos alunos.

Deste modo, dava-se e ainda se dá a integração do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino comum, tratando-se muitas vezes de uma simples colocação física, pois as atividades pedagógicas comuns a todos os alunos eram ou são dispensáveis, uma vez que alunos com necessidades educacionais especiais não iriam mesmo aprender.

A partir da década de 80, a prática da integração social começou a ser revista. Inspirados no Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981), cujo lema era “Participação plena e igualdade”, vários países começaram a tomar algum conhecimento da necessidade de mudar o enfoque da integração para que as pessoas com necessidades especiais pudessem realmente ter participação plena e igualdade de oportunidades. Para tanto, fez-se necessário não se pensar tanto em adaptar as pessoas à sociedade e sim em adaptar a sociedade às pessoas. Dessa forma, surgiu o conceito de *inclusão* no final da década de 80.

Em termos de Brasil, a necessidade de reformulação do sistema educacional brasileiro é antiga, pois a exclusão escolar de milhões de alunos que não se enquadram dentro do ideal imaginário do aluno “normal” já é um fato que acompanha a história da educação brasileira, assim como os altos índices de evasão e repetência, os baixos salários dos professores, que se sentem desmotivados em função disto para trabalhar, as condições precárias de trabalho, a falta de recursos financeiros, entre outros.

Não se pode ignorar, é claro, a prática da exclusão e da segregação, porque ainda são existentes no Brasil como em outros países. Mas, segundo SASSAKI (1998),

também vemos a prática da integração dando lugar, gradativamente, à inclusão. Inclusive, nos últimos anos, o próprio conceito de integração escolar já está sendo considerado ultrapassado, na medida em que o aluno continua tendo um atendimento especial-segregado (GLAT, 1998). Assim, a proposta mais atual é o processo de inclusão que, de acordo com CARVALHO (1998, p. 151),

(...) nos leva a pensar em alternativas que precisam ser adotadas para não segregar e para dessegregar alunos que hoje estão, erroneamente, nas classes ou escolas especiais. Para tanto o ensino regular e a educação especial devem se unir nos esforços de satisfazer as necessidades educacionais de todos os alunos. De pouco adiantará se todo esse movimento for conduzido por aqueles diretamente comprometidos com a educação especial (...) As mudanças necessárias só se efetivarão quando estivermos juntos: os de educação especial e os do ensino regular, em busca do especial na educação, isto é, em busca do aprimoramento de sua qualidade.

2.4- O movimento pela inclusão

O processo de inclusão não é incompatível com o da integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, pois todas as crianças devem estar, necessariamente, matriculadas em escolas regulares e freqüentar as classes comuns. Para CARVALHO (1998, p. 164) a metáfora do Caleidoscópio tem sido apontada como a que melhor traduz este processo, “porque nele todos os pedacinhos são importantes e significativos para a composição da imagem. Quanto maior a diversidade, mais completa e mais rica se torna a figura formada pelo conjunto das partes que a compõem”.

Vários são os documentos internacionais e nacionais que preconizam uma sociedade inclusiva e, especificamente, uma educação inclusiva que pressupõe o ideal

de igualdade e de oportunidades para todas as pessoas em todos os setores indiscriminadamente. A Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial é um deles e será apresentado alguns trechos³ que estão servindo de base para a organização de muitas ações, pois se observa, na realidade educacional brasileira, escolas em uma busca “desenfreada” de subsídios para compreender melhor o processo de inclusão. Vejamos alguns deles:

- Para proceder às mudanças fundamentais na política exigida pela abordagem de educação inclusiva, é necessário capacitar escolas comuns para atender todos os alunos em particular aqueles que são portadores de necessidades especiais (p. iii)
- O princípio da inclusão consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à ‘escola para todos’ um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.(p. iii)
- Há um emergente consenso de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídas nos planos educativos feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito da escola inclusiva. O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência e desvantagens severas (p. 6)
- O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades. (p. 11-12)
- (...) as escolas especiais podem também servir como centros de treinamento e de recursos para o pessoal de escolas comuns. Finalmente, as escolas ou unidades especiais dentro de escolas inclusivas podem continuar a prover educação mais apropriada para um número relativamente pequeno de crianças com deficiências que não podem freqüentar adequadamente classes ou escolas regulares. (p. 12)
- A preparação adequada de todo o pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas. (p. 27)
- A provisão de serviços de apoio é de importância primordial para o sucesso das políticas educacionais inclusivas.(p. 31)
- O sucesso da escola inclusiva depende, consideravelmente, de identificação, avaliação e estimulação precoce das crianças bem pequenas, portadoras de necessidades educacionais especiais .(p. 33)
- O desenvolvimento de escolas inclusivas como o meio mais eficaz de se conseguir educação para todos precisa ser reconhecido como

³ In: SASSAKI, Romeu. Inclusão/ Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro:WVA, 1997. p. 119-121.

uma política chave do governo e ter um lugar de destaque no plano de desenvolvimento de uma nação.(p.41)

Inúmeras e urgentes são as mudanças necessárias para que a proposta de inclusão se efetive na prática, pois estamos num limiar em que pensar sobre educação é, acima de tudo, um ato que extrapola a própria questão pedagógica dos métodos, currículos, didáticas. Embora não se possa jamais desconsiderá-los, trata-se de adentrar por outros caminhos que conduzem ao entendimento da condição humana, em suas mais dignas e elevadas aspirações.

Atualmente, percebe-se que a expressão “pessoa portadora de necessidades especiais” tem sido substituída por pessoa com necessidades especiais ou com necessidades educacionais especiais, quando referidas à escolarização. De acordo com Mazzotta (1996), o termo “portador” hoje é considerado impróprio, pois as necessidades não se portam, e sim são experimentadas e manifestam-se.

A expressão “portador”, historicamente, foi direcionada às pessoas com deficiência (mental, sensorial, física, etc.), o que, no imaginário social, associava-se a uma visão patológica, organicista. Logo, a pessoa com deficiência “possui” uma condição de existência que é imutável e irreversível para a sociedade, pois a causa da deficiência é centrada somente na pessoa, excluindo outras possibilidades. Portanto, as necessidades decorrentes desta e/ou do meio circundante não são modificáveis.

As necessidades especiais, educacionais ou não, são sentidas e manifestadas pelas pessoas em decorrência de vários fatores causais (deficiência, meio sócio-cultural, escolar, etc.) que, ao serem atendidas, podem deixar de se manifestar ou, se não forem atendidas, podem se intensificar, sendo, portanto, transitórias. A utilização de novos termos não garante mudanças de atitudes frente às pessoas com deficiência, mas colaboram para a construção de novos conceitos em relação a elas e possivelmente de novas ações.

Quando falamos em deficiência, deparamo-nos com representações que as pessoas têm a respeito desta. Ou seja, alguns estereótipos já estabelecidos pela sociedade fortalecem o pensamento preconceituoso, sendo que o preconceito é uma reação individual e o estereótipo é uma reação cultural.

A psicologia social denomina fenômenos psicossociais as atitudes, os preconceitos, os estereótipos e o estigma para explicar as barreiras atitudinais, ou seja, as barreiras criadas pelas pessoas frente à deficiência, pois a nossa sociedade está impregnada de juízos, valores e concepções sobre as coisas que nos influenciam, principalmente quando os desconhecemos e mesmo assim os julgamos.

AMARAL (1992), explicando os fenômenos psicossociais, menciona que são um conjunto de reações, caracterizando quatro conceitos: *emoção, sentimentos, atitudes e desconhecimento*. Destes quatro surgem outros componentes do processo: preconceito, estereótipo e estigma.

O preconceito, de acordo com AMARAL (1992), é uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa; estereótipo é um julgamento qualitativo baseado no preconceito e, portanto, anterior a uma experiência pessoal. Quando este julgamento é negativo, cria-se o estigma. Esses fenômenos, para a mesma autora, são de ordem psicológica e cultural. São psicológicos porque residem na esfera das emoções e culturais porque as reproduções culturais tendem a perpetuá-los nas representações sociais.

As representações que a sociedade construiu das pessoas com deficiência, especificamente da deficiência mental, influenciaram significativamente a forma como estas pessoas tiveram e têm acesso à educação, pois o preconceito de que quem porta a deficiência mental jamais conseguirá aprender, jamais poderá ser atendido na

mesma escola que as pessoas não-deficientes frequentam, com os mesmos professores, ainda se encontra presente, sendo demonstrado através das barreiras atitudinais.

As pessoas com deficiência “vivem e sentem” suas diferenças muito mais pelas representações sociais a respeito de suas limitações do que pelas limitações que sofrem em decorrência de suas deficiências. De acordo com VYGOTSKI (1997), a criança não sente diretamente sua deficiência, a consequência direta do defeito é a redução da posição social, que influi no seu desenvolvimento.

Não podemos explicar as diferenças e as desigualdades entre as pessoas somente através das características individuais, pois as condições sociais, culturais, políticas e econômicas influenciam na vida de qualquer ser humano. Como diz CARVALHO (1998), torna-se tendencioso pensar nas diferenças interpessoais em si mesmas, sem compreendê-las e contextualizá-las do ponto de vista psicossocial ou sob o ângulo da análise político-econômica.

MRECH (1999, p. 01-02) apresenta algumas características de projetos de escola inclusiva:

- 1- Um direcionamento para a comunidade - na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças com necessidades educacionais especiais têm direito à escolarização o mais próximo possível do normal.
- 2- Altos padrões - há em relação às escolas inclusivas, altas expectativas de desempenho por parte de todas as crianças desenvolvidas. O objetivo é fazer com que as crianças atinjam o seu potencial máximo. O processo deverá ser dosado às necessidades de cada criança.
- 3- Colaboração e cooperação - há um privilegiamento das relações sociais entre todos os participantes da escola, tendo em vista a criação de uma rede de auto ajuda.
- 4- Mudando papéis e responsabilidade - a escola inclusiva muda os papéis tradicionais dos professores e da equipe técnica da escola. Os professores tornam-se mais próximos dos alunos na captação das suas maiores dificuldades. O suporte aos professores da classe comum é essencial, para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem.

5- Estabelecimento de uma infraestrutura de serviços - rede de suporte para superação das suas maiores dificuldades. A escola inclusiva é uma escola integrada a sua comunidade.

6- Parceria com os pais - os pais são os parceiros essenciais no processo de inclusão da criança na escola.

7- Ambientes educacionais flexíveis - os ambientes educacionais têm que visar ao processo de ensino-aprendizagem do aluno.

8- Estratégias baseadas em pesquisa - as modificações na escola deverão ser introduzidas a partir das discussões com a equipe técnica, os alunos, os pais e professores.

9- Estabelecimento de novas formas de avaliação - os critérios de avaliação antigos deverão ser mudados para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

10- Acesso - o acesso físico à escola deverá ser facilitado aos indivíduos com deficiência.

11- Continuidade no desenvolvimento profissional da equipe técnica - os participantes da escola inclusiva deverão procurar dar continuidade aos seus estudos, aprofundando-os.

Todas essas características representam uma mudança total e radical na escola tradicional, que só se efetivará se todos os que trabalham no espaço escolar participarem do processo de decisão, do planejamento das atividades, das discussões em torno das funções sociais da escola e dos papéis que cada um deve assumir nesta proposta. Os principais envolvidos são os alunos, os professores do ensino comum e especial, os técnicos em educação, o diretor e sua equipe de supervisão, os pais, além das merendeiras, faxineiras, porteiros, zeladores, entre outros profissionais que atuam neste espaço escolar.

Bürli apud BEYER (1998, p. 60) cita alguns resultados das principais pesquisas sobre a integração conduzidas em âmbito europeu, dos quais citarei alguns:

- Conforme dados de 1995 da OCED, resultados de pesquisa falam favoravelmente da integração.
- O temor de efeitos negativos na aprendizagem de alunos não-deficientes através da convivência com alunos deficientes é infundado.
- A atitude dos pais nas experiências de integração é em geral, positiva, enquanto que entre os professores algumas vezes verificou-se uma atitude ambivalente.
- A aceitação social das crianças deficientes em ambientes é dificultada em decorrência de mecanismos de discriminação e de segregação.

O mesmo autor conclui que, com base nas pesquisas realizadas, não se pode pronunciar a favor ou contra a integração, mas sim, pela continuidade das experiências escolares integradoras, definindo-as a partir das principais ênfases da comunidade internacional como “O empenho em garantir a escolarização e a educação de pessoas com necessidades especiais em um ambiente o menos restritivo possível, o qual corresponda otimamente às necessidades e à realidade circundante” (Bürli apud BEYER, 1998, p. 61).

Diante destas reflexões, vários segmentos tanto da sociedade como da comunidade acadêmica, algumas instituições sociais e organizações de pessoas com deficiência começaram a avaliar que a prática da integração social estava sendo insuficiente para acabar com a discriminação e propiciar a real e verdadeira participação plena com igualdades de oportunidades. Como já foi referido anteriormente, a integração social e escolar só acontecia com aquelas pessoas que apresentavam competências exigidas pelos padrões sociais vigentes, excluindo, assim, uma grande parcela da população.

As escolas inclusivas, de acordo com BLANCO & DUK (1997, p. 185) “representam um marco favorável para a igualdade de oportunidades e para a completa participação; favorecem uma educação mais personalizada; fomentam a solidariedade entre todos os alunos e contribuem para a melhoria da qualidade de ensino”.

Para finalizar a exposição do paradigma da inclusão, ou melhor, do movimento que busca uma educação de qualidade para todos, apresentarei algumas idéias de profissionais da área da educação (BAPTISTA, 2000; SKLIAR, 2000; GLAT, 1995, 1998) que estão realizando pesquisas no Brasil sobre esse assunto e que possuem posições divergentes e convergentes. Tomarei como base as questões do artigo do Jornal NH na Escola (Novo Hamburgo/RS), intitulado “Inclusão ou Exclusão”, emitido em abril de 2000, tendo como entrevistados os dois pesquisadores Cláudio Roberto

Baptista e Carlos Skliar do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRGS.

A primeira questão refere-se à relação entre as políticas públicas para a educação brasileira, ou seja, a inclusão, e os discursos de natureza econômica, o neoliberalismo. BAPTISTA (2000, p. 1) comenta que há uma distância entre a educação inclusiva e o neoliberalismo, ou seja, entre a tendência mundial de valorização de políticas que buscam a diminuição da intervenção do Estado e o redimensionamento das políticas públicas, incluindo o barateamento dos serviços como educação e saúde.

O movimento da inclusão, para BAPTISTA, tem colaborado para uma discussão relativa aos limites da escola e para a necessidade de intensas mudanças, que exigem investimentos contínuos e a existência de projetos pedagógicos que suportem as mudanças legislativas.

SKLIAR (2000, p. 1) acredita que o neoliberalismo tem produzido um tipo de subjetividade que faz com que os sujeitos se vejam permanentemente localizados em discursos e práticas de exclusão/inclusão, que para ele estão dentro da mesma lógica perversa. A inclusão tem sido colocada como condição existencial para todas as ordens da vida, constituindo uma estratégia de controle dos excluídos, uma forma disciplinar da alteridade dos outros, desses outros que são, para o neoliberalismo, sempre os mesmos outros.

Para SKLIAR, a educação tem sido pensada a partir do neoliberalismo, dentro de uma perspectiva empresarial, e, no caso da educação especial, pode-se entender que exista uma estratégia de redução dos custos em relação aos benefícios.

A respeito da redução dos custos em relação aos benefícios, o que a literatura tem apresentado sobre a escola inclusiva sobrepõe-se a essa opinião, pois há questões teóricas e práticas que devem ser revistas no âmbito educacional e que exigem investimentos tanto pessoais/profissionais quanto orçamentários e financeiros, sendo, inclusive, uma garantia para o processo. Exemplos de alguns desses investimentos: adequações ou adaptações curriculares; remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais; qualificação da equipe escolar, incluindo professores, direção, supervisão, coordenação, e todos que nela trabalham na infra-estrutura; apoio de professores especializados que atuam na sala de recursos e de apoio, entre outros.

Outra questão é o tipo de racionalidade que sustenta as políticas de inclusão BAPTISTA (op.cit.) afirma que a educação inclusiva tem sido fortalecida a partir de movimentos sociais pelo direito à cidadania e pelo acesso a uma escola pública de qualidade. SKLIAR (op.cit.) considera que a política de inclusão tem como racionalidade três mitos sobre a diversidade: o outro como fonte de todos os males, neste caso, os deficientes como culpáveis de sua deficiência; os sujeitos como membros plenos de uma cultura, a idéia de igualdade, em que todos os membros de uma cultura vivem da mesma forma; tolerância como chave para a solução de todos os conflitos culturais, ou seja, temos que respeitar, aceitar os outros. E, ainda, coloca que o termo diversidade aparece nestas políticas junto com a idéia de igualdade, mascarando e obscurecendo as diferenças culturais e políticas.

Em relação ao primeiro mito, que se refere “aos deficientes culpáveis de sua deficiência”, com certeza fez parte do paradigma médico-clínico da deficiência, que a considerava como uma doença incurável, como um defeito absoluto, sendo as causas procuradas somente na própria pessoa, o que não vem de acordo com o paradigma da integração, que já foi analisado anteriormente, e muito menos com o paradigma da inclusão.

O movimento pela inclusão considera o meio social, econômico, cultural, educacional, entre outros, fatores causais da deficiência, dando ênfase, inclusive, aos fatores externos que envolvem o sujeito e não aos fatores internos, endógenos. Atualmente há uma nova abordagem dos distúrbios de aprendizagem e das deficiências que não são mais consideradas como categorias de perfis clínicos estáveis, centrados apenas no sujeito.

Como diz CARVALHO (1998), o eixo clínico vem sendo substituído pelo educacional, sem que se negligenciem os aspectos orgânicos, e as tendências convergem para o binômio ensino-aprendizagem, entendendo-se que os atores envolvidos são aluno e professor. O aluno, com suas características bio-psicossociais, e o professor, com suas atitudes, valores crenças e conhecimentos, atuando como mediador.

Em relação ao segundo mito, “idéia de igualdade em que todos os membros de uma cultura à vivem da mesma forma”, pode-se dizer que é o que hoje as escolas brasileiras ainda consideram ao prepararem para todos os alunos os mesmos conteúdos, atividades, avaliações, desconsiderando completamente a diversidade de sujeitos existentes em sua sala de aula. E é isso que a escola/sociedade inclusiva objetiva, o respeito pela diversidade humana, incluindo, nesse termos, as diferenças culturais, sociais, étnicas, lingüísticas, econômicas, entre outras, que jamais devem ser vistas como iguais e vividas da mesma forma, por que não as são.

O professor jamais pode ignorar o fato de que o aluno é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos, os quais ele nunca deve esquecer, estando sempre atento, inclusive para que os seus próprios valores não interfiram ou o impeçam de auxiliar o aluno em seu processo de aprender.

O terceiro mito, “tolerância (...) temos que respeitar, aceitar os outros”, faz parte deste movimento de inclusão, não devendo ser reconhecido como uma utopia, desde que a presença de um aluno com necessidades educacionais especiais não seja transformada em algo “impossível” de se resolver e trabalhar, nem em simples cumprimento de ordens superiores. Na inclusão escolar, o ingresso e a permanência de um aluno com necessidades educacionais especiais leva o grupo de sala de aula a admitir ou não, aceitar ou não, respeitar ou não esse aluno incluído, dependendo das expectativas do grupo em relação às suas potencialidades e necessidades. O respeito à diversidade humana é um princípio do processo de inclusão e é um direito de todo e qualquer cidadão.

Outra questão é a diferença de sujeitos da educação especial e da educação inclusiva. Segundo BAPTISTA (op.cit. p. 2), o conceito de necessidades educacionais especiais ampliou o conjunto dos sujeitos da educação especial, por considerar também outros que se apresentam em condição de desvantagem, ainda que temporária, havendo assim uma diminuição da distância entre o sujeito da educação especial e aquele da educação comum. A escola comum passa a ser a responsável pela escolarização de todos os envolvidos, facilitando as relações, pluralizando as possibilidades de percurso e criando redes de auxílio.

Os sujeitos da educação inclusiva são os que apresentam necessidades educacionais especiais permanentes ou transitórias que devem ser atendidas na escola comum. Considera-se não só os alunos com deficiência, mas todos aqueles excluídos por inúmeras razões que as levam a apresentar necessidades especiais. Portanto, toda e qualquer pessoa poderá apresentar, no decorrer do seu processo educacional, necessidades especiais. É na classe comum que o aluno deverá receber o “ensino especial” através de um trabalho de apoio e de adaptações curriculares, diminuindo, assim, a distância citada por BAPTISTA (2000) entre os sujeitos da educação especial e os da educação comum.

SKLIAR (op.cit. p. 2) faz uma comparação entre o sujeito típico da educação especial, o incompleto, que deve ser medicalizado, corrigido, disciplinado e o sujeito da escola inclusiva, que pode ter outros nomes, eufemismos para ser nomeado, citando o termo necessidades educacionais especiais, mas que, por detrás dessas diferentes formas de nomear a pessoa com deficiência, existe realmente uma mudança de concepção de sujeito.

Sem dúvida alguma essa é uma questão fundamental para o processo de inclusão, pois, na medida em que a concepção de sujeito que apresenta uma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, é avaliada negativamente, de maneira depreciativa, dificilmente ocorrerá um investimento do professor em relação às aprendizagens escolares desse aluno, tornando o processo de inclusão escolar em um processo de inclusão física, no qual o sujeito frequenta a mesma sala de aula dos considerados normais, mas não faz parte desse grupo. Como diz GLAT (1995, p. 21),

O grande drama das pessoas estigmatizadas, que afeta sobremaneira os portadores de deficiência, é que o estigma funciona como um rótulo. Em outras palavras, a partir do momento em que um indivíduo é identificado como desviante ou anormal – por exemplo, homossexual, negro, retardado ou cego, tudo o que ele faz ou é passa a ser interpretado em função dos atributos estereotipados do estigma.

Assim, o estigma é sempre algo negativo, depreciativo, pois todas as potencialidades do sujeito são subestimadas.

A próxima questão trata da capacitação dos professores dentro de uma política de educação inclusiva. Para BAPTISTA (op.cit.), a inclusão exige competência pedagógica. O professor deveria preocupar-se em descobrir quem é o seu aluno, sendo a observação o ponto de apoio para tanto. O auxílio especializado deve ser um complemento e não a base. Partindo dessa concepção, o professor deve ampliar as

competências que já possui: observa, investiga, planeja de acordo com o aluno que tem, avalia continuamente o seu trabalho, redimensiona o seu planejamento.

Na escola inclusiva, a proposta é uma pedagogia centrada no aluno e não no conteúdo. Ou seja, o professor deve se preocupar em conhecer este aluno, o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, suas habilidades e necessidades, para, assim, planejar a sua aula e não o contrário, ou seja, planejar a sua aula visando aos conteúdos a transmitir sem se preocupar em conhecer os alunos que estão na sua sala de aula sendo considerados e tratados como “iguais”, sem diferenças sociais, culturais, econômicas, pessoais, etc.

Para SKLIAR (op.cit.), não existe reforma educacional sem que ocorra uma mudança radical no processo de formação de professores e junto aos professores. O professor para ele, não deve se preparar como um especialista para cada uma das deficiências, e sim como um agente cultural que está alerta a não ser ele mesmo um reproduzidor da fronteira da inclusão/exclusão.

Esta questão da formação/capacitação de professores tem sido exaustivamente citada como um dos fatores para que a inclusão tenha êxito ou não, pois, entre outros fatores, o professor do ensino comum não se sente preparado, capacitado para receber este aluno que antes pertencia somente ao ensino especial. No dizer de GLAT (1998, p. 28),

(.....) se quisermos considerar uma proposta ainda mais radical, como na escola inclusiva, é pré-requisito que os professores sejam efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. Sem tal ação, que não se resume a um curso ou seminário isolado, e sim a uma capacitação e acompanhamento contínuo, este debate não sairá da esfera da própria educação especial e a escola inclusiva nada mais será do que mais uma utopia.

A capacitação/formação de professores é fundamental para a aquisição de conhecimentos acerca das pessoas com necessidades educacionais especiais e, principalmente, para adquirirem conhecimentos para inovar a sua prática em sala de aula, que hoje, na grande maioria das escolas brasileiras, volta-se mais para a preocupação da transmissão de conteúdo, e não com o processo de ensinar e aprender.

Sobre os efeitos das políticas educacionais ditas inclusivas sobre os alunos, BAPTISTA (op.cit. p. 3) afirma que o primeiro efeito pode ser o reconhecimento de formas variadas de estar no mundo, que não se transforma de forma automática em solidariedade e espírito de colaboração, mas exige que nos posicionemos em relação à diferença. Aprender a conviver com a diferença prepara o sujeito para a vida. No entanto, é necessário que o convívio tenha como base um contexto que saiba aproveitar a diferença como um recurso a ser explorado e não como uma limitação a ser superada.

SKLIAR (op.cit. p. 3) coloca que a escola inclusiva poderia ser também uma denúncia sobre as práticas aberrantes benéficas e caridosas da educação especial tradicional. Por outro lado, é de se pensar que muitas vezes a inclusão é compreendida simplesmente como um processo de socialização dos deficientes na escola regular. É neste sentido que muitas vezes acontece aquilo que pode ser chamado de inclusão excludente ou de integração social perversa, isto é, a ilusão de ser como os demais, parecer como os demais, o que resulta numa pressão etnocêntrica de ter que ser, forçosamente, como os demais.

A escola inclusiva não é um processo que visa simplesmente à socialização do deficiente. A socialização também é um dos objetivos, porque de nada adiantaria o aluno estar na classe comum e continuar limitado em seus relacionamentos pessoais construídos anteriormente (família, pessoas com deficiência, profissionais da área da saúde e educação).

Essa prática da integração social dos deficientes no ensino comum é um fato que já ocorreu, sendo, inclusive, o primeiro passo para a integração do deficiente na sociedade, pois, antes, ele não tinha nem o direito de freqüentar uma classe especial em escola regular, limitando-se a escolas especiais, longe de tudo e de todos. Após essa conquista, classes especiais em escolas regulares, o deficiente que apresentava as condições necessárias para freqüentar o ensino comum começou paulatinamente a ser inserido com o objetivo de ser integrado socialmente, ou seja, a prioridade era conviver no meio das pessoas normais e não aprender os mesmos conhecimentos dessas pessoas. Hoje a proposta de inclusão é a de que as crianças podem aprender juntas, cabendo à escola buscar os meios adequados.

A última questão se refere à educação inclusiva justificada pelo viés da solidariedade. Nesta questão, BAPTISTA (op.cit.) considera que a solidariedade isolada não justificaria a defesa de uma educação inclusiva. Quanto aos demais alunos, identifica uma série de ganhos decorrentes de um questionamento dos mecanismos de exclusão e de reorganização do ensino. Dentre eles, destaca as mudanças no sentido de a escola disponibilizar alternativas complementares à classe (laboratórios, grupos de projetos, salas de recursos), bem como a flexibilização dos critérios de avaliação.

A solidariedade deve fazer parte da educação inclusiva no sentido de todos os sujeitos envolvidos (professores, pais, alunos, entre outros) apoiarem este processo de maneira que cada um se sinta na responsabilidade de apoiar o outro. Mas, para tanto, os sujeitos envolvidos devem compartilhar de interesses e objetivos comuns que venham favorecer a todos: os professores, no seu fazer pedagógico; os alunos, no processo de desenvolvimento e aprendizagem; os pais, no envolvimento do processo educativo dos filhos.

SKLIAR (op.cit.) posiciona-se de forma diferente em relação a BAPTISTA, pois, para ele, a escola inclusiva tem abusado das noções de respeito, aceitação, solidariedade e tolerância para com a diversidade. Parece focalizar o respeito sobre

aquilo que está fora sem especificar as condições existenciais daquilo que está dentro. Logo, considera que a escola inclusiva é outra das invenções feitas desde a normalidade, é mais uma vez um falar, julgar, sentir, perceber pelos outros, sem que esses outros tenham, além do local da sua escolarização, uma narrativa própria.

Com a escola inclusiva, está se falando e julgando qual é o local apropriado para a escolarização das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, mas não como algo de que estas não participam. Foram estas pessoas que mostraram para a sociedade, ao longo dos séculos, que as diferenças humanas não devem ser desrespeitadas em função de um padrão de normalidade de que uma minoria faz parte, porque todo ser humano apresenta qualidades, capacidades, habilidades, limitações, necessidades, etc., que diferem um dos outros, mas que não devem servir de justificativa para excluí-los da sociedade.

A sociedade chegou a uma situação de exclusão humana tal, que se faz necessário pensar e construir uma sociedade inclusiva, onde o respeito, a aceitação, a solidariedade e a tolerância com a diversidade humana deve ser um fator de enriquecimento para as relações humanas e não de rejeição.

De acordo com GLAT (1998), a sociedade inclusiva é a utopia do mundo perfeito, comparando-a à utopia do socialismo, “de cada um de acordo com suas possibilidades, para cada um de acordo com suas necessidades” (op.cit. p. 27). A idéia do socialismo, para a autora, é perfeita, mas as propostas, os programas não foram bem idealizados e/ou implementados, tendo como resultado o fortalecimento global da economia de mercado, o neoliberalismo. Ou seja, o socialismo não deu certo, tornando-se uma utopia, e, o que é pior, favorecendo o processo inverso, que é o neoliberal. Com isso GLAT (op.cit.) quer dar um “alerta”, em relação à questão da inclusão, pois poderá acontecer um movimento semelhante ao do socialismo, de modo que daqui a algumas décadas estejamos pensando que o portador de deficiência deveria ter continuado onde estava, nas classes especiais e escolas especiais.

O “alerta” citado por GLAT é oportuno, pois o processo de inclusão requer inúmeras mudanças na escola e no sistema educacional brasileiro, envolvendo desde os aspectos estruturais da escola à formação de professores para que realmente atenda às necessidades educacionais apresentadas pelos alunos. Inovações educacionais são necessárias e urgentes para não correremos o risco de avaliar que estes alunos deveriam ter continuado nas classes e escolas especiais, mas não exclusivamente pelo fracasso deles, mas também da escola. O processo de inclusão escolar depende fundamentalmente das estratégias educacionais utilizadas para atender os alunos em suas necessidades.

GLAT questiona a inclusão de alunos com deficiência mental severa e múltipla associada, e de alunos portadores de deficiências sensoriais sem repertório adequado para acompanhar a classe regular nas condições atuais da escola brasileira, sendo necessário, se for incluído, planejar com muito cuidado. Mas acredita que, em nível pré-escolar, seja viável e a opção preferencial para alunos com deficiência de vários tipos e graus, como também independente disso, tenham compreensão e independência funcional básicas. Faz uma ressalva de que esses alunos tenham atendimento especializado paralelo ou simultâneo, e seus professores recebam orientação de como lidar com eles.

Essas questões citadas por GLAT são pontuais para o processo de inclusão escolar. A escola inclusiva objetiva a colocação do aluno com necessidades educacionais especiais em um ambiente o mais normal possível, ou seja, o menos restritivo possível, com a finalidade de poder vir a receber uma educação apropriada junto aos alunos ditos “normais”, por considerar que este meio pode responder às necessidades educacionais apresentadas por estes alunos. Para tanto, a escola deverá fornecer o apoio educacional adequado para a superação de tais necessidades de acordo com cada aluno.

Registro a percepção de que essa nova tendência na educação têm gerado muitas inseguranças, perplexidades, rejeições, omissões por parte de alguns, como também tem gerado otimismo, cooperação, crescimento social, político e ,principalmente, humano por parte de outros. Sabemos que não é um processo fácil frente a nossa situação educacional, econômica, social e política, que requer mudanças urgentes em todos esses setores, mas também sabemos que a educação especial e a educação comum não podem mais continuar como estão, separadas, pois o conceito de educação especial tem se aprimorado, ampliado, evoluindo para um conjunto de recursos humanos e materiais à disposição de todos os alunos.

Essa evolução teve sua origem devido a várias causas, sendo uma delas a percepção que não é só aluno da classe especial que precisa de recursos e materiais diferenciados, pois o aluno que frequenta o ensino comum também precisa. Logo, a escola necessita melhorar a qualidade da oferta, equalizar as oportunidades e capacitar todos os envolvidos no processo educacional para atender às reais necessidades dos alunos, incluindo, neste grupo, alunos com necessidades especiais permanentes ou temporárias. Ou seja, tornar-se uma escola inclusiva que atenda a todos os alunos que dela se beneficiarão. Portanto, não vejamos a escola inclusiva como uma utopia, e sim como uma necessidade, que deve se tornar uma realidade.

3- METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida através de um estudo de abordagem qualitativa (descritiva), numa perspectiva etnográfica, que em educação preocupa-se em pensar o ensino e a aprendizagem sob o viés de um contexto sócio-cultural, ou seja, a escola em sua singularidade, buscando estabelecer pontos de encontros com o movimento social, enfatizando o estudo da atividade humana no seu existir e fazer cotidiano, ambos em constante transformação.

Segundo ANDRÉ (1997), na perspectiva etnográfica, a opção pela escola como foco de estudo não implica abordá-la apenas em função de suas relações internas. Trata-se, ao contrário, de considerá-la como parte de uma totalidade social que de alguma maneira a influencia e com a qual ela mantém determinadas formas de relacionamento. Isto significa que, ao focar o cotidiano escolar, o pesquisador deverá estabelecer relações entre a escola em sua singularidade e o movimento social que a influencia.

VÁSQUES & MARTÍNEZ (1991, p. 30), baseadas em estudos de alguns autores, comentam que a perspectiva etnográfica se diferencia de outras disciplinas porque:

- 1) Concibe las instituciones como una "cultura", vale decir entanto unidades sociales delimitadas en el tiempo y en el espacio, com un

sistema de valores, normas de funcionamento, tradições, proibições (explícitas e implícitas) e mecanismos de defesa (Devereux, 1967). 2) Considera que el conocimiento de una cultura específica se logra a través del conocimiento directo y "en situación" de los comportamientos de sus actores sociales, así como de las significaciones sociales (Rockwell, 1980) que elaboran en torno a sua práctica. 3) Sin embargo, y simultáneamente, la etnografía se define como holística (Erickson, e. 1977), en el sentido de considerar los lazos de dependência e interacción de la cultura estudiada com factores políticos, económicos y sociales más relevantes. 4) El individuo es considerado como un actor social, moldeado desde su nacimiento por las normas y valores de la(s) cultura(s) en que está inmerso. 5) En esta perspectiva, la investigación se concibe como una descripción cualitativa de la realidad psico-social, donde se trata de hacer surgir un modo de funcionamento, determinado culturalmente e invisible para sus actores.

De acordo com as questões de pesquisa que nortearam este trabalho, isto é, como uma escola estadual de ensino está realizando o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de ensino e, para o aluno, quais as mudanças, transformações no desempenho escolar e nas relações sócio-afetivas estão ocorrendo em decorrência desse processo, justificou-se a escolha desta metodologia, pois o pesquisador, de acordo com a perspectiva etnográfica, ao estudar um determinado problema, tem o interesse em verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas, preocupando-se em acompanhar o processo de forma participativa, para que possa ir sistematizando a realidade estudada através de suas análises e interpretações.

A pesquisa qualitativa, de acordo com LUDKE & ANDRÉ (1986), tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, geralmente através do trabalho intensivo de campo. Os dados obtidos são predominantemente descritivos, sendo o material rico em descrições do local, de pessoas, de situações, de formas de linguagem, de acontecimentos, de fatos. Dependendo das exigências e especificidade do trabalho de campo, a intensidade do envolvimento do pesquisador com a situação investigada pode variar ao longo do processo de coleta. Para ANDRÉ (1997, p. 38) "o que parece fundamental é que o pesquisador tenha muito claro em cada momento por que certo

grau de participação e não outro está sendo assumido e saiba avaliar prós e contras desta ou daquela opção”.

Com o intuito de viabilizar a pesquisa, foi necessário sistematizar algumas etapas, quais sejam:

3.1- O lugar da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se em uma escolas pública estadual localizada em Santa Maria/RS, que aderiu à proposta de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de ensino.

A escolha da escola se deu a partir de três critérios:

- 1) o tempo em que a escola está realizando a proposta de inclusão⁴;
- 2) a presença de um número significativo de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino comum⁵;
- 3) a oferta de atendimento na sala de recursos.

Para que se tenha um conhecimento da escola, onde foi realizada esta pesquisa, serão apresentados alguns aspectos significativos da mesma.

⁴ A partir de 1985, alunos com necessidades educacionais especiais começaram a ser encaminhados para o ensino comum.

⁵ Desde 1985, aproximadamente, vinte alunos foram incluídos no ensino comum, enquanto que no início do ano de 2000, havia dez alunos incluídos, sendo estes os sujeitos desta investigação.

A escola pertence à 8ª Coordenadoria de Ensino Estadual, localizada em Santa Maria/RS, situando-se em um bairro perto do centro da cidade. No ano de 2000, tinha 1994 alunos matriculados, 151 professores, sendo que 104 ministrando aulas e os demais exercendo outras atividades.

Em relação à distribuição de turmas, no turno da manhã a escola oferece 21 turmas, incluindo 1 classe especial, 1 pré-escola, 7ª e 8ª série do ensino fundamental e ensino médio completo. No turno da tarde a escola oferece 21 turmas, incluindo 1 classe especial, 1 pré-escola, e turmas de 1ª à 6ª série do ensino fundamental. No turno da noite oferece 22 turmas, incluindo o Projeto ler, 1 turma de 8ª série do ensino fundamental e o ensino médio completo. As salas de recursos não estão incluídas nestas turmas, sendo que a escola tem 2 salas de recursos para deficientes mentais que funcionam em turnos opostos com professoras diferentes e uma sala de recursos para deficientes visuais com outra professora.

3.2- Seleção dos sujeitos:

Os sujeitos desta investigação foram

- 1º) 10 alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino comum;
- 2º) 10 pais dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- 3º) 14 professores do ensino comum;
- 4º) 03 professores da sala de recursos para deficientes mentais

5º) 06 profissionais da equipe diretiva, são eles:

- 01 diretora;
- 01 supervisora geral;
- 02 coordenadoras pedagógicas;
- 02 orientadoras educacionais.

Para a escolha dos alunos foram seguidos dois critérios:

1º) alunos que apresentam o diagnóstico de deficiência mental ou distúrbio de aprendizagem;

2º) alunos que freqüentavam a classe especial ou escola especial e foram encaminhados para o ensino comum.

Os alunos que fizeram parte desta pesquisa estudam no turno da tarde, de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, com exceção de um, que freqüenta a pré-escola pelo turno da manhã. São eles:

1º) Ivan, 7 anos, freqüenta a pré-escola, diagnóstico de imaturidade neurológica;

2º) Gabriela, 13 anos, freqüenta a 1ª série, diagnóstico de Síndrome de Down;

3º) Marcos, 12 anos, freqüenta a 2ª série, diagnóstico de distúrbio de aprendizagem;

4º) Italo, 13 anos, freqüenta a 2ª série, diagnóstico de distúrbio de aprendizagem;

5º) Valnei, 12 anos, freqüenta a 2ª série, diagnóstico de distúrbio de aprendizagem;

6º) Adriana, 23 anos, freqüenta a 3ª série, diagnóstico de Síndrome de Down;

7º) Josana, 13 anos, freqüenta a 3ª série, diagnóstico de distúrbio de aprendizagem;

8º) Lucas, 16 anos, freqüenta a 4ª série, diagnóstico de distúrbio de aprendizagem;

9º) Julia, 14 anos, freqüenta a 4ª série, diagnóstico de distúrbio de aprendizagem;

10º) Leandra, 20 anos, freqüenta a 4ª série, diagnóstico de distúrbio de aprendizagem.

3.3- Instrumentos

Os seguintes instrumentos foram utilizados:

- entrevistas semi-estruturadas com os pais, professores do ensino comum, professores da sala de recursos e equipe diretiva; (em anexo as matrizes das entrevistas)
- parecer pedagógico descritivo dos alunos feito pelos professores do ensino comum e da sala de recursos;
- observações participantes das atividades do grupo estudado;

- teste sociométrico para a identificação da estrutura sócio-afetiva do grupo de sala de aula. (em anexo a matriz sociométrica)

3.4- Procedimento para coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por um período de dois semestres, visando um acompanhamento longitudinal do processo de inclusão, pois na pesquisa etnográfica, segundo LUDKE & ANDRÉ (1986), o trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar.

As entrevistas semi-estruturadas foram os primeiros instrumentos aplicados com os professores do ensino comum, professores das salas de recursos, equipe diretiva e pais a fim de buscar o conhecimento do que a escola vem realizando para tornar-se inclusiva, bem como qual a aceitação e expectativa por parte dos mesmos em relação ao processo de inclusão. Portanto, foram quatro entrevistas semi-estruturadas diferenciadas e apresentadas em forma de uma matriz de entrevistas. De acordo com LÜDKE & ANDRÉ (1986), a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

As entrevistas foram gravadas em fita cassete. Considerei que, dessa forma, o pesquisador conseguisse acompanhar o pensamento dos sujeitos entrevistados, registrar e observar mais fielmente as informações coletadas, não se preocupando em anotar as respostas, tornando a entrevista menos formal e mais aberta.

Não será possível anexar as transcrições das entrevistas, por ter dado um número excessivo de páginas, setecentos e treze páginas, tornando inviável colocá-las na íntegra. Assim, serão citadas no decorrer do capítulo de análise e discussão dos dados e colocados em anexo, os trechos mais significativos.

Com a finalidade de preservar a identidade de todos os participantes, utilizei nomes fictícios, sendo este um procedimento que foi exposto durante toda a etapa de coleta de dados, portanto, desde o início conhecido por todos.

Visando a identificação das mudanças ocorridas no desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, os professores do ensino comum e da sala de recursos, além de participarem das entrevistas iniciais, colaboraram através dos pareceres pedagógicos descritivos, que foram coletadas bimestralmente e semestralmente no caso dos professores da sala de recursos. Vale dizer que durante a realização da pesquisa, mais precisamente na fase da coleta de dados, os professores tiveram liberdade para contribuir com informações em outros momentos informais.

Foram realizadas observações participantes no final do 4º bimestre nas salas de aula, objetivando identificar as relações sócio-afetivas dos alunos com necessidades educacionais especiais com seus colegas e professores, bem como a prática pedagógica do professor em termos de metodologia, adaptação curricular e avaliação. As observações, que ocorreram uma vez em cada classe, foram descritas posteriormente de forma mais detalhada possível, pois durante as observações o pesquisador participou das atividades, integrando-se ao grupo, conhecendo, assim, a sua dinâmica.

Outro instrumento que foi utilizado para a identificação da estrutura sócio-afetiva do grupo de sala de aula foi o Teste Sociométrico. MORENO (1972, p. 83)

define o Teste Sociométrico como “um instrumento que estuda as estruturas sociais em função das atrações ou repulsas manifestadas no seio de um grupo”.

Conforme ALVES (1974, p. 16), O Teste Sociométrico pode oferecer os seguintes dados:

- I-* A posição que cada um dos componentes ocupa no grupo (popular, isolado, excluído, não excluído), assim como a posição que cada indivíduo julga ocupar no grupo.
- II-* As relações de afinidade (simpatia, amizade, etc), assim como a neutralidade ou inexistência de relações (indiferença).
- III-* A estrutura sociométrica do grupo: a trama de comunicações (escolhas recíprocas) ou focos de tensão (rejeição recíprocas), ou subgrupos, barreiras étnicas, religiosas, raciais, etc.
- IV-* A dinâmica dos grupos: as modificações dos quadros e a evolução dos processos no seio dos grupos (reteste).

Os dados coletados no Teste Sociométrico serviram para analisar a estrutura dos grupos, as relações entre os membros e as posições individuais. Os recursos operacionais, nestas formas de utilização dos dados, podem ser espaciais ou numéricas. Os recursos espaciais formam os sociogramas e os recursos numéricos fornecem os índices.

Não utilizei os recursos operacionais do teste (sociograma e/ou índice), e sim analisei as respostas dos alunos, ou seja, suas escolhas e rejeições.

O Teste Sociométrico foi aplicado no 1º bimestre e no 4º bimestre, sendo constituído de duas perguntas de projeção sociométrica:

- 1) Qual colega tu escolherias para fazer uma atividade escolar em grupo?

2) Qual colega tu não escolherias para fazer uma atividade escolar em grupo?

3.5- Análise dos dados

Apoiada no referencial teórico sobre a temática proposta, ou seja, nas teorias que sustentam e orientam o presente trabalho, realizei nesta fase uma reflexão exaustiva sobre as informações coletadas.

Segundo ANDRÉ (1997), o processo de análise dos dados qualitativos é extremamente complexo, envolvendo procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas. O que existem são algumas indicações e sugestões muito calcadas na própria experiência do pesquisador e que servem como possíveis caminhos na determinação dos procedimentos de análise.

O método utilizado para a análise das entrevistas foi o de análise de conteúdos, que segundo Bardin apud SILVA TRIVIÑOS (1987, p. 160) “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens”.

SILVA TRIVIÑOS (op.cit.) comenta que essa definição de Bardin, caracteriza a análise de conteúdo com algumas peculiaridades essenciais: ser um meio para estudar as comunicações entre os homens, colocando ênfase no conteúdo “das mensagens”

privilegiando, mas não excluindo outros meios de comunicação, as formas de linguagem escrita e oral; ser um meio que possibilita a “inferência” que pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem, que é o que normalmente ocorre, ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação.

Assim nesta fase, de acordo com este método, analisei todos os dados e materiais coletados e registrados, o que me levou à construção de categorias, conceitos e concepções. Também analisei e refleti sobre os dados que não foram manifestados explicitamente, mas que, no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada em seu ambiente natural, foram se revelando e sendo percebidos.

A análise dos dados ofereceu elementos para a avaliação e discussão das questões de pesquisa que nortearam este trabalho, ou seja, ofereceu subsídios teóricos e empíricos que me possibilitaram realizar considerações sobre o processo de inclusão escolar no ensino comum de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

4- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo trata da análise dos dados coletados no decorrer do ano de 2000 e da discussão das questões de pesquisa que nortearam este trabalho. De acordo com as matrizes das entrevistas, será dividido nos tópicos que seguem.

4.1 Formação profissional e carreira docente

A primeira etapa de cada matriz foi igual para todos os entrevistados, exceto para os pais, por se tratar da formação profissional em nível médio, graduação, pós-graduação e cursos adicionais (seminários, congressos, palestras, cursos de capacitação, entre outros).

Em relação à formação profissional, as respostas das quatorze professoras do ensino comum sobre a formação de ensino médio, concluiu que seis fizeram o magistério, sete o ensino médio sem habilitação para o magistério, e uma o ensino médio e, após, as matérias pedagógicas do magistério. Em relação à graduação, uma das

quatorze professoras não tem o ensino superior, permanecendo somente com o curso de magistério, e as demais fizeram cursos em diversas áreas, tais como Matemática, Estudos Sociais, Geografia, Pedagogia, Educação Especial, Artes Plásticas, entre outros.

Há alguns casos de professoras graduadas em dois Cursos, e um caso em três cursos: a professora Vânia é graduada em Matemática, Desenho Plástico e Engenharia Civil; a professora Gislaine é graduada em Educação Especial para Deficientes Mentais e Geografia; a professora Débora é graduada em Filosofia e Educação Especial para Deficientes da Audio-comunicação (surdos); a professora Lurdes é graduada em Educação Artística e Artes Plásticas; a professora Valquiria é graduada em Ciências e Matemática.

Em relação à pós-graduação, três professoras fizeram especialização abrangendo as áreas de psicopedagogia, métodos e técnicas de ensino e arte-educação na pré-escola e série iniciais. Mestrado e/ou doutorado nenhuma realizou.

Sobre os cursos adicionais, duas professoras não participam deles de uns anos pra cá, e as demais sempre procuram fazer na área específica em que atuam ou na educação geral. Na área de Educação Especial, somente uma começou a fazer um curso de capacitação para trabalhar com alunos inclusos, mas não deu continuidade por questões de horário e carga horária na escola.

Questionadas se durante a formação acadêmica (nível médio e superior) tiveram conhecimentos sobre Educação Especial, deficiências e/ou distúrbios de aprendizagem, onze professoras responderam que não e três que sim, sendo que duas os tiveram porque fizeram um curso específico de graduação em Educação Especial e a outra porque, na época da sua pós-graduação, atuava com pessoas com deficiência em uma APAE, direcionando a sua monografia de final de curso para essa área, além de os

professores, no decorrer do Curso, segundo o relato da prof^a. Lurdes, analisarem desenhos de pessoas com deficiência.

Em relação à formação de ensino médio das professoras da sala de recursos , a professora Tatiana fez o magistério, a professora Bianca ensino médio sem habilitação e, após, a complementação das disciplinas do magistério, e a professora Salete, preparação para o vestibular. Quanto à formação em nível superior/graduação, a professora Tatiana cursou Letras (Português/Francês) e Direito, as professoras Bianca e Salete cursaram Educação Especial para deficientes mentais. Quanto à formação em nível de pós-graduação, a professora Tatiana fez especialização em Redação, a professora Bianca especialização em Educação Especial e a professora Salete especialização em Informática Educacional e Mestrado em Educação.

A professora Salete foi nomeada em final de agosto deste ano para trabalhar na escola, devido à professora Bianca ter entrado em licença-gestante e após, licença-prêmio, sendo necessário que alguém assumisse a sala de recursos por este período. Portanto, a escola, no ano de 2000, passou a ter três professoras habilitadas para trabalhar na classe especial e na sala de recursos, pois, quando a professora Bianca retornar da sua licença, a professora Salete irá permanecer na escola, não estando definido até o momento, a sua colocação para este ano, se irá trabalhar na classe especial e/ou em sala de recursos.

Sobre os cursos adicionais, as três procuram sempre fazê-los. Inclusive o que habilitou a professora Tatiana a trabalhar na classe especial e sala de recursos foram os estudos adicionais de 840h que realizou na UFRGS, em 1981, na área da deficiência mental.

Em relação à equipe diretiva, formação de nível médio, três professoras fizeram o magistério e três, ensino médio sem habilitação para o magistério. A respeito da formação em nível superior/graduação, as professoras Cleusa e Sabrina fizeram Pedagogia, a professora Angélica Estudos Sociais e História, as professoras Celina e Nara, Estudos Sociais e Geografia e a professora. Elisa, Educação Artística.

Sobre a pós-graduação, cinco fizeram especialização nas áreas em que hoje estão atuando. As professoras Sabrina e Angélica em Supervisão Escolar, as professoras Cleusa e Nara, em Orientação e Supervisão Escolar e a professora Elisa, em Educação Artística e Orientação Educacional. A professora Celina começou a fazer o Doutorado na Espanha, mas não concluiu em função de questões pessoais e profissionais. A professora Sabrina está cursando outra especialização na área de Psicopedagogia.

Questionadas sobre a participação em cursos adicionais, somente uma nos dois últimos anos não os está realizando, e as demais, sempre que podem, realizam nas áreas em que foram especializadas, como também na área de educação geral.

Sobre a questão do oferecimento de conteúdos sobre a área de Educação Especial nos cursos de ensino médio, graduação e pós-graduação, foi unânime a inexistência nos cursos de ensino médio, inclusive no magistério; nos cursos de graduação,, somente a professora Nara teve conhecimento em disciplinas de didática e metodologia; nos cursos de pós-graduação, a professora Elisa teve conhecimento, mas nada específico, e a professora Cleusa, através de uma disciplina específica sobre deficiência.

Analisando as respostas de todas as professoras, observei que os cursos de formação de professores nas décadas de 60, 70, 80, 90, época em que iniciaram e

concluíram seus cursos, não previam conhecimentos específicos de Educação Especial, de alunos com necessidades educacionais especiais, o que reflete que tais conhecimentos “pertenciam” a cursos específicos de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial e cursos de Educação Especial. Assim, o professor que concluía e conclui os seus estudos, porque ainda é uma realidade nos cursos de formação de professores, começa a exercer a profissão sem nenhum conhecimento sobre tais assuntos, sentindo-se leigo e sem condições para trabalhar com pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais em sala de aula, encaminhando o problema (aluno) para a educação especial.

No dia 28 de dezembro de 1994, foi publicada, na Seção I do Diário Oficial da União nº 246, a Portaria Nº 1.793 de 27 de dezembro de 1994 (MEC), que trata, em seu Art. 1º, da recomendação da inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas. Em seu Art.2º, da recomendação da inclusão desses conteúdos nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. No Art. 3º, recomenda a manutenção e a expansão de estudos adicionais, de cursos de graduação e de especialização, já organizados para as diversas áreas de Educação Especial.

Esta Portaria Ministerial, mesmo que apenas “recomende” e não obrigue”, representa uma mudança em termos de concepções sobre a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, pois até então era desconhecida a existência de algum documento legal que recomendasse disciplinas ou conteúdos que complementassem os currículos de formação de professores e outros profissionais que pudessem vir a trabalhar com pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. O segundo passo, agora, é tornar este documento conhecido por parte de todos que estão envolvidos direta ou indiretamente com a educação, para que, assim, se

possível, comece a haver mudanças quanto a essa questão que, até então, está meio que ignorada entre os cursos de formação em nível superior.

Em relação à carreira docente, dez professoras têm experiências no ensino fundamental, diversificando as séries, dez têm experiência no ensino fundamental e médio em diversas séries, uma tem experiência em classe especial, sala de recursos e ensino médio, uma tem experiência em classe especial e sala de recursos, e uma professora tem experiência em escola especial e sala de recursos. Seis das professoras que atuam hoje no ensino básico tiveram experiências anteriores com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em outros ambientes educacionais e na própria escola, o que significa que é um trabalho novo e diferente para a maioria das professoras que hoje atuam nesta escola.

4.2 Atuação do professor

A atuação do professor fez parte da segunda etapa desta entrevista, tendo como indicadores para os professores do ensino comum: carreira docente⁶, planejamento e estratégias de ensino, interação social e processo de avaliação; para os professores da sala de recursos: carreira docente e atendimento na sala de recursos; para a equipe diretiva: carreira docente.

⁶ Indicador analisado no título 4.1 – Formação profissional e carreira docente.

4.2.1 Atendimento na sala de recursos

Este indicador faz parte da segunda etapa, sendo aplicado somente para as três professoras da sala de recursos.

Tomarei como referencial teórico das salas de recursos ou classes de apoio à integração, como é denominado por JIMÉNEZ (1997c), o modelo da Espanha pela sua influência em nosso país, visto no acervo bibliográfico a respeito da escola inclusiva no Brasil.

Na Espanha, segundo JIMÉNEZ (1997c), para potencializar e qualificar as classes especiais, a sua maioria passou de classes segregadas, fechadas, com um grupo permanente de alunos, a classes de integração, abertas, com um grupo de alunos que recebem apoio periódico.

No Brasil, as classes especiais não passaram a ser classes de apoio e/ou recursos. O que aconteceu foi a introdução de novas classes denominadas salas de recursos ou apoio, que se assemelham muito com a proposta da Espanha de classes de apoio à integração.

O professor de apoio, para JIMÉNEZ (1997c, p.48), “é aquele que dedica a sua atenção profissional ao aluno com necessidades especiais, integrados em escolas de ensino regular”, sendo este o conceito também proposto para as professoras de apoio desta escola.

A escola pesquisada tem duas salas de recursos para deficientes mentais oficialmente regulamentadas em setembro de 1998, sendo que cada uma está sob a responsabilidade de uma professora. A do turno da manhã está sob a responsabilidade da professora Bianca, assumindo, após a professora Salete, e a do turno da tarde está sob a responsabilidade da professora Tatiana. Isso não quer dizer que não trabalhem integradas, bem pelo contrário, todas as decisões são tomadas em conjunto.

Apesar das salas serem regulamentadas somente em 1998, desde 1994 as professoras da classe especial, que são as mesmas da sala de recursos, realizavam um trabalho de apoio em turno diferente ao da classe especial com os alunos que tinham, segundo a professora Bianca, um maior potencial a ser desenvolvido para que depois fossem encaminhados para o ensino comum. Trata-se de um trabalho mais direcionado aos alunos que poderiam entrar no ensino comum, tipo de uma preparação para a inclusão, e não com os alunos que já estavam no ensino comum. Até porque antes de 1998, segundo a professora Bianca, “eram poucos que ingressavam no ensino regular”. Bianca (p.270)⁷ comenta sobre o início do trabalho na sala de recursos:

Ela iniciou com o trabalho de apoio aos alunos da classes especial. Não seria apoio propriamente, mas de intensificar o trabalho que se realizava na classe especial mas em menor número de alunos, até individual muitas vezes, para que aquele aluno conseguisse desenvolver o potencial dele, que tinha e que a gente via que estava sendo desperdiçado em detrimento de outras situações inevitáveis dentro de uma sala de aula de educação especial. Temos inúmeros tipos de deficiência dentro de uma sala de aula. Tipos de deficiência então, que de certa forma, em momentos auxiliam, ajudam, é positivo, e em momentos é negativo também.

Assim, o trabalho da sala de recursos, antes de ser regulamentado, era complementar aos alunos não incluídos no ensino comum, mas que apresentavam habilidades, potencialidades para se desenvolver, que na classe especial, no grande grupo, não eram bem estimuladas devido a inúmeros fatores que interferiam, sendo necessária essa forma de atendimento em turno distinto para os alunos.

⁷ Cito as falas dos sujeitos da pesquisa em itálico para diferenciar das citações bibliográficas.

Esse procedimento das professoras foi anterior a qualquer discussão sobre a inclusão, oriundas da Declaração de Salamanca ou da Lei 9394/96. Ele se deu pelo fato de as professoras terem consciência do potencial latente de vários alunos da classe especial e do desfavorecimento da mesma para este desenvolvimento, onde há inúmeros alunos com vários tipos de deficiência, umas mais acentuadas, outras menos, que impossibilitam um trabalho mais individualizado e direcionado às aprendizagens escolares exigidas para seu ingresso no ensino comum. O termo “exigidas” deve-se ao fato de que, hoje, para um aluno ser incluído no ensino comum, ele passa por um processo de avaliação feito pelas professoras da classe especial. Esta avaliação é uma prova com os conteúdos do ano anterior do ensino comum, ou seja, se for incluído na 2ª série, fará uma avaliação da 1ª série, para que a escola, os professores mais precisamente, não tenham motivos, segundo a professora Bianca (p.273), “ (...) *para dizer que este aluno não está preparado, usando a avaliação dos próprios professores. O aluno, sendo aprovado nessa avaliação, está aprovado para o ensino regular*”.

Para as professoras da classe especial, as profissionais que encaminham estes alunos para o ensino comum, não seria necessário este tipo de avaliação, pois, quando elas propõem este encaminhamento às coordenadoras pedagógicas e às professoras do ensino comum, elas têm o conhecimento de que o aluno tem condições, por inúmeras observações e avaliações ocorridas no decorrer do trabalho realizado na classe especial.

Este procedimento, pode-se dizer que é uma medida cautelosa, uma estratégia por parte das professoras da classe especial, na tentativa de evitar qualquer questionamento sobre a capacidade desse alunos. Até hoje, todos os alunos que foram incluídos, com exceção de um, freqüentaram a classe especial, saindo desta diretamente para o ensino comum.

Mesmo sendo uma iniciativa das professoras que encaminham esses alunos e não das professoras do ensino comum, essa atitude revela que ainda é o aluno que tem que estar apto para entrar no ensino comum, que tem que mostrar as suas habilidades e

potencialidades e não ao contrário, a escola, o professor mostrar que tem habilidades e potencialidades para atender alunos com necessidades educacionais especiais, permanentes ou transitórias, em sua classe. Esta é uma concepção que está paulatinamente sendo modificada entre os professores.

As classes especiais desta escola, recebem, além de alunos com deficiência mental, alunos encaminhados por outras escolas, geralmente escolas comuns de ensino, por repetirem mais de uma, duas, três, quatro vezes a 1ª ou 2ª série, passando a ser considerados alunos com distúrbios de aprendizagem. Sendo as classes especiais, muito procuradas devido ao reconhecimento do trabalho realizado em prol da inclusão, estão superlotadas atualmente.

Em relação à função da sala de recursos, mais precisamente, do professor de apoio, JIMÉNEZ (1997c, p.49) elenca algumas, que no decorrer da exposição, serão analisadas conforme o trabalho proposto pela escola. São elas:

- a) a elaboração de programas gerais, adaptados ao desenvolvimento individual e necessários para o concreto atendimento dos alunos que o necessitam;
- b) o seguimento desses programas com cada aluno;
- c) pôr em prática aspectos concretos dos programas que requeiram uma atenção individualizada ou em pequeno grupo, dentro ou fora da sala;
- d) a orientação dos professores de ensino regular responsáveis pelos alunos, no que se refere ao atendimento educativo concreto desses alunos com necessidades educacionais especiais, assim como outras orientações para prevenção de possíveis dificuldades que, de modo geral, possam surgir nos restantes alunos dos grupos;
- e) a elaboração de material didático;
- f) a colaboração com o prof. tutor, nas reuniões de orientação dos pais, com vistas a conseguir uma participação ativa no processo educativo dos filhos;
- g) servir de elo e elemento coordenador entre as equipes de apoio do setor e da escola.

O atendimento na sala de recursos é realizado sempre em turno diferente do que os alunos têm aula no ensino comum, individualmente ou em grupos de, no

máximo, quatro alunos, duas vezes por semana e com o tempo reduzido de, no mínimo, 1h e, no máximo, 2h, em função, de acordo com a professora Bianca, do grande número de alunos que se tem e dos níveis diferenciados.

O grupo geralmente é formado conforme os níveis de desenvolvimento de cada aluno e não necessariamente por série, até porque não se prevê o reforço pedagógico. E, nos casos em que se trabalha individualmente, segundo a professora Bianca (p.270), *“é em função da aceitação do aluno, da resposta do trabalho que ele dá, que é diferenciada se é no grande grupo, se é no pequeno grupo”*. Portanto, os grupos são flexíveis e rearranjados durante o ano conforme o trabalho e resposta do aluno.

Em relação às salas de recursos, elas diferem no atendimento devido ao alunado que as compõem. A sala de recursos do turno da tarde, que é da responsabilidade da professora Tatiana, atende 6 alunos, sendo que 1 aluno é incluído no ensino comum, e os demais estão em processo de adaptação para a inclusão.

Destes alunos, 3 estão em nível de pré-escola, estando incluído (Ivan com 7 anos), outro aluno com 7 anos aguardando vaga, e o terceiro com 6 anos, em período de adaptação; 1 aluno que frequenta uma escola especial, com a proposta de integrá-lo na classe especial; 1 aluna, da classe especial com possibilidade de ser incluída; 1 aluna que era da classe especial e apresentava possibilidades de ir para a 2ª série, sendo inclusive encaminhada em 1999, mas tendo rejeitado essa possibilidade, sendo atendida no ano de 2000 somente na sala de recursos com a proposta de motivá-la para a 2ª série. Esta aluna, segundo a professora Tatiana, apresenta sérios problemas emocionais.

Os alunos em nível de pré-escola nunca frequentaram as classes especiais, inclusive o aluno Ivan, incluído no ensino comum, ingressou direto na pré-escola, vindo a professora observar certas dificuldades (atenção, raciocínio e coordenação) e solicitar

auxílio na sala de recursos, o que representa um avanço em termos de encaminhamento, pois, há alguns anos atrás, esse aluno seria encaminhado pela professora do ensino comum à classe especial.

A professora Tatiana (p.280) define os objetivos desta sala de recursos, da seguinte forma:

Seriam atender as necessidades peculiares de cada aluno, porque, além de distúrbios, vamos dizer, de aprendizagem, tem uma série de outros fatores que interferem no desenvolver do aprendizado do aluno regular. E ele, por si só, requer um atendimento. Então sempre precisa aquela conversa com o professor, aquela lacuna, por mais que a gente tenta preencher ou amenizar de um lado, tem uma outra que precisa porque, à medida que eles vão crescendo e passando de série as dificuldades são maiores. Então, sempre nós temos de estar mais ou menos de plantão, pra procurar socorrê-los quando eles precisarem.

No ano de 2000, esta sala de recursos atendeu alunos que não estavam incluídos, sendo inclusive, para a professora Tatiana, uma experiência nova, tendo ela que se adaptar para atender estes alunos. Tatiana (p.280) definiu outros objetivos como seguem:

Procurar, dentro do possível, trabalhá-los para que eles tenham condições de também participar desse processo de inclusão. Então eu vejo a sala de recursos como um mecanismo super necessário para a complementação, eu nem diria complementação, eu diria, o acompanhamento, porque é um todo. E então ela é mais um elo nessa corrente. É fundamental.

Portanto, esta sala de recursos difere em alguns aspectos das propostas atuais, pois estas salas de recursos tiveram a sua origem com a finalidade de apoiar o aluno com necessidades educacionais especiais que estão freqüentando o ensino comum e não alunos com a possibilidade de freqüentar. Acredito que a escola tem que repensar essa questão e viabilizar outros meios para não descaracterizá-la, fazendo com que o período

preparatório para a inclusão não ocorra na sala de recursos, onde já se tem muitas responsabilidades e coisas para fazer em função destes que estão no ensino comum.

A sala de recursos que funciona pelo turno da manhã, sob a responsabilidade da professora. Bianca e, após, da professora Salete, atende 11 alunos incluídos no ensino comum: 2 alunos na 1ª série, 3 alunos na 2ª série, 3 alunos na 3ª série, e 3 alunos na 4ª série. Um deste alunos não frequenta a série desta escola, sendo encaminhado por não haver em sua escola uma sala de recursos. Atender alunos de outras escolas, que ainda não oferecem esse tipo de atendimento, faz parte da proposta desta sala de recursos. No decorrer do ano de 2000, a escola deste aluno regulamentou a sua sala de recursos, permanecendo o aluno nesta escola. por opção da família.

Em relação à proposta desta sala de recursos, a professora. Bianca (p.269-270) comenta:

É trabalhar com os alunos sempre buscando não dar um reforço pedagógico, mas trabalhar as necessidades básicas para que ele venha conseguir acompanhar o grupo, o conteúdo, as disciplinas que ele vai avançando e trabalhar junto aos professores (...). O objetivo é desenvolver ao máximo o potencial do nosso aluno, do aluno que está incluído no ensino regular (.....) e para que isso aconteça se realiza um trabalho junto aos professores também.

A professora Salete comenta sobre a proposta, dizendo “que é trabalhar as causas das dificuldades desses alunos que estão incluídos na 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª série”.

Na proposta está bem clara a questão do reforço pedagógico, pois a sala de recursos pode ser confundida, e muitas vezes é, entre os professores, como um sala de reforço, que, aliás, existe nesta escola, atribuindo-lhe a função de um simples reforço de conteúdos, atividades e temas. Mas o objetivo é atender às necessidades educacionais

especiais dos alunos e a dos professores em relação a eles. Como diz JIMÉNEZ (1997c, p.49) “a função é a elaboração de programas gerais, adaptados ao desenvolvimento individual e necessários para o correto atendimento dos alunos que o necessitam”.

Um aspecto negativo para a professora Bianca (p.272), em relação ao trabalho com o professor, é justamente a questão de que *“é difícil para o professor compreender que nós não trabalhamos com ele simplesmente o reforço escolar. Não se faz esse tipo de trabalho, não se faz os temas com ele”*. Em função desta idéia do reforço, a professora relata que os professores acabam exigindo mais dos alunos em termos de conteúdo.

Isto demonstra que o processo de inclusão para os professores, é algo que precisa ser ainda muito trabalhado, pensado, discutido, pois todo o processo de inclusão desta escola quem está buscando, mostrando o caminho, são as educadoras especiais, que muitas vezes não o conhecem, tentando, assim, buscar junto as professoras alternativas.

A forma que está ocorrendo o trabalho com os professores é através das dificuldades que eles enfrentam na sala de aula com o aluno, pois, para a professora Bianca *“é a forma que eu encontrei de poder me comunicar e ajudá-los de certa forma, porque eu não sabia de que forma, como se fazer esse trabalho, uma vez que é algo novo, e que em função, volto a dizer, em função do tempo que a gente não tem”*.

A questão do tempo é algo que realmente merece uma atenção especial por parte de todos os professores da escola, pois, se não há tempo devido à carga horária estar toda distribuída em atividades didáticas frente a aluno, como é a realidade atual desta escola, jamais se formará uma rede de apoio. Como diz MRECH (1999, p.1), ao apresentar algumas características de projetos de escola inclusiva: “colaboração e

cooperação - na escola inclusiva tem que haver um privilegiamento das relações sociais entre todos os participantes da escola, tendo em vista a criação de uma rede de auto-ajuda”.

Na escola inclusiva, a relação professor de apoio e professor tutor, como é denominado por JIMÉNEZ (1997c, p.49-50), deve ser de comunicação permanente, que abranja tarefas como:

- a) Cooperação na elaboração das adaptações curriculares e/ou programas de desenvolvimento individual das crianças integradas. É interessante chegar à conclusão da necessidade de programar conjuntamente todo o plano anual de atividades escolares, para que a criança com necessidades educacionais especiais possa participar na dinâmica geral da classe.
- b) Acompanhamento dos programas das crianças integradas. Na avaliação e seguimento conjunto dos programas, ir-se-ão adequando conteúdos, atividades e material, de modo a encontrar formas possíveis de aprendizagem e de contatos sociais para todas as crianças da sala.

O que tem sido feito nesta escola em relação ao trabalho com os professores são orientações esporádicas em momentos informais, como hora do recreio, entrada e saída dos professores na escola e, em alguns casos, observação e orientação na sala de aula que o aluno frequenta.

Desde 1999, quando a escola passou a receber estagiária do Curso de Educação Especial para Deficientes Mentais da UFSM, esse trabalho de orientação, observação e acompanhamento em sala de aula do ensino comum começou a ser viabilizado. Também ocorreu, após a entrada da professora Salete, que intercalou o seu horário na escola (20h) para atender os alunos na sala de recursos e alguns professores em sala de aula.

Faz-se necessário lembrar que as professoras das salas de recursos o são também das classes especiais, em turnos diferentes, o que as impossibilita de realizarem um trabalho com os professores do ensino comum, porque ora estão atendendo a alunos na classe especial, ora estão atendendo outros alunos na sala de recursos. A escola tem que urgentemente repensar as prioridades do professor da sala de recursos, começando pela exclusividade deste profissional nesta classe.

Outro trabalho que começou a ser realizado no ano 2º semestre de 2000, junto aos professores e a equipe diretiva, foram encontros mensais de uma hora, a fim de proporcionar conhecimentos e reflexões sobre o processo de inclusão, referentes às necessidades educacionais especiais, abordando sobre a deficiência mental, as questões legais do processo de inclusão, as adaptações curriculares, incluindo a questão da avaliação.

Essa atividade fez parte da proposta de estágio da acadêmica do Curso de Educação Especial, tendo a participação, em todos os momentos da sua professora orientadora de estágio e da professora Salete, da sala de recursos. Ocorreram 4 encontros devido ao fato de não disporem de mais tempo para participar sendo, inclusive, ocupado o horário das reuniões semanais.

Houve a participação das coordenadoras pedagógicas, orientadoras educacionais, professoras do currículo (1º à 3º série), e pouco expressivas das professoras da 4ª série. De uma forma geral, esta iniciativa foi bem aceita pelas professoras, sendo inclusive, solicitada para que continuasse no próximo ano (2001).

4.2.2 Atendimento na sala de aula

Este tópico abrange os indicadores planejamento e estratégias de ensino, interação social e processo de avaliação, sendo aplicados às professoras que atendem os alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula. Nesta etapa, houve a participação de 14 professoras, da pré-escola à 4ª série do ensino fundamental.

Das 14 professoras, 6 fazem parte do currículo por atividade, ou seja, da pré-escola à 3ª série, sendo somente uma professora responsável por todos os conteúdos, e 8 professoras fazem parte do currículo por disciplina, ou seja, existe, para cada disciplina, uma professora responsável, começando, nesta escola, da 4ª série em diante. Esta forma de sistematizar o currículo diferencia-se de escola para escola, porque há escolas que continuam na 4ª série com o sistema de currículo por atividade, ou adotam o currículo por área, ou, como nesta escola, currículo por disciplina.

No ano de 2000, houve uma mudança entre as professoras da escola, permanecendo somente duas dos anos anteriores. Portanto, é uma experiência nova para algumas professoras o trabalho com esta série e com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos. Já no currículo por atividade não houve mudanças de professoras, e todas em anos anteriores tiveram experiências com alunos incluídos em suas turmas.

A primeira questão foi sobre planejamento e estratégias de ensino, mais especificamente, sobre o trabalho realizado com o aluno incluído em termos de conteúdo, metodologia, atividades e avaliação. As respostas de todas as professoras foi que não há diferenciações, sendo tudo da mesma forma para todos, como é possível analisar no depoimento da professora Alexandra (p.231): *“Nós trabalhamos ela como igual aos outros, mesmos conteúdos, atividades”*.

O que observei, no relato das professoras, é que elas pensam que, se o aluno está incluído, não pode haver diferenciações de conteúdos, têm que ser trabalhados da mesma forma. Como diz a professora Valquiria (p.183): *“Eu acho que se eu trabalhar com questões, forma diferente, elaborar uma prova especial para eles na turma, eu vou estar criando um ambiente, pelo menos penso eu, diferente (...) E a intenção, eu acho, que é incluir, ser tratado igual”*.

Esta forma como as professoras estão trabalhando hoje na escola significa que não houve mudanças, inovações educacionais, em função da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, desconhecendo inclusive, a questão das adaptações curriculares, que é uma estratégia para facilitar a aprendizagem dos alunos. Como diz BLANCO (1995, p.307),

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, implica, obrigatoriamente, que esta modifique os esquemas que produziram a desintegração dos mesmos em um determinado momento. Uma escola aberta à diversidade tem que dar respostas às necessidades concretas de todos os alunos, rompendo modelos rígidos e inflexíveis, dirigidos ao aluno médio. Neste sentido, queremos lembrar que muitas das dificuldades de aprendizagem dos alunos originavam-se ou intensificavam-se devido a um planejamento educacional rígido e inadequado.

Não há entre as professoras um planejamento educacional que atenda às necessidades educacionais de cada aluno, pois, para muitas, essa prática é desconhecida. Elas não sabem tomar atitudes inovadoras do tipo adaptação curricular, além de tomarem atitudes de bom senso, como elas mesmas dizem. Todas vêem no professor da sala de recursos a possibilidade de uma orientação no trabalho com o aluno, sendo um norte para o trabalho, mas esse trabalho efetivamente não está ainda acontecendo.

Em relação às adaptações curriculares, BLANCO (1995, p.309), comenta:

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais em determinado grupo, pressuporá fazer as adaptações curriculares necessárias a partir da programação do grupo em questão, na qual deve haver lugar para todos os alunos. A programação deve conseguir o equilíbrio necessário entre dar resposta ao grupo como tal, e a cada indivíduo dentro do grupo.

No caso desta escola esta programação para o grupo poderá ocorrer semanal ou quinzenalmente, e cada professora, em conjunto com a de apoio, irá planejar estratégias para garantir a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, além do apoio que a professora da sala de recursos deverá realizar na sala de aula para o aluno e o professor. Acredito que, se alguém não estimular o professor a buscar inovações, dificilmente ele irá sozinho. Tem que ser uma proposta da escola.

Em relação à metodologia utilizada pelo professor na escola inclusiva, CARVALHO (2000, p.81) comenta que “consideradas e respeitadas as diferenças individuais, seria um equívoco prescrever apenas um método de ensino aplicável a todos os alunos. Ao contrário a idéia é diversificar, ao máximo, a intervenção pedagógica, ajustando-as às características e necessidades de cada um segundo a natureza do que se está ensinando”.

O que as professoras, em sua maioria, estão fazendo em sala de aula, é dar um trabalho individual quando percebem que ele está com dificuldade e/ou uma atenção especial, no sentido de ir até a classe do aluno para ver o que ele está conseguindo fazer, acompanhando quando é possível dessa forma. Como diz a professora Sueli (p.255), *“Eu trabalho da mesma forma, eu só fico supervisionando mais ele. Eu fico mais insistindo”*.

Outras acham que nem isso é possível, como a professora Alexandra (p.232): *“É de uma maneira geral. Individuais são poucas coisas, porque não dá tempo, porque se vai atender de um a um, todos os dias, todas as ocasiões. É geralmente no geral”*.

Sobre a avaliação realizada com os alunos, todas responderam que dividem em duas partes: a quantitativa e a qualitativa. A quantitativa dá-se através de testes, provas e trabalhos para fazer em casa ou em sala de aula e a qualitativa diferencia-se um pouco entre as professoras no valor e nos aspectos a serem avaliados, sendo responsabilidade, interesse, participação, assiduidade, comportamento.

Em relação às provas e testes, que é a parte quantitativa de maior valor e a que aprova ou reprova, várias discordam desse procedimento, mas dizem serem cobradas pela escola e pelos pais, como é possível analisar através do depoimento das professoras Debora (p.250) e Sueli (p.256):

O que eu acho que seria o principal é o caderno, é a atividade que eu faço em sala de aula. Acho que não necessitaria de uma prova. A prova é mais lei, tu tem que seguir aquela (...) Tem que fazer prova, ela tem que ser feita. Uma que às vezes os pais cobram também, tu até quer mudar mas não pode porque os pais exigem aquilo ali. Senão não tem validade para os pais. (Prof^a. Debora)

(...) Então eu sou uma pessoa que se não precisasse fazer prova escrita para dar, eu daria nota ou sei lá, para os meus alunos todos (...) Mas tu tens que ter prova. Inclusive a parte de ciências, estudos sociais, eu sempre avalio com trabalho, com uma coisa mais da vida deles, através de trabalhos. (Prof^a. Sueli)

Mesmo as professoras tendo o conhecimento de que existem outros meios eficazes para acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, usando inclusive outras estratégias, a aprovação ou reprovação acaba girando em torno da avaliação quantitativa, ou seja, das provas e testes.

Esse tipo de avaliação que visa ao produto final, os resultados, não oferece de maneira alguma informações sobre a resposta do aluno ao ensino. O professor que

realiza esta avaliação considerada “estática”, desconhece as estratégias cognitivas e metacognitivas que este aluno usou para chegar à resposta avaliada, pois o que interessa, para esse tipo de avaliação, é a resposta e não os meios que ele usou para chegar até ela.

CARVALHO (2000, p. 146) comenta a respeito da avaliação quantitativa:

Na medida em que o professor julga a aprendizagem de seus alunos, individualmente, por meio de provas e testes de rendimento escolar unicamente, ele tende a ignorar a dinamicidade do processo de desenvolvimento e a complexidade do processo de construção do conhecimento. Em outras palavras, na medida em que a avaliação estiver centrada no aluno e baseada em instrumentos, geralmente descontextualizados, seus resultados serão insuficientes para a ressignificação do trabalho na escola.

Na escola, a questão da avaliação foi revista entre os professores que trabalham com os alunos incluídos e a professora Salete da sala de recursos. O que ocorreu foi que as professoras observavam que o aluno, no decorrer das aulas, conseguia acompanhar, fazer as atividades, e, na hora da prova, dificilmente conseguia ter êxito. Isto realmente preocupou as professoras, porque, mesmo elas percebendo o desempenho dos alunos diariamente, se não conseguissem responder à prova satisfatoriamente, seriam reprovados. A medida que tomaram foi de realizar as provas elaboradas pelas professoras na sala de recursos, individualmente ou no grupo de atendimento, com a professora de apoio, onde esta os auxiliava quando necessário, ou a professora da sala de recursos os acompanhava na sala de aula, sendo o resultado bem superior ao anterior. Inclusive na época das provas na escola, as professoras da sala de recursos ficavam envolvidas com os alunos só nesta questão, ou seja, estudar para as provas. Para as professoras, não é o objetivo da sala de recursos fazer esse tipo de reforço escolar, mas necessário e fundamental no momento para os alunos.

Em alguns encontros que tive com a professora Salete, da sala de recursos, pude conversar com ela a respeito da avaliação de alguns alunos realizada na sala de recursos a pedido das professoras. No decorrer da realização das questões pelo aluno, ela tentava fazer uma leitura das estratégias metacognitivas utilizadas por ele ao responder as questões, mediando quando necessário. Assim, ela tinha conhecimento do porquê daquelas respostas do aluno. E ela demonstrava preocupação quando a interpretação do aluno e, conseqüentemente, a sua resposta à questão, não era a que a professora esperava como certa, mesmo estando esta correta do ponto de vista do aluno. Essas situações normalmente ocorriam em provas em que o aluno tinha que fazer interpretação de textos.

Então, essa é mais uma questão que deve ser urgentemente trabalhada com os professores, pois, de acordo com CARVALHO (2000, p.147),

Sob o paradigma de uma escola de melhor qualidade para todos, a avaliação emerge com outro sentido diferente do tradicional, pois em vez de servir como “argumento” de autoridade que acaba por excluir alunos, seus resultados servirão como indicadores das necessidades do aluno e como “diagnóstico” da saúde do processo educacional, globalmente considerado. Serão importantes, também, para embasar as decisões acerca da programação curricular e das ajudas que se fazem necessárias para o pleno desenvolvimento do aluno e para a melhoria da escola.

Para se ter uma idéia, quando as professoras constatam, através das provas, que o aluno está com dificuldades, as alternativas para o aluno é estudar novamente e fazer outra prova, ou fazer recuperação paralela, passando o aluno pelo mesmo processo sem modificação.

Em relação à forma de trabalho com toda a turma, sem dúvida é outro elemento que necessita de inovação na ação educacional, visto que o que predomina nesta escola, entre as professoras, é a aula expositiva, sendo uma metodologia extremamente tradicional. Como diz BLANCO (1995, p.311-312),

Na metodologia tradicional, o professor transmite a informação acabada aos alunos, a comunicação encontra-se no professor e é unidirecional. Ao contrário, em metodologias ativas, em que o aluno é o protagonista e o professor um facilitador da aprendizagem, a relação de comunicação é recíproca entre professor e alunos.

Nas observações feitas em sala de aula, pude observar que as atividades são organizadas de acordo com o grande grupo, não levando em consideração que os alunos têm ritmos, níveis e estilos de aprendizagem diferenciados. Esse procedimento por parte do professor pode levar o aluno a apresentar dificuldades e inclusive a se perder constantemente, principalmente quando tem que copiar do quadro para o caderno.

A maioria das atividades em sala de aula são estruturadas de forma individual, ou seja, o professor inicialmente explica o conteúdo, e, depois, os alunos realizam as atividades individualmente, com o auxílio do professor quando solicitado. Houve relato de duas professoras mencionando que alguns alunos, quando terminam antes a atividade, pedem para ajudar um outro colega, sendo geralmente um aluno incluído. Até a professora Glauca comentou que com os outros colegas isso não acontece, ou seja, entre eles, alunos sem deficiência, não há esse interesse, porque esses alunos que pedem querem ajudar o aluno com necessidade educacional especial, tornando, assim, o trabalho individual proposto pelo professor um trabalho cooperativo.

BLANCO (1995, p.318) comenta sobre o trabalho em grupo: “Uma escola aberta à diversidade deve adotar estruturas de grupo cooperativo que, como se mencionava anteriormente, são as que mais favorecem tanto a aquisição de competências e habilidades sociais como a aprendizagem de conteúdos escolares”.

Em relação às atividades em grupo, a maioria das professoras dizem realizá-las com os alunos, mas não de forma sistemática e sim eventualmente, dependendo do conteúdo. E muitas consideram ser um trabalho difícil em função do número de alunos na turma, de 25 a 35 alunos, dos períodos serem curtos, no caso da 4ª série, pelo tempo

que se leva para organizá-los. Como diz a professora. Margarida (p.198) “ (...) *é uma grande dificuldade com eles, porque eles estão aprendendo a se organizar. Não é fácil trabalhar em grupo com eles*”.

Inclusive presenciei, em uma observação numa das 4^a séries uma atividade em grupo, ou melhor, uma tentativa de trabalho em grupo, porque passou o período inteiro de aula e eles não conseguiram se organizar, demonstrando não terem realmente essa vivência de grupo. Observei que as turmas da 4^a série eram muito agitadas, barulhentas, e alguns alunos bem agressivos com os colegas, vindo a me questionar sobre o ambiente de sala de aula que, ao meu ver, não era nenhum pouco favorecedor para o processo de ensino-aprendizagem. Como diz BLANCO (1995, p. 308), “poderíamos definir a sala de aula como o espaço onde se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de um determinado grupo de alunos, sendo este processo, basicamente, uma relação de comunicação entre o professor e os alunos e deste últimos entre si”.

Este conceito de sala de aula nos remete à importância das relações professor-aluno e aluno-aluno para o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, não é possível compreender nem explicar este processo sem evidenciar o relacionamento social e afetivo que permeia na sala de aula, sendo este o suporte de toda e qualquer aprendizagem.

A teoria de Vygotsky postula que o desenvolvimento cognitivo é o resultado das interações sociais e culturais, enfatizando, inclusive, que os processos psicológicos superiores, como denominou, inicialmente são sociais para, após, tornarem-se individuais. Portanto, sua teoria enfatiza o papel do social no desenvolvimento da criança, pois a aprendizagem é, em parte, mediada pelas interações sociais e instrucionais.

Em relação ao relacionamento social e afetivo dos alunos incluídos no ensino comum, a maioria das professoras reconhece que todos são bem aceitos, sendo tratados como outro colega qualquer, mas que geralmente, nas atividades de grupo, eles esperam para serem escolhidos. Com diz a professora. Gislaine (p.177): “ (...) *Alguém tem que chamá-los para trabalhar no grupo. Eles nunca se oferecem. Eles ficam esperando que alguém os chamem. Mas já tem pessoas certas que trabalham com aqueles alunos*”.

A professora quer dizer que, fora a aluna Leandra, os outros alunos não tomam iniciativa para escolher os colegas para formar o grupo, mas sempre são escolhidos pelos colegas. Este comportamento não é específico dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois outros colegas também não tomam a iniciativa, preferindo aguardar a decisão dos outros.

A professora Claudia (p.213) considera que os alunos percebem e aceitam a diferença dos alunos incluídos, como podemos analisar:

Eu acho que os alunos ditos normais, eles aceitam muito bem. Eles conhecem e entendem as deficiências de uma criança inclusa. A própria sensibilidade da criança, ela tem mais tolerância do que o adulto. Até no caso às vezes, o próprio professor, ou a própria mãe e o próprio pai. Eles têm mais tolerância com aluno desse tipo (...) Agora claro que eles também têm certo momento que eles aceitam por obrigação. Por coleguismo, por obrigação.

Neste depoimento, há duas palavras que me chamaram muito a atenção: tolerância e obrigação. A proposta de escola inclusiva não objetiva que o sujeito tolere a diferença do outro por obrigação, bem ao contrário, objetiva que o sujeito tolere e respeite a diferença do outro por valorizar a diversidade humana como fator de enriquecimento pessoal e social.

A professora Gislaine (p.178) comenta que já observou uma rejeição por parte de alguns alunos, dizendo:

Tem sim. Uma coisa muito leve, muito. Mas tem alunos que olham como sendo aquele ali diferente. Isso como o Lucas, porque o Lucas tem uns momentos, tem dias que ele está muito diferente. Ele age diferente. Tem dias que ele briga, se nega a fazer as coisas. Então isso chama a atenção da turma. Então ele fica sendo visto e olhado como um diferente realmente.

Ocorre que ele é diferente, e isso não pode ser velado, ignorado, omitido, tem que ser conversado, explicado para as professoras, alunos, pais, o que até então não ocorreu de forma efetiva. Se a diferença entre os sujeitos não for tratada como algo normal num meio sócio-cultural, ela poderá ser sempre alvo de preconceito negativo ao sujeito que as apresenta.

Algumas professoras consideram não ser necessário conversar sobre a deficiência/diferença, por eles, colegas, nem perceberem nada de diferente no colega. Realmente, existem alguns alunos incluídos, como é o caso da Josana, da Julia, do Ivan, e do Valnei, que não apresentam nenhuma característica externa que os diferenciem dos demais. Inclusive são alunos que foram encaminhados para a classe especial em função de não conseguirem acompanhar o ensino comum, apresentando dificuldades que não são oriundas da deficiência mental e sim de outros fatores como imaturidade neurológica, epilepsia, privação sócio-cultural, entre outros.

Apesar desses casos de aparente normalidade, é preciso considerar outros como os existentes na turma de Lucas e de Leandra, em que os colegas demonstram perceber as diferenças de Leandra, por exemplo, que apresenta muitos comportamentos que chamam a atenção dos colegas. Como se refere a professora Margarida (p.200),

(...) Ela tem dificuldade pra falar. A gente quase não entende o que ela fala. Ela está apresentando um comportamento assim: ela quer sair da sala mais cedo, antes do recreio, porque ela tem medo se ser derrubada no corredor, no saguão, ela não copia aquilo que tem que copiar, porque tem o professor em casa que ajuda, ela quer ficar com uma colinha na hora da prova. E isso é uma coisa completamente diferente para o restante dos alunos. Ela é muito nervosa, muito emotiva, chora. E eu fiz uma avaliação, na qual ela teimou em ficar com a cola e eu acabei permitindo para não causar um transtorno maior na turma.

Essa aluna, no decorrer do ano, apresentou, além destes, outros comportamentos que os professores não estavam “preparados” para resolver e os alunos “preparados” para entender, porque, como não há um trabalho de apoio mais efetivo com as professoras e alunos, as situações vão acontecendo e são aparentemente resolvidas, através do bom senso ou não das professoras e/ou da orientadora educacional e coordenadora.

Lucas foi um aluno que, no decorrer do ano, foi encaminhado ao SOE por se comportar de forma inadequada na escola, como simular que estava levando um choque, mostrar a língua para a professora, ler revistas pornográficas na biblioteca, pedir dinheiro na frente da escola, na rua, a pedido de um colega, entre outras coisas, que segundo as professoras, foram incentivadas por dois ou três colegas de aula. Estes colegas são considerados pelas professoras como indisciplinados, apresentando vários problemas no decorrer do ano de 2000. Inclusive, no teste sociométrico, eles foram rejeitados por inúmeros colegas.

A professora Vania (p.211) avalia esse tipo de atitude com o Lucas no caso, como um fator negativo para a inclusão, mencionando que “*(...) de repente eles ficarem usando, que é o que eu percebo em relação ao Lucas, que eu acho que de repente estão usando ele como um bobo, quando mandam ele atirar beijinho, quando mandam ele mostrar a língua. E, esse aspecto eu acho que tem que ser trabalhado mais para evitar isso*”.

Em função dessas “brincadeiras” que estavam fazendo com o Lucas, as professoras e coordenadoras solicitaram à professora Salete da sala de recursos, à estagiária da UFSM e a sua orientadora de estágio que realizassem um trabalho com a turma do Lucas e da Leandra para que essas situações cessassem já que poderiam estar ocorrendo por falta de conhecimento em relação às diferenças que esses alunos apresentam, sendo motivos para brincadeiras.

O trabalho foi realizado através de um encontro com toda a turma, exceto com esses alunos, sendo trabalhada a questão das diferenças humanas e o respeito que devemos ter com as pessoas, entre outras questões. Mas o mais importante foi que os alunos tiveram um momento em que puderam conversar e questionar sobre as dúvidas que eles tinham em relação aos comportamentos de Leandra e Lucas. Espero que a escola continue a realizar este trabalho com os alunos, estendendo-o para a comunidade escolar, mas não apenas após a ocorrência de fatos desagradáveis com os alunos incluídos e seus familiares e sim antes, realizando um trabalho de prevenção.

Continuando sobre a interação dos alunos na turma, utilizei também o teste sociométrico, como já foi explicado na metodologia, para avaliar a estrutura sócio-afetiva do grupo de sala de aula, mais especificamente, os processos interpessoais, reveladores do padrão das relações sociais e emocionais entre os membros do grupo, em função das reações positivas de aceitação ou negativas de rejeição, visando sempre aos alunos incluídos. Cheguei ao seguinte resultado, de acordo com as duas aplicações:

Ivan: 2 escolhas e 1 rejeição na 1ª aplicação e 1 escolha e 1 rejeição na 2ª aplicação

Gabriela: não citada nas duas aplicações

Valnei: não citado nas duas aplicações

Italo: não citado na 1ª aplicação e nenhuma escolha e 1 rejeição na 2ª aplicação

Marcos: nenhuma escolha e 3 rejeições na 1ª aplicação e nenhuma escolha e 1 rejeição na 2ª aplicação

Josana: nenhuma escolha e 1 rejeição na 1ª aplicação e nenhuma escolha e 1 rejeição na 2ª aplicação

Leandra: 1 escolha e nenhuma rejeição na 1ª aplicação e nenhuma escolha e 1 rejeição na 2ª aplicação

Lucas: nenhuma escolha e 1 rejeição na 1ª aplicação e não foi citado na 2ª aplicação

Julia: 1 escolha e nenhuma rejeição na 1ª aplicação e 1 escolha e nenhuma rejeição na 2ª aplicação

Através destes resultados do teste sociométrico, como também das observações feitas em sala de aula e em outros momentos na escola, posso inferir que os alunos incluídos estão indiferentes ao grupo de sala de aula, visto não serem escolhidos por nenhum colega, com algumas exceções no caso do Ivan e da Julia, que foram escolhidos nos dois momentos da aplicação. Em relação à rejeição Marcos foi o único aluno que recebeu mais de uma rejeição na primeira aplicação, modificando esta situação na segunda aplicação para uma, o que significa que, no decorrer do ano, houve mudanças na estrutura sócio-afetiva no grupo de sala de aula. É relevante mencionar que, além destes alunos, alguns estão na mesma posição no grupo, ou seja, indiferentes, outros estão em situação de rejeição, devido ao número elevado de rejeições, e outros estão na posição de aceitação, devido ao número de escolhas, não recebendo nenhuma rejeição.

O resultado da primeira aplicação foi passado para as professoras no início do ano para que conhecessem a estrutura sócio-afetiva do grupo de sala de aula e interviessem através de atividades em grupo para que ocorressem mudanças no decorrer do ano, não sendo observado nenhum movimento neste sentido. O máximo observado foi a troca de lugares entre os alunos.

Então, se não ocorrerem inovações educacionais em termos gerais de proposta político-pedagógica e específicas de sala de aula (metodologia, avaliação, atividades,

entre outras), dificilmente os alunos com necessidades educacionais especiais sairão desta condição de indiferentes ao grupo, pois estas questões não facilitam e interferem só no processo de ensino-aprendizagem, mas também no processo sócio-afetivo, que é a base para que o primeiro ocorra com sucesso.

4.3 Contexto escolar

A terceira etapa da entrevista abordou questões sobre o contexto escolar, tanto para as professoras do ensino comum, como para as professoras das salas de recursos, que serão apresentadas e analisadas separadamente por terem indicadores e informações diferenciadas em cada matriz de entrevista.

4.3.1 Contexto escolar na visão dos professores das salas de recursos

A primeira questão desta etapa versou sobre os recursos humanos, físicos e materiais, ou seja, se estes estão sendo viabilizados pela escola para o atendimento na sala de recursos.

Em relação aos recursos para a inclusão, MASELLI; DI PASQUALE (1997, p. 301) referem-se a estes como “da lógica do apoio para aquela dos apoios”, comentando que o “ingresso na escola de pessoas com dificuldades traz consigo um constante

Em relação aos recursos para a inclusão, MASELLI; DI PASQUALE (1997, p. 301) referem-se a estes como “da lógica do apoio para aquela dos apoios”, comentando que o “ingresso na escola de pessoas com dificuldades traz consigo um constante trabalho de pesquisa e mobiliza uma pluralidade de pessoas que são chamadas constantemente a fazer interagir competências e recursos diversos”.

Em relação aos recursos materiais, a professora Bianca informou que quem os está viabilizando é a Secretária de Educação do estado, através da 8ª Coordenadoria de Ensino de Santa Maria, o órgão que a representa. Foi enviada uma verba que, segundo a professora Bianca, “foi bem significativa”, no momento em que foram autorizadas as salas de recursos da escola. Essa verba foi dispensada para a compra de recursos pedagógicos de consumo (folhas, caneta, papel, caderno, etc), e de recursos permanentes (jogos, mesa, classes, cadeiras, armários, etc).

Para as professoras Salete e Tatiana, os recursos materiais para atender os alunos são satisfatórios, mas apresentam expectativas de adquirir e complementar mais, como, por exemplo, com a aquisição de computadores para trabalharem com os alunos. A professora Salete fez a sua pós-graduação, especialização, na área de Informática na Educação, portanto é habilitada para trabalhar com esse tipo de recurso. Aliás, já está trabalhando, mas nas residências dos alunos que têm computador, restringindo o trabalho a um número reduzido de alunos. Esta professora acredita que esta é uma alternativa de trabalho que motiva e envolve muitos alunos, considerando a aquisição de computadores para a sala de recursos muito enriquecedora. Portanto, em relação aos recursos materiais, considero que está sendo adequado e com possibilidades de ainda ficar melhor, se as professoras elaborarem projetos, como o da informática, e encaminharem à Secretária de Educação estadual.

Em relação aos recursos físicos, mais precisamente quanto à sala de recursos, as três professoras estão satisfeitas com o espaço físico diante do número de alunos que atualmente freqüentam o atendimento, mas não com a sua localização, pois ela fica no

Há um aluno freqüentando o turno da tarde que apresenta dificuldades motoras, considerando a professora Tatiana (p.282) que "*a escada, ao mesmo tempo que é um obstáculo é um desafio*". Ela tem essa posição, porque ela aproveita esta barreira física para trabalhar com o aluno em algumas situações e, em outras, carrega-o no colo.

Outra questão sobre a sala de recursos, citada pela professora Salete, refere-se à poluição sonora, pois a sala está localizada em uma ponta de corredor, onde passam todos os alunos, e as suas janelas direcionam-se para um dos pátios da escola, e, quando chega a hora do recreio e os alunos estão em atendimento, o barulho de fora perturba a aula, influenciando na atenção e concentração dos alunos nas atividades.

Esta sala foi a única disponível para a efetivação da sala de recursos, pois a escola funciona nos três turnos (manhã-tarde-noite) com uma superlotação de turmas, não tendo, além desta, outra para ser oferecida. Como diz a professora Tatiana, todos os espaços são ocupados.

Em relação ao espaço físico da escola, por ser muito grande, existem algumas barreiras arquitetônicas que, aos poucos, estão sendo eliminadas. Por exemplo, houve a solicitação à direção da escola, a pedido das professoras da educação especial e dos pais, de um corrimão nas escadarias da entrada da escola, por serem vários degraus e alguns alunos apresentarem problemas em subi-las, sendo atendidos nesta solicitação.

O espaço físico da escola, segundo a professora Bianca, está disponível para todos, "eles participam e usam como os demais". Ela se refere aos alunos da classe especial e aos alunos da sala de recursos, demonstrando que, nesse sentido, a escola nunca diferenciou e discriminou os espaços, separando-os entre os alunos do ensino comum e os do ensino especial. Inclusive a classe especial é localizada no mesmo corredor, com as outras séries do currículo, o espaço físico é o mesmo, não tendo

diferenciações neste sentido, como também o recreio e demais atividades são oferecidas para todos igualmente, sem exceções.

Faço questão de mencionar esses aspectos por pertencerem à história da Educação Especial, mais precisamente das classes especiais, as diferenciações e discriminações nas escolas regulares, que oferecem classes especiais, e as diferem das demais do currículo comum, no sentido da localização (geralmente em prédios separados e/ou andares), das atividades (geralmente o recreio, educação física e demais atividades em horários e ambientes diferenciados), entre outras coisas. Portanto, de acordo com os relatos das professoras, nesta escola nunca houve esses tipo de atitude.

Em relação aos recursos humanos, aqui entendidos como professor de apoio, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, neurologista, etc., BLANCO (1995, p. 131) diz: “A atenção a alunos com necessidades educacionais especiais requer, muito freqüentemente, a intervenção de outros profissionais, professor de apoio ou fonoaudiólogo, que colaboram com o tutor para proporcionar a resposta educacional mais adequada a estes alunos”.

A cooperação entre os diferentes profissionais que atendem às necessidades educacionais especiais de um aluno devem servir como mais um elemento dinamizador do processo de inclusão, não ficando estes restritos e à margem do processo de ensino-aprendizagem deste. Como diz GORTÁZAR (1995, p.333) em relação às funções dos profissionais de apoio, “a diversidade e características das habilidades que a função de apoio requer nem sempre podem ser reunidas em uma mesma pessoa”.

No caso da escola em questão, não há nenhum outro tipo de apoio além do outro professor da sala de recursos. O que existe são alguns profissionais da área da saúde que fazem parte da 8ª Coordenadoria de Ensino, mas que não realizam

atendimentos aos alunos. A esse respeito, a professora Bianca manifesta-se: *“Tem um grupo de trabalho na DE, mas a gente não pode contar com eles para esse tipo de atendimento, porque eles têm que atender todas as escolas da região. Então é um trabalho mais a nível de palestras”*.

Não é possível esquecer que estou me referindo a uma escola pública estadual, de um sistema de educação precário, onde há 1 ou 2 psicólogos e fonoaudiólogos, no máximo, para atender todas as crianças que estudam nas escolas estaduais da cidade e região. Realmente, é impossível, sendo a alternativa realizar palestras para os professores, pais e alunos. Essa alternativa, no momento, é a única viável, mas pouco satisfatória para as escolas. Palestra não ajuda a resolver os problemas que ocorrem dentro de uma sala de aula, no máximo o que oferece são conhecimentos superficiais sobre o assunto tratado.

Portanto, quando as professoras de apoio observam a necessidade de um outro atendimento, de acordo com a professora Bianca, chamam os pais, explicam, indicam, sugerem. Se a escola tem condições de auxiliar, auxilia, mas senão fica a critério dos pais. Logo, os profissionais que atendem fora da escola estes alunos acabam fazendo um trabalho isolado, sem trocas, sem cooperação com a escola, fragmentando o suporte necessário à inclusão, que é a rede de apoio.

Assim, esses profissionais acabam por não oferecer aos professores informações apropriadas e necessárias a respeito da dificuldade do aluno, do seu processo de aprendizagem, do seu desenvolvimento social e individual. Considero necessário citar que há casos de alunos que não freqüentam nenhum outro tipo de atendimento, fora o oferecido pela escola na sala de recursos, por não ser necessário.

Em suma, o único profissional de apoio com que a escola pode contar, é o professor da sala de recursos, ficando este sobrecarregado. Como diz a professora Tatiana (p.282):

(...) Eu acho que se nós tivéssemos talvez um outro elemento, nós poderíamos fazer uma série de coisas que se faz necessário e em virtude do tempo, nós não conseguimos realizar. E outra coisa também, quando se trata de educação especial, o pessoal, parece que nós somos as exclusivas e isso nos absorve muito. Embora seja da área da educação especial, mas outros poderiam fazer. Então fica tudo no nosso encargo e aí a gente fica sobrecarregada.

Vários autores mencionam que a equipe de apoio deve trabalhar com a comunidade escolar, incluindo professores, alunos, equipe diretiva, administrativa, pais, e os demais envolvidos com a escola, sendo realmente necessária, mas que, no caso desta escola, em que a equipe são só os professores da sala de recursos, acaba sobrecarregando. Com o retorno de Bianca, da sua licença, as professoras das salas de recursos terão grandes possibilidades de dinamizar mais o trabalho através da distribuição adequada da carga horária e das atividades.

Pelo cenário atual da educação, esta situação da equipe de apoio não vai mudar tão cedo. Logo, a escola, como já está fazendo, terá que continuar e aperfeiçoar o processo de inclusão independentemente destes outros profissionais que vão a continuar a ser necessários. Ademais, foram as professoras da Educação Especial que começaram todo o trabalho de inclusão, sendo elas, para a escola, as únicas “conhecedoras do assunto”. Coloco entre aspas porque, para elas, também é um assunto e uma prática nova, que estão conhecendo e buscando junto com todos os demais profissionais que trabalham na escola. Então, todos os assuntos são tratados com elas, todas as questões são resolvidas com elas. A esse respeito, Bianca (p.278) comenta:

(...) Acredito que futuramente, quando a supervisão, os professores se sentirem mais seguros para lidar com esse tipo de situação, com as situações que ocorrem devido ao processo de inclusão, não seja tão necessária a presença do educador especial, porque ele já tem uma noção maior de toda realidade, do que poderiam fazer, ou não fazer, mas no momento é essencial que nós possamos dar esse suporte para os professores, já que nós cobramos tanto dos professores, da supervisão da escola. Cobramos no sentido exato da palavra, que nos ajudem, que participem, que colaborem. Então a gente também tem que dar contribuição e mostrar que nós estamos presentes com os professores e trocar as idéias para que eles também sintam, vejam que se é o caminho ou se não é.

O que pretende-se é que aos poucos, com muito estudo, informação, conhecimento e parceria, o processo ganhe autonomia em relação às professoras da Educação Especial. Que a equipe diretiva e os professores não se sintam tão dependentes e inseguros para tomarem decisões, passando toda a responsabilidade para essas professoras. Porque, hoje, quem se sente responsável ainda é este professor, que encaminha e busca sanar todas as dificuldades surgidas no decorrer do processo.

Em relação ao trabalho que as professoras de apoio vêm realizando com os pais dos alunos incluídos, podemos dizer que é estendido à todos, através de reuniões no início e/ou no fim do semestre, ou quando se fizerem necessárias, e de conversas diárias nos casos em que os pais levam ou buscam os filhos no atendimento.

As reuniões ocorrem para tratar da proposta de trabalho da sala de recursos para o semestre, porque, segundo a professora. Bianca, “muitos pais têm dúvida e idéia errada”, de questões burocráticas, de aspectos do cotidiano que estão interferindo na escola, entre outros assuntos que se fizerem necessários.

JIMÉNEZ (1997c, p.50) comenta sobre a relação do professor de apoio e a família, dizendo:

O professor de apoio deve colaborar com o professor-tutor na orientação dos pais dos alunos. Quando precisamente se trata de crianças com necessidades educacionais especiais é importante informar as famílias sobre o progresso dos seus filhos, já que, como diz Garcia Fernández (1989), a informação acerca desses progressos é um elemento dinamizador em benefício das aprendizagens das crianças.

Outro trabalho feito com alguns pais é a orientação sobre o que está sendo feito no atendimento da sala de recursos com os alunos e o que deve ser feito em casa, a fim de darem continuidade ao trabalho proposto. A participação dos pais é fundamental em todos os momentos, tanto antes do ingresso desse aluno no ensino comum como após, pois eles têm o direito de decidir a respeito do encaminhamento educacional do filho. SANTOS (1995, p.27) “aborda a prerrogativa de que um dos melhores modos de se garantir que a integração ocorra de fato é através da participação decisiva dos setores mais afetados: pais e alunos”.

A questão do encaminhamento para o ensino comum também é muito discutida com os pais, quando a criança ainda está na classe especial, sendo um assunto tratado de forma individual, não envolvendo os demais pais. De acordo com a professora Bianca, os pais são chamados enquanto o filho está na classe especial e fala-se da situação do seu filho, do que hoje elas podem fazer e coloca-se todos os aspectos da inclusão, mas individualmente, não em grupo.

Então, a decisão do encaminhamento para a classe comum de ensino é tomada pela professora da classe especial, mas quem vai decidir se o aluno vai ou não ser incluído são os pais. Inclusive, segundo a professora. a Bianca, “alguns têm receio, porque tem medo que ele venha a se dar mal novamente e outros querem o quanto antes, mesmo antes da gente sentir que o aluno está preparado”. Os pais que têm receio de que o filho venha a se dar mal novamente são os pais de alunos multirrepetentes, que acabam tendo medo de outro fracasso, mas não se sabe se da escola, do aluno, ou de ambos. Geralmente os alunos multirrepetentes são encaminhados por outras escolas

para a classe especial desta escola, ficando de um a dois anos no máximo na classe especial, sendo, após, encaminhados para o ensino comum.

Outro fator importante para as escolas inclusivas é o apoio governamental. Em relação a este, a Declaração de Salamanca (1994, p.41) assim se refere: “O desenvolvimento de escolas inclusivas como o meio mais eficaz de se conseguir educação para todos precisa ser reconhecido como uma política chave do governo e ter um lugar de destaque no plano de desenvolvimento de uma nação”.

O apoio governamental, incluindo neste a Secretária de Educação do Estado e a 8ª Coordenadoria de Ensino da Santa Maria/RS, podemos dizer que ocorreu através do acompanhamento, por parte desta Coordenadoria, através da professora supervisora de educação especial. Este acompanhamento dava-se através de um grupo de estudos quinzenais, quando se reuniam, em um turno, as professoras das salas de recursos e classes especiais das escolas do estado que estavam realizando a inclusão, para passar o que vinha acontecendo nessas escolas em termos de processo e realizar estudos envolvendo esse tema. No ano de 2000, mudou a supervisora da 8ª Coordenadoria, não tendo as professoras contato com esta e conhecimento se o grupo de estudo havia se mantido ou não. Após, a Supervisora retornou, mas os encontros não se realizaram.

Além desse grupo de estudo, segundo a professora Bianca (p.274), havia muitos contatos com a Coordenadoria de Ensino, justificando que:

(...) tomavam muito como exemplo a nossa escola, porque efetivamente é uma das pioneiras (...) para a gente, é sempre bom saber que um órgão maior do que o nosso está confiando no nosso trabalho. E, é importante também para que a escola perceba isto. Embora mesmo assim, com todo esse trabalho que se procurou desenvolver, a gente enfrenta bastante dificuldade com relação a esse processo todo da inclusão dentro da nossa escola.

Sobre o trabalho, Bianca está se referindo às reuniões ocorridas em 1998 e 1999 com as professoras e os pais, tendo a participação da supervisora da Educação Especial para tratar do processo de inclusão, da Nova LDB (Lei 9394/96) e adaptações curriculares.

As professoras Bianca e Tatiana concordam que havia uma participação da 8ª Coordenadoria de Ensino, pois, em todas as reuniões em que a supervisora foi solicitada a comparecer, sempre foram atendidas. Em 2000, com a mudança de supervisora, perderam esse contato mais próximo.

A professora Salete, que começou a atuar nesta escola em agosto de 2000, considera que não há acompanhamento na escola, ou seja, que o trabalho é realizado somente na sede da 8ª Coordenadoria, através de visitas das próprias professoras quando precisam de informações, demonstrando disponibilidade para atendê-las.

Considero que a parceria entre escola e governo deva ocorrer no atendimento das leis e, principalmente, na viabilização dessas leis na prática. O que percebo é que mais uma vez os órgãos públicos administrativos não estão preocupados em viabilizar as condições ideais para que o processo de inclusão ocorra nas escolas. O descompromisso do governo em relação à qualidade do trabalho é algo que põe em risco todo o processo de inclusão. Não adianta dar os recursos materiais e físicos se o humano (professor), que é o elemento principal deste processo, não for devidamente valorizado e qualificado. Ainda falta muito para o Governo considerar as escolas inclusivas como uma política-chave para o desenvolvimento de sua nação.

4.3.2 Contexto escolar na visão dos professores do ensino comum

Neste tópico, as 14 professoras que atendem os alunos na sala de aula responderam às questões referentes à formação de recursos humanos, interação docente, recursos físicos e materiais e trabalho com os pais.

A primeira questão refere-se à preparação com os professores, se houve ou há algum trabalho sobre a inclusão com elas. Todas responderam que não houve nenhuma preparação prévia, inclusive, algumas perceberam que tinham alunos incluídos após terem iniciado o bimestre. Esse fato ocorreu com as professoras da 4ª série, porque como foi mencionado anteriormente, houve mudanças entre elas de séries. Com as professoras do currículo por atividade, os encaminhamentos dos alunos para as séries normalmente são tratados antes em reunião com a participação das professoras das salas de recursos e com a coordenadora do currículo.

O que ocorreu com as professoras das quartas séries foi uma reunião, após algumas semanas de aula, com as professoras das terceiras séries, a coordenadora das quartas e a professora da sala de recursos, para passarem aspectos sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e questões familiares, não só dos alunos incluídos, mas de todos os que passaram da 3ª para a 4ª série. Considerando as professoras das quartas séries, a iniciativa muito adequada, já que elas se sentem despreparadas para atendê-los.

A respeito da preparação com as professoras, a professora Gislaine (p.179) comenta:

Eu tinha conhecimento, não tive dificuldade, não estranhei. Mas senti que as minhas colegas estavam apavoradas de ter que receber esses alunos, se sentindo despreparadas para trabalhar com eles. A escola também, eu acho que não está preparada pra isso. Apesar de ter na escola há anos, uma classe especial, mas a

escola eu acho que não foi preparada para essa inclusão dos alunos. Surgiu a coisa, e foi indo, e foi indo, mas nunca teve preparo pra isso.

O processo de inclusão, nesta escola, começou timidamente com algumas professoras e aluno.. Porém esses alunos foram passando de ano e, conseqüentemente, mais pessoas foram se envolvendo (professores, pais, alunos). Outros alunos foram sendo encaminhados para o ensino comum e o processo de inclusão a cada ano está tomando outra dimensão, necessitando urgentemente que a escola assuma esta posição de escola inclusiva para que comece efetivamente a realizar inovações pedagógicas necessárias para a qualidade do trabalho. Como diz BLANCO (1995, p. 308), “Para que haja uma inovação pedagógica eficaz, é preciso que o centro educacional, em seu conjunto, assuma um projeto diferente de escola. As experiências isoladas, embora necessárias, não são suficientes devido a seu pequeno poder de generalização e falta de continuidade”.

Nesta escola, os professores geralmente tomam conhecimento e começam a se interessar pelo assunto, ou não, quando têm um aluno com necessidades educacionais especiais em sua classe, porque do contrário, não há participação e envolvimento algum por parte deles. No ano de 2000, algumas professoras do currículo por atividade que não têm em suas turmas alunos incluídos, começaram a participar das reuniões mensais com a estagiária da UFSM. Para exemplificar, os três alunos que freqüentavam as quartas séries passaram de ano, indo para a 5ª série. Logo, estes professores vão passar pela mesma situação das professoras da quartas séries, se não fizerem com os professores da 5ª uma reunião antes de iniciarem as aulas. Inclusive é a intenção da professora Salete realizar uma reunião com os professores da 4ª e da 5ª série para tomarem, no mínimo, conhecimento dos familiares e de aspectos do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Então, não há com nenhum professor uma preparação anterior ao recebimento desse tipo de aluno. No ano passado (2000), por exemplo, foram encaminhados mais 5 alunos para a 1ª e 2ª séries, e as professoras que vão iniciar no ano de 2001 o trabalho com eles não foram orientadas, preparadas para atendê-los e sim foram solicitadas, tendo, neste momento, algum conhecimento do aluno em questão.

As orientações ocorrem durante o processo, sendo esta mais uma questão que a escola vai ter que realmente viabilizar entre os professores, pois as professoras das salas de recursos e as professoras do ensino comum, não têm um tempo destinado para orientações e planejamentos em conjunto. Em relação ao trabalho que vem sendo feito com a professora da sala de recursos, a professora Sueli (p.257) assim se manifesta: *“A Bianca tem a maior boa vontade, mas precisaria assim que ela tivesse só para nos auxiliar. Porque às vezes a gente pega ela na corrida para falar com ela. E aí vai lá, e ela tem a classe para atender. Eu acho que o ideal seria que tivesse ela só para nos auxiliar”*.

Em relação ao trabalho com os professores e à escola inclusiva, CARVALHO (2000, p.77) comenta:

Além do aprimoramento na formação inicial e continuada de nosso educadores, há necessidade de criarmos espaços dialógicos na escola, para que dúvidas, medos e a ressignificação da prática pedagógica possam ser examinados em equipe, como rotina de trabalho. Parece que a apropriação de informações, as trocas de idéias, a verbalização dos sentimentos, sem culpas, constituem “caminhos” para as mudanças de atitudes.

Questionadas se há interação entre as professoras, trocas de conhecimentos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos, a grande maioria respondeu que há interação, mas que não há trocas de conhecimentos. Há conversas rápidas na hora do lanche, na hora da entrada, em alguma confraternização, sobre algum problema de sala de aula, mas o trabalho desenvolvido em sala de aula não é compartilhado.

Apesar de não terem essa prática, todas consideram que seria importante tê-la. O que falta, então, é alguém, talvez as coordenadoras, em conjunto com as professoras das salas de recursos tomarem essa iniciativa e articularem um espaço destinado para estudos, reflexões, diálogos, sobre a sua prática pedagógica e a da escola, que têm que caminharem juntas e não separadas.

A escola realizou um projeto integrado entre as disciplinas, nas quartas séries durante dois anos (1998-1999), coordenado pela supervisora e orientadora educacional, que viabilizava trocas entre as professoras por ser um projeto interdisciplinar. Ou seja, as professoras se encontravam e trabalhavam os conteúdos das disciplinas de forma interdisciplinar.

A professora Gislaine (p.180), que atuou neste projeto, acredita ter sido uma perda para a escola, principalmente no momento onde há vários alunos incluídos, dizendo: *"A gente discutia, falava sobre os alunos, não era só em termos de conteúdo. (...) todo mundo agia igual perante o aluno, porque todas estavam seguindo a mesma linha. Então, para o aluno incluído isso também era bom"*. O projeto terminou por alguns professores se posicionarem contra, não achando positiva a forma como sistematizavam as disciplinas, que eram concentradas em uma única tarde. Agora a professora Gislaine (p.180) diz *"que é cada um por si. Lá de vez em quando tu consegues falar com o colega. Mas antes não, era tudo planejado"*.

Para se ter uma idéia da fragmentação do trabalho pedagógico da escola, as professoras entrevistadas do ensino comum revelaram desconhecer o trabalho realizado na sala de recursos, não sabendo o quê e a forma que as professoras trabalham com os alunos. Umhas têm idéia de que é um reforço pedagógico, outras que trabalham as dificuldades, mas desconhecem como é realizado. Enfim, não há uma troca de conhecimento entre os atendimentos da sala de aula e da sala de recursos.

A professora da sala de recursos procura ver o caderno da sala de aula dos alunos para identificar o que eles estão trabalhando e como. Já as professoras da sala de aula não podem fazer isso, porque a proposta da sala de recursos não privilegia o uso do caderno e sim atividades lúdicas, utilizando-se de outros recursos pedagógicos.

Mas, apesar deste desconhecimento do trabalho realizado na sala de recursos com os alunos, a maioria das professoras consideram que está sendo favorável para a aprendizagem dos alunos, com exceção da professora Claudia (p.217), que justifica sua posição, dizendo:

Eu acho que não contempla, é muito superficial. É muito superficial o trabalho. O meu, o da classe, da sala de recursos, o da direção, supervisão. Não por falta de boa vontade, talvez até também dedicação maior. Por falta de conhecimento, por falta de que realmente esse trabalho possa resultar em coisas muito mais positivas para família, para criança em si. Mas eu acho que a coisa é muito superficial, muitíssimo. Assim numa linguagem bem cotidiana, seria um faz de conta. Essa superficialidade, termo mais formal, superficialidade. Mas eu acho que no cotidiano a linguagem bem coloquial é o faz de conta.

Confesso que fiquei surpresa ao escutar este posicionamento da professora, porque “brincar que eu te ensino e tu aprende” em uma escola estadual de ensino, que é parâmetro para as demais escolas da cidade e região que buscam oferecer uma educação de qualidade para todos, é inadmissível. E, agora, chegando ao final do ano, dos 10 alunos incluídos, uma desistiu e um foi reprovado, sendo este um aluno infrequente tanto na sala de aula, como na sala de recursos, e os outros oito alunos passaram de ano, apesar de todas as dificuldades enfrentadas por eles e pela escola. Não pode ser um faz de conta. É brincar com coisa séria demais, com seres humanos, com sentimentos, com vidas. Acredito que com esta expressão a professora queira significar que muita coisa tem que ser feita ainda na escola, para que o processo de inclusão seja adequado para todos que dele participam.

Para ilustrar o processo de inclusão nesta escola, usarei um exemplo vivenciado por todas as pessoas que não são privadas de seus movimentos motores amplos, o processo de caminhar: 1º sentam com apoio; 2º sentam sem apoio; 3º engatinham, 4º ficam de pé com apoio; 5º ficam de pé sem apoio; 6º dão os primeiros passinhos com apoio; 7º dão os primeiros passinhos sem apoio; 8º caminham de forma independente. E, no decorrer deste processo, muitos desequilíbrios, tombos ocorrem até que consigam aprender a andar sozinhos. Então, hoje, a escola está, metaforicamente falando, dando os seus primeiros passinhos com apoio, diante de tudo que já foi feito e do que tem que ser feito ainda.

Sobre os recursos físicos e materiais, as professoras nunca solicitaram nada em função dos alunos incluídos, até porque não inovaram a sua prática pedagógica, permanecendo com os recursos tradicionais, giz e quadro, como um dos únicos meios utilizados por elas para apoiar na tarefa do ensino. Mas já os solicitaram em outras situações e algumas vezes foram atendidas e outras não, não sabendo caso hoje solicitassem, se seriam atendidas. Umam acham que sim, outras acham que não.

Em relação aos recursos humanos, a escola conta com as professoras das salas de recursos que, como já foi mencionado anteriormente, não estão conseguindo realizar um trabalho mais individual com o professor e no grupo de sala de aula, ficando mais restrito ao atendimento na sala de recursos, sentido as professoras a falta desse acompanhamento e orientação. Como diz BLANCO (1995, p.309):

Nos grupos onde haja alunos com necessidades educacionais especiais, o professor de apoio e outros especialistas devem intervir na elaboração da programação junto com o professor tutor, como única forma de garantir que as adaptações necessárias a estes alunos sejam integradas desde o princípio nas pautas gerais da aula, e tenham uma participação significativa na atividade do grupo.

Passando, agora, ao último indicador de análise, relativo aos pais dos alunos, constatei que nem todos as professoras conhecem os pais dos alunos incluídos, acentuando-se as da 4ª série, que não costumam fazer reuniões com os pais, só quando há alguma necessidade. Na entrega do boletim, quando é obrigatório o responsável ir na escola buscá-lo, as professoras ficam em salas separadas por disciplinas e não por turma, o que inviabiliza esse contato para os pais e para algumas professoras.

As professoras do currículo por atividade têm contato mais freqüente com os pais, pois estes geralmente levam e buscam os filhos na escola, além de terem a prática de fazer reuniões no início do bimestre para que pais e professores se conheçam e para apresentar a proposta pedagógica de trabalho. Algumas estão satisfeitas com a participação dos pais, outras insatisfeitas.

Entre os pais dos alunos incluídos, há os que se interessam pela educação dos filhos, dando apoio e estando sempre presentes na escola e há os que não se interessam pela educação dos filhos, portanto não apoiando e nem participando do processo de ensino-aprendizagem dos filhos, sendo ausentes na escola.

Na opinião das professoras, os pais, em sua grande maioria, desconhecem o processo de inclusão na escola, até porque nunca foi feito um trabalho com eles. Na opinião de outras professoras, alguns pais já estão se acostumando, por não ter tido mais, no decorrer do ano, nenhum caso de rejeição.

Para terminar esta etapa, cito CARVALHO (1998, p.193) sobre como promover a inclusão na escola: “A operacionalização da inclusão de qualquer aluno no espaço escolar deve resultar de relações dialógicas, envolvendo família, escola e comunidade, de modo que cada escola ressignifique as diferenças individuais, bem como reexamine sua prática pedagógica”.

Portanto, do mesmo modo que se pensa em envolver mais os professores a cada dia na implementação do processo de inclusão, tem que se pensar da mesma forma com os pais, por eles representarem uma parte da comunidade escolar, e serem mais uma “peça-chave” para este processo.

4.4 Apreciação do processo de inclusão

Esta etapa foi aplicada às professoras do ensino comum, às professoras das salas de recursos, à equipe diretiva e a única aplicada aos pais. As informações solicitadas em cada matriz diferiram conforme o indicador, portanto, apresentaremos da seguinte forma: o professor da sala de recursos avaliando o processo de inclusão; o professor avaliando o processo de inclusão; a equipe diretiva avaliando o processo de inclusão; os pais avaliando o processo de inclusão. Embora as etapas anteriores avaliem o processo de inclusão, será realizada nesta, uma “meta-avaliação”, em torno deste processo pelos sujeitos acima citados.

4.4.1 O professor da sala de recursos avaliando o processo de inclusão

A primeira questão abordou a forma como está ocorrendo o processo de inclusão na escola, frente aos posicionamentos do que é uma escola inclusiva. Começo citando a opinião da professora Tatiana (p.285) por ela realizar uma comparação do que foi antes e o que é agora:

(...) eles iam mas iam de uma maneira mais tímida, tinha que “brigar” muito. Tu tinhas que lutar (...) para ter o direito, o direito de ir. Hoje não, hoje é de uma maneira natural, quer dizer, há uma aceitação. Já se sabe que isso é um processo natural, que acontece. E antes não, antes eu tinha que chegar muito delicadamente e pedir “pelo amor de Deus, eu tenho um menino que está indo bem, dá uma chance para ele, eu só quero uma chance”, quando ele tinha o direito.

Essas mudanças ocorreram por inúmeros fatores na escola, sendo o principal a experiência que cada professor que aceitou um aluno da classe especial em sua turma foi tendo e observando que eles, “alunos deficientes”, conseguem se desenvolver e aprender, surpreendendo alguns professores, quando estes mencionam que “nem parece que foi da classe especial”, por apresentar capacidades e habilidades iguais e/ou superiores aos alunos que nunca pertenceram a esta classe.

Inclusive, nas observações realizadas em sala de aula e em conversas informais, várias professoras citaram casos de alunos que estavam apresentando dificuldades e que precisavam de um atendimento especializado, comparando-as às dificuldades apresentadas por eles, “ex-alunos da classe especial”, que eram mínimas frente a esses alunos.

A professora Tatiana considera que hoje eles são tratados com respeito, as diferenças são consideradas, são respeitadas, sendo essa a diferença para ela entre a integração e a inclusão. Também existe um outro fator importante atualmente: *“todas as professoras sabem que ele têm o direito, porque nós tínhamos que pegar leis e constituição e tudo mais para provar, porque, inclusive, até bem pouco tempo perguntavam para nós onde estava na lei essa parte ligada à educação especial. Ai parece que o pessoal se conscientiza”*.

Com isto ela quer dizer que, hoje, as professoras não questionam o porquê de elas terem que atender um aluno da classe especial, por ser do conhecimento de todas que é um direito garantido por lei. No caso da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, o direito está na Lei 9394/96, em seu art.58, que diz que esse aluno deve ser atendido preferencialmente na rede regular de ensino, mesmo que o termo preferencialmente não garanta esse direito, pois não é obrigatório.

Claro que, ao considerar este fator como um dos que influenciou na mudança de comportamento das professoras, tem que se ter claro o porquê desta lei, deste direito. BAPTISTA (2000) considera que as políticas de inclusão têm sido fortalecidas a partir de movimentos sociais pelo direito à cidadania e pelo acesso a uma escola pública de qualidade. Ou seja, pensarmos que a escola é inclusiva simplesmente porque inclui alunos com deficiência no ensino comum é reduzir a sua amplitude, por se tratar de uma reforma geral em termos de qualidade de ensino que deve ser oferecido a todas as pessoas, inclusive às que apresentam necessidades educacionais especiais.

Outro fator que está influenciando é o trabalho com as professoras, envolvendo profissionais da escola e da Universidade Federal de Santa Maria, para tratar e apoiar especificamente o processo de inclusão. Assim, as três professoras consideram que está se encaminhando para a adequação, pois muitas coisas ainda precisam ser feitas. Como diz Bianca (p.275)

Até então não creio que seria a forma mais adequada, penso que está se encaminhando para ser da forma mais adequada. A escola está se preocupando mais esse ano. Já tivemos mais que uma reunião em relação ao processo de inclusão com a supervisão da escola, com a direção da escola e SOE juntamente. Já iniciamos um trabalho junto aos professores do ensino regular também. Então acredito que agora eu poderia dizer que está indo para o caminho que deveria de ser antes, ter acontecido bem anterior. Mas antes tarde do que nunca, está indo muito bem. Fiquei muito contente dessa forma que se está encaminhando.

O que se percebe é que, aos poucos, a escola está “despertando”, aos poucos a equipe diretiva começou a se preocupar, os professores começaram a aceitar, os pais dos alunos estão percebendo que este processo está ocorrendo na escola. Está sendo assim: gradativamente a comunidade escolar está se envolvendo neste processo. Como diz Bianca (p.275):

Até uns anos atrás, no aspecto geral, não só da avaliação, era unilateral, era só o aluno portador de necessidades especiais que tinha que provar à escola, aos colegas e às professoras que ele tinha condições de ir para o ensino regular, que ele podia acompanhar. E o que a gente sabe é que deveria acontecer o outro lado também. Que a escola, que a turma, que enfim toda a comunidade escolar deveria se adaptar para receber esse aluno, de se modificar algumas questões, alguns posicionamentos (...) Então agora a gente está conseguindo assim, que os professores entendam que não é essa questão de se estar ou não preparado, o que interessa é que se nós não estamos preparados é que temos que nos preparar para receber este aluno.

Quando ela menciona “nós”, ela se refere a professores, pais, alunos, equipe diretiva. Inclusive as professoras Bianca e Tatiana consideram que nessa nova gestão iniciada em 2000, a direção está bem mais envolvida e participativa em relação à direção passada, que não dava a devida importância; não ignorava, mas não participava como deveria.

Uma questão que as três professoras concordam ser urgente trabalhar com as professoras de forma mais efetiva são as adaptações curriculares, pois, para a professora Bianca (p.276)

(...) não se faz um trabalho, um processo de inclusão, sem adaptação curricular. Eu não acredito nisso. Chega a um determinado ponto, que nós necessitamos dessa adaptação curricular e para isso a escola tem que estar disposta. A supervisão escolar tem que participar desse trabalho todo, não é o professor da classe especial que vai realizar adaptação curricular.

Na escola já houve dois casos de desistência de alunos, um na 5ª série e o outro na 3ª, por não conseguirem acompanhar a quantidade e complexidade de conteúdos de algumas disciplinas, acreditando as professoras que, se tivesse havido adaptações curriculares, as desistências não teriam ocorrido.

As adaptações curriculares, até o ano de 2000, eram completamente desconhecidas para todas as professoras, incluindo as das salas de recursos, por se tratar de um assunto que começou a ser estudado e aplicado inicialmente na questão de adaptação curricular de avaliação.

Posso dizer que a maioria dos alunos incluídos fizeram as suas avaliações bimestrais na sala de recursos, ou na sua sala de aula com o apoio da professora. Esta estratégia começou a ser utilizada devido aos alunos não estarem indo bem na avaliação tradicional realizada na sala de aula para todos os alunos, surgindo a idéia por parte das professoras de apoio de realizarem esta mesma avaliação na sala de recursos, onde poderia ser feita em um tempo maior e com a mediação da professora.

Assim, começou o processo e os alunos demonstraram que, dessa forma, eles conseguem corresponder à exigência desse tipo de avaliação tradicional que é a prova. E, com o apoio em sala de aula, também demonstraram avanços, pois a professora da sala de recursos realiza a mediação quando se faz necessário. Por exemplo, quando a professora percebe que a questão não foi bem entendida, solicita ao aluno que faça uma nova leitura, uma reflexão, e assim por diante.

Não posso afirmar que todas as professoras aceitaram bem esta adaptação, pelo fato de desconhecerem o assunto e, portanto, não terem a certeza de que é legal diante da postura tradicional que a escola ainda tem em seu modo de avaliar, devendo

estabelecer novas formas. Como diz MRECH (1999, p. 2), “os critérios de avaliação antigos deverão ser mudados para atender às necessidades dos alunos com deficiência”.

Acredito que os critérios antigos deverão ser mudados para atender às necessidades de todos os alunos com ou sem deficiência, porque o conhecimento não deve ser medido somente neste momento de prova, ele deve ser medido longitudinalmente.

Em relação à contribuição do trabalho realizado na sala de recursos para o processo de inclusão, as três professoras acreditam estar contribuindo, mas que ainda há muitas coisas a serem feitas com toda a comunidade escolar, como podemos observar no depoimento da professora Salete (p.288):

Acho que está contribuindo. Agora efetivamente vai estar quando estiver toda a direção, escola, funcionário, alunos, etc. Dai sim eu acho que, eu acho que os mediadores da sala de recursos vão ter feito, ter desempenhado seu papel. É claro que esse papel é contínuo, sempre vai acontecer, eu tenho consciência, são casos e casos de adaptações. Mas eu acho que ainda é um processo que está (.....), mas que está sendo feito.

O trabalho do professor de apoio está mais voltado para o aluno na sala de recursos, pois, em função do tempo que as professoras têm disponível, deram prioridade ao atendimento das necessidades específicas apresentadas por eles, acreditando ser este o apoio no momento mais urgente e necessário para que o aluno tivesse êxito. Como diz a professora Bianca (p.277): “ (...) Acredito que sim, que está auxiliando, até mesmo pelo fato deles saberem, isso gera confiança neles, deles saberem que têm pessoas lutando para que eles consigam permanecer no ensino regular. Então acho que desde aí, já é um aspecto positivo e que surte um efeito positivo. efeito para as crianças, para os alunos.

Um aspecto que as três professoras consideram que precisa ser revisto é a disponibilidade das professoras das salas de recursos em dois turnos, num para acompanhar o aluno e no outro para acompanhar e trabalhar com os professores em sala de aula e com os demais membros da comunidade escolar.

Portanto, para as professoras da sala de recursos, o que deve ser feito, que ainda não o foi, é um trabalho mais efetivo com as professoras do ensino comum de planejamento em conjunto e acompanhamento mais efetivo em sala de aula, de orientação e esclarecimento para os pais dos alunos sem necessidades educacionais permanentes e para os alunos do ensino comum. Inclusive, por nunca ter acontecido nenhuma orientação para os pais e alunos do ensino comum, isso deu margem para atitudes preconceituosas, levando à discriminação, rejeição por parte de alguns pais e de brincadeiras inadequadas por parte de alguns alunos.

Em relação aos pais, ocorreram duas situações similares, mas em turmas diferentes e com pessoas diferentes, em que as mães não queriam a presença de alunas com Síndrome de Down junto aos seus filhos, reivindicando a saída destas ou troca de turma. As situações foram resolvidas através de reuniões com os professores envolvidos, pais e direção, mas poderiam ter sido evitadas se tivessem realizado um trabalho anterior com os pais de todos os alunos da escola, pois muitos ainda desconhecem esse processo que ela está realizando.

Em relação a esse fato de discriminação, a professora Tatiana (p.285) comenta:

Às vezes ocorrem casos esporádicos, uma exceção como aquela que tu tomaste conhecimento do ano passado. Mas imediatamente a escola procura agir em conjunto. No que a escola tomou conhecimento, imediatamente fez reunião, já veio supervisão, todo mundo para cortar esse tipo de coisa. Então a escola está muito atenta para esse tipo de exceção.

Esse trabalho com os pais e alunos é urgente, porque, em sala de aula, além da relação social e afetiva com a professora, permeiam outras envolvendo os alunos, que no caso são colegas e pais dos alunos.

O estigma que a pessoa com deficiência carregou consigo e ainda carrega não vai ser transformado por simplesmente ela estar inserida num meio onde pessoas ditas “normais” convivem. É necessário que, além desta convivência, haja trocas de conhecimento, de informação a respeito destas pessoas que até há poucos anos atrás eram excluídas do ensino comum.

Questionadas sobre as expectativas em relação ao processo de inclusão, as três professoras demonstraram ter expectativas favoráveis, como podemos analisar:

Olha, eu acredito que sim, que ele tem tudo para dar certo e a partir do momento que consegue-se conscientizar os professores dos direitos, das capacidades desses alunos e do devido valor que deve ser atribuído a eles, eu acredito que sim, tem tudo para dar certo. (Prof^a. Bianca, p. 279)

Eu acho que são favoráveis. Agora, é como eu disse, tem muita coisa a ser feita. Tem toda uma situação, daí eu acho volto nas adaptações de novo, que é uma situação nova, um grande desafio para nós, que nós já sentamos várias vezes para tentar fazer, e a coisa ainda não..... não é que não encontramos o caminho, é muito cuidado, é muito delicado esse ponto que se vai tocar (...) Esse é um ponto importantíssimo depois da inclusão em si, porque ainda faltam situações para dizer que a inclusão aconteceu de uma maneira total de fato. Ela aconteceu em parte, eu diria assim, mas ainda falta uns ajustes, e a adaptação é fundamental. (Prof^a. Tatiana, p.284)

As professoras destacam duas questões para que o processo continue se efetivando, que são a concepção do professor em relação ao aluno incluído e as adaptações curriculares que vão acontecer ou não em função desta concepção. Para a

professora Salete, através da formação continuada poderão ser derrubados os mitos existentes nas cabeças dos professores. Inclusive a maior dificuldade encontrada pelas professoras das salas de recursos de acordo com Bianca (p.279), foi em relação “ (...) *a descrença da possibilidade da evolução destas crianças. Alguns professores dizem que essas crianças não têm que estar na sala*”.

Este posicionamento das professoras foi construído ao longo da sua formação acadêmica e profissional, onde a inclusão desses alunos no ensino comum nunca foi abordada por não ser necessário, já que a educação especial se preocupava em atendê-los separadamente em classes especiais e escolas especiais. Como diz JIMÉNEZ (1997c, p. 45) sobre a utilização das classes especiais:

As classes especiais são utilizadas para retirar da sala regular os alunos que lá estavam e colocá-los à parte, durante todo o tempo, num curso especial e numa sala separada. Estas classes convertem-se em verdadeiros “depósitos onde, de forma indiscriminada, vão parar crianças com atraso escolar, com problemas de comportamento, inadaptados, etc.

Foi assim que se constituiu a concepção das professoras do ensino comum sobre as classes especiais, onde há alunos que não têm condições de freqüentar o ensino comum. Segundo a professora Bianca, “Agora nós temos que convencer esses professores que algum deles não necessitam da classe especial e deve ser modificado é o trabalho em sala de aula e todo o processo tem que ser modificado”.

O processo de inclusão nesta escola, com certeza, a cada ano tem se modificado para melhor, inclusive entre os professores. Só para ilustrar essa mudança, cito o fato ocorrido em uma reunião do currículo onde decidiram o encaminhamento dos alunos que já estavam incluídos e de outros alunos que estão preparados para a inclusão, demonstrando as professoras disponibilidade e interesse em atender esses

alunos em sua classe. Se fosse em outros tempos, o mais provável seria a rejeição e não a aceitação.

4.4.2 O professor avaliando o processo de inclusão

A primeira questão indagava se as professoras concordavam com a inclusão das pessoas com deficiência nas classes comuns de ensino. A quase totalidade das professoras concorda com a inclusão, demonstrando terem expectativas favoráveis para o processo, como veremos a seguir através de alguns depoimentos.

Professora Vania (p.210): Eu acho que é importante, porque socializa muito. Eles convivem, porque eu acho que no momento que tu convives só com pessoas com problemas, tu acabas convivendo só com problema. É a mesma coisa com a gente. Se a gente só convive com pessoas problemáticas, acaba adquirindo tudo isso. Então para eles seria bom no sentido de participar, de poder participar na sociedade, porque eles não podem viver a vida inteira no mundo deles.

Professora Inês (p.267): Eu concordo, porque eu tenho experiências de anos, que me levam a acreditar que eles aprendem muito mais com todo mundo, mais ou menos parecido, com os ditos iguais. Aprendem mais no meio. Que embora não seja aquela aprendizagem assim que quem não é portador de nada tem.

Professora Sueli (p.258): Porque eu acho que eles são só diferentes, assim como eu tenho uma deficiência só que a minha é escondida. A minha deficiência ninguém vê. Então é só aprender a conviver com as diferenças. Eu acho que o convívio deles com as outras crianças, ajuda muito no desenvolvimento.

Professora Alexandra (p.237): Eu acho que a criança, seja o problema que tiver, tem que ser tratada com igualdade. Eu acho que ela tem claro, um atendimento especial, mas ela tem que estar em classe comum.

Estes depoimentos e os outros que aqui não foram citados, mas que também são fundamentais para esta análise, demonstram que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas ao longo do processo inicial da inclusão, as professoras estão compreendendo e aceitando que o ensino comum é o melhor lugar para que ocorra a aprendizagem destes alunos e não na classe especial. Inclusive, muitas consideram que eles apresentam dificuldades no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, mas também apresentam potencial para aprender. Podemos observar essa crença no depoimento da professora Gislane (p.182): *“Eu acho que, apesar de ser a primeira vez, a gente está conseguindo, eles estão indo. A gente está quase no final do 3º bimestre e eles estão conseguindo. É a primeira vez, é uma experiência. Eu acho que cada vez vai ficar melhor. Espero”*.

A professora Margarida (p.203), considera ser cedo para se posicionar, pois ao mesmo tempo que observa a dificuldade dos alunos incluídos no aspecto intelectual, observa ganhos na convivência deles com os colegas que não apresentam necessidades educacionais especiais, como podemos analisar a seguir.

É um assunto bem delicado. É um assunto delicado e tem horas que a gente tem a sensação que não está fazendo diferença nenhuma estar incluso ou não, pela dificuldade que essas crianças apresentam no aspecto intelectual. E tem outros momentos em que até para os outros alunos que são considerados normais, digamos assim, eu acho que é bom a convivência deles com as crianças que são diferentes. Eles, desde cedo, aceitam as diferenças, convivem com harmonia com aqueles que não são iguais a nós, ou são diferentes. Nem sei como dizer. Então eu acho que é cedo ainda se é positivo ou não.

Esta professora teve, ao longo do ano, muita dificuldade para trabalhar com a aluna Leandra, considerando-a imatura para estar na 4ª série. Inclusive, no parecer

pedagógico do 4º bimestre, escreveu: “ É imatura e muito dependente do auxílio das professoras da classe especial. Emocionalmente, penso que terá grandes dificuldades para acompanhar a 5ª série”.

Realmente, a aluna Leandra apresenta dificuldades, mas que foram se acentuando devido ao despreparo do professor em atender essas necessidades oriundas das suas dificuldades motoras, emocionais e intelectuais. Não houve adaptações além das provas. Se ela é uma aluna que apresenta necessidades educacionais especiais permanentes, que é o caso desta aluna, ela vai ter dificuldades em algumas áreas. Por exemplo, quase todas as professoras mencionam que ela tem dificuldade de copiar do quadro para o caderno por ser lenta. Na observação que realizei na sua turma, presenciei uma atividade em que ela teria que copiar um texto do quadro. A professora terminava de preencher um lado e passava para o outro, e assim por diante, o que tornou para esta aluna inviável acompanhar.

Esse tipo de atividade, para uma aluna que apresenta uma limitação motora, pode ser considerado uma barreira para a sua aprendizagem, se não for pensado outro meio para que ela tenha esse conteúdo passado no quadro. Esse procedimento pelo professor, em sala de aula, acaba acentuando a limitação do aluno que tiver dificuldade perceptivo-motoras.

A professora Claudia apresentou, no decorrer de sua fala, descrédito em relação ao processo de inclusão, mencionando o sistema educacional e a estruturação do ensino, além da idade avançada dos alunos em relação a idade/série, entre outros, como fatores desfavorecedores para o processo. Em relação a estruturação do ensino a professora Claudia (p.217) comenta:

Eu não vejo pelo fato da maneira que estruturam o ensino. O sistema educacional no estado, no país não proporciona

uma verdadeira integração para esses alunos, nas classes normais. (...) Pode existir a lei e tudo mais, mas na prática.... A escola não, eu acho que o sistema já é discriminatório para os alunos em geral, imagina pra um deficiente. É discriminatório.

Em relação à posição da professora Claudia, concordo plenamente quando menciona que o sistema é discriminatório para os alunos em geral, em vista dos altos índices de evasão e repetência que se repetem a cada ano nas escolas públicas e vão continuar, se não ocorrer mudanças do tipo propostas por BLANCO (1995, p.307), “A escola tem que se flexibilizar para que possa acolher uma diversidade de alunos com diferentes interesses, motivações e capacidades de aprender. Em suma, é a escola que deve adaptar-se à criança e não o contrário, como ocorreu até agora”.

Sobre o sistema estadual, percebo que já está havendo um movimento em prol de mudanças na educação, através da Constituinte Escolar, que teve o seu início no ano de 1999, com a participação popular para a elaboração e definição dos Princípios e Diretrizes da escola pública estadual, representando um momento de mudanças nas políticas públicas do Estado. Partiu das práticas pedagógicas concretas de todos os envolvidos, analisando os contextos local, regional, estadual e nacional onde as escolas estão inseridas.

O que quero trazer, neste momento, são alguns trechos do documento final intitulado “Princípios e diretrizes para a escola democrática e popular”. Este documento foi o resultado de um ano e meio de trabalho, discussões, debates e reflexões entre pais, estudantes, educadores, funcionários, organizações populares, instituições de ensino superior e instituições do poder público sobre a definição dos rumos da educação e da escola pública. O movimento e, conseqüentemente, o documento, foi organizado em cinco grandes momentos diferenciados, mas articulados entre si, subsidiados e acompanhados por coordenações (geral, regional e nas escolas).

O primeiro momento constituiu-se da elaboração da proposta, sensibilização, preparação das condições para o desencadeamento do processo e lançamento da constituinte; o segundo momento envolveu o estudo da realidade regional contextualizada (social, econômica, política, cultural, ...), o resgate das práticas pedagógicas e o levantamento das temáticas para aprofundamento; no terceiro momento aprofundaram-se as temáticas levantadas no segundo momento; o quarto momento constou da definição de princípios e diretrizes da Escola Democrática e Popular; o quinto e último momento dedicou-se à reconstrução dos projetos político-pedagógicos das diferentes instâncias da Secretária da Educação (escolas, Delegacias de Ensino e Secretárias de educação).

Começo citando um dos pressupostos da Constituinte Escolar (2000, p.10): “Educação como um direito de todos os cidadãos, cidadãs, enfatizando principalmente a situação daqueles que, ao longo da história, tiveram esse direito negado, não conseguindo sequer entrar na escola ou que foram dela excluídos.”

Esse pressuposto vem ao encontro da Declaração de Salamanca (1994), e portanto, está de acordo com a proposta de escola inclusiva, uma escola de qualidade para todos, incluindo na palavra “todos”, um grupo enorme de pessoas que foram impedidos de frequentar a escola por vários motivos, sendo um deles por apresentarem deficiência. Seria um equívoco pensar que o processo de inclusão escolar destina-se só às pessoas com deficiência. Esse processo volta-se para todas as pessoas a quem o acesso e a garantia de permanência e aprendizagem foi negado até então.

Na temática 3, Políticas públicas e educação, na parte das diretrizes, a de número 23 refere-se à “construção de políticas públicas que garantam o acesso à educação aos estudantes com necessidades educacionais especiais em modalidades que respeitem suas diferenças (2000, p.19)”.

É justamente no momento em que as escolas públicas estaduais, coordenadorias de ensino e secretárias de educação se encontram, na construção dos projetos político-pedagógico que urge a oportunidade para a escola realmente planejar, em conjunto com toda a comunidade escolar, a sua proposta de escola inclusiva, que de acesso e garantia dê permanência e aprendizagem para todos os cidadãos.

Até o ano de 2000, como já analisamos em uma outra etapa, não está havendo uma participação efetiva do sistema educacional em relação ao processo de inclusão em andamento na escola, sendo a da Constituinte escolar a única conhecida e, portanto, não podemos desmerecê-la, por ter tido, inclusive, a participação de um grande número de professores. Cabe agora à escola, com base neste documento, que é uma diretriz, elaborar a sua proposta e exigir as condições adequadas para realmente atender o pressuposto da escola como um espaço de educação para todos os cidadãos e cidadãs.

A última questão propôs às professoras analisarem se está sendo favorável o processo de inclusão para os alunos incluídos e para os outros, nos aspectos sociais, emocionais, afetivos e cognitivos. Para a grande maioria, ele está sendo favorável, diferenciando-se nos argumentos. Para umas é favorável em todos os aspectos e, para outras, é mais nos aspectos sociais e afetivos. A seguir, apresento alguns depoimentos.

Professora Inês (p.268): Eu acho que sim, está sendo favorável. Eu acho que um aprende, um é aprendizagem para o outro. A interação eu acho ótima, um ajuda o outro. Eu acho super válido para os dois (...) Aspecto social, emocional e cognitivo. (...) Ambos ganham. Nós vamos Ter um adulto aí, um adolescente menos preconceituoso. Mais, como é que eu vou dizer, mais solidário.

Professora Tais (p.247): Para o incluído, eu acho que para eles é o máximo. É o máximo estar numa sala com outras crianças, com outras que não tem tantas dificuldades que eles. Eu acho que eles crescem muito. Eu tenho notado isso. Que eles se espelham no colega, que eles gostam e querem fazer igual, e querem se superar. Muito bom!

Professora Sueli (p.258): Eu vejo uma perfeita integração entre eles assim. Só o fato que tem os meus alunos de crescerem sem este preconceito (...) É, eu acho que tem uma troca. Que o contrário também, que os outros aprendem com eles. Porque eles tem uma história de vida bem interessante. O Marcos coloca muito da vida dele.

Professora Débora (p.254): Sim, a parte emocional, eles são integrados. Eles são. Eles brincam juntos, eles tem que repartir merenda, é repartido junto. Na parte da aprendizagem também, às vezes eles são melhores que os normais.

Professora Alexandra (p.239): Eu acho que eles ganham, porque já desde pequeno eles começam a ver as dificuldades, ver quem pode ajudar, quem precisa ser ajudado, o quê que eles podem fazer, o que que não podem, o que que tem que respeitar.

Em relação ao aspecto emocional, a professora Alexandra considera que, para a aluna Adriana, foi muito desfavorável. Primeiro, pela questão da idade, pois ela tinha 22 anos e os colegas entre 9 e 10 anos de idade. Segundo a professora, ela chamava os seus colegas de “pirralhos”, dizendo “esses pirralhos estão me incomodando”, quando queriam brincar com ela, demonstrando ter esta noção de diferença de idade, o que, para a professora, foi um dos fatores que a fez desistir de estudar, associado a questões curriculares.

A Segunda questão desfavorável para o seu desenvolvimento emocional era a presença de alguns colegas (meninos) que não a respeitavam, dizendo nomes pejorativos e fazendo “brincadeiras” que a desestruturavam emocionalmente, vindo a chorar freqüentemente, fato que ocorria muitas vezes na hora do recreio.

As providências possíveis foram tomadas em relação a estes alunos, através da coordenação e SOE, mas a aluna acabou desistindo no decorrer do 1º semestre.

Em relação ao desempenho escolar dos alunos, considerando as mudanças ocorridas durante o processo escolar em relação às aprendizagens, solicitei às professoras pareceres pedagógicos descritivos bimestrais, totalizando 4 por aluno, o que me possibilitou acompanhar as dificuldades e evoluções deles no decorrer do ano. Também tenho a certeza de que favoreceu às professoras esse acompanhamento, porque, no momento em que elas tinham que escrever um parecer, elas tinham que analisar qualitativamente o desempenho escolar dos alunos e não simplesmente quantificá-los em uma nota.

Analisando os pareceres pedagógicos descritivos dos alunos, verifiquei que houve mudanças favoráveis para a grande maioria dos alunos, em termos de desempenho escolar. Algumas dificuldades foram superadas, outras permaneceram e algumas surgiram, dependendo do conteúdo e do grau de dificuldade em que foi trabalhado.

A grande maioria sempre conseguiu a média nos bimestres, e os que não conseguiram em algum, recuperaram no próximo, ou na recuperação paralela do final do ano.

Algumas professoras mencionaram nos pareceres a questão da estrutura familiar, nos casos em que perceberam que não era favorecedora para a aprendizagem destes alunos, vindo estes a faltar freqüentemente às aulas e ao atendimento na sala de recursos. Inclusive a professora Vânia, no parecer pedagógico do 3º bimestre, mencionou que se a aluna Julia tivesse uma estrutura familiar adequada ela não seria uma aluna inclusa.

Posso dizer também que, se o aluno Italo não tivesse sido infreqüente na sala de recursos e não tivesse faltado tanto à aula, ele teria conseguido superar algumas

dificuldades e talvez até não teria sido reprovado. Para se ter uma idéia do descomprometimento da família com a educação deste aluno, a professora Salete teve que ir inúmeras vezes a sua casa para que o aluno freqüentasse o atendimento, o que não adiantou, e o aluno, no 1º bimestre, não compareceu às aulas por quase trinta dias.

Não há dúvida sobre a importância do meio sócio-cultural e afetivo para o processo de desenvolvimento humano. E, no caso escolar, a intervenção do professor e as interações sócio-afetivas entre os alunos são fundamentais para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento.

4.4.3 A equipe diretiva avaliando o processo de inclusão

As professoras que fazem parte da equipe diretiva foram os sujeitos entrevistados nesta etapa, que analisará a questão da implementação do processo de inclusão na escola, tendo como indicador as mudanças ocorridas em função deste e a apreciação do processo de inclusão, com os indicadores escola, professores, alunos e pais.

As seis professoras da equipe diretiva que fizeram parte da pesquisa ocupam os cargos de diretora (1), supervisora geral (1), coordenadora pedagógica (2) e orientadora educacional (2). A fim de se ter conhecimento da função de cada cargo, citarei o que cada uma relatou ao ser perguntada sobre este assunto.

A professora Celina (p.293), exercendo a função de coordenadora pedagógica das séries iniciais, pré-escola e classe especial, comentou sobre a sua função: *“Eu achava que deveria ser só na parte pedagógica da escola. A parte pedagógica em que eu trabalhasse só com as professoras. Mas eu me envolvo em tanta coisa: aluno, problema de família, os pais, enfim. Horário de saída, horário de chegada, professor que não veio, quem substitui”*.

A professora Angélica (p.297), exercendo a função de coordenadora pedagógica das quartas, quintas e sextas-séries, comenta:

Eu penso que dentro, aqui da escola, a função da supervisão é uma função que tem como objetivo toda a organização pedagógica da escola, a cargo da supervisão. E dentro disso tudo, toda a questão do auxílio dos professores, do que eles precisam, porque a gente precisa ser, vamos dizer, um meio campo entre o aluno e professor. A supervisão intervém naquelas questões com os pais mesmos, os questionamentos que os pais têm, toda essa parte pedagógica, que diz respeito à organização pedagógica da escola, tanto com os alunos, quanto com os professores, tanto com os pais.

Em síntese, o cargo de coordenadora pedagógica, nesta escola, tem como função a organização pedagógica e o trabalho com os professores, alunos e pais.

A professora Sabrina (p.289), exercendo o cargo de supervisora geral, comenta sobre a sua função: *“Então a minha função é mais coordenar o trabalho, subsidiar na parte pedagógica. No caso, promover encontros, discussões, se trabalha o planejamento, discussão e orientações gerais.”* A supervisora geral, trabalha diretamente com a direção, com os coordenadores pedagógicos e com os coordenadores de disciplinas.

A professora Cleusa (p.309), exercendo o cargo de diretora, comenta sobre a sua função:

Em primeiro lugar, toda a escola, toda a parte administrativa. O administrativo não é que tu tens conhecimento, tu tens que administrar toda essa parte burocrática, mas é de principal importância num processo educacional o processo político-pedagógico, da presença do diretor e da participação do diretor. E, é o que eu tenho procurado fazer.

A escola começou, em 2000, a partir dos estudos da Constituinte Escolar, a discutir temas específicos do projeto político-pedagógico da escola, sendo que, neste ano (2001), os professores vão ter que fazer este projeto. No momento, para a Diretora, trata-se de um assunto a que se deve dar uma atenção especial, pela relevância que este tem para a escola em termos de mudanças estruturais como um todo.

A profesora Nara (p.304), exercendo o cargo da orientadora educacional das séries iniciais, comenta:

O papel do orientador é um papel muito amplo. Ele tem que estar, é um setor que se envolve praticamente, mais diretamente com a família. Primeiro no contato com o aluno, então ele já tem que seguir direto para o contato com a família, buscar ajuda junto à família. Conversar muito, muito diálogo, muito contato com a família e logicamente também envolve o professor. Porque o trabalho de orientador não vai acontecer se não tiver o aluno, a família e o professor. Esses três âmbitos têm que estar relacionados. Mas eu acho que a gente quer é sempre o orientador não pensando em ajudar o professor na educação, naquela tarefa de aprendizagem, o professor traz o problema para a orientação, a orientação tenta entrar em contato com a família para fazer de todo o possível para ajudar essa criança.

A professora Elisa, assumindo o cargo de orientadora educacional das quartas, quintas e sextas-séries, no decorrer da entrevista, mencionou “entre linhas” a sua função, dando ao entender que o trabalho é direcionado aos alunos em relação à

disciplina, ao relacionamento, enfim, em relação ao comportamento. O trabalho do orientador com o professor e os pais envolve tratar de assuntos relacionados ao comportamento e não de questões pedagógicas.

Assim, nesta análise, constarão os depoimentos de professoras que, no seu dia-a-dia, exercem funções diferentes, com pessoas diferentes (alunos, pais, professores, coordenadores, direção, supervisão), em situações diferenciadas: umas tratam das questões pedagógicas de sala de aula, outras tratam da questão administrativa e outras de questões familiares e dos alunos.

A primeira questão referiu-se às necessidades de mudanças em termos de proposta pedagógica e filosófica, na estrutura curricular, física, entre outras, para a implementação do processo de inclusão na escola.

As professoras Celina, Nara e Elisa acreditam que as mudanças estejam ocorrendo gradativamente, citando no currículo, planejamento e preparação de aula, avaliação, entre outras, observadas no depoimento da professora Nara (p.305), a seguir:

Eu acho que essas mudanças estão acontecendo gradativamente. Elas estão acontecendo e terão que acontecer mais outras ainda. A escola oferece espaço físico para classe especial, sala de recursos. Acredito também que já está acontecendo esse processo no novo regimento da proposta pedagógica. Tudo isso aí está acontecendo. Então, com certeza dentro de tudo isso novo que está para acontecer ainda, que já está sendo planejado, acredito que com certeza terá um espaço especial dentro de tudo isso. Essa questão da inclusão, dos alunos inclusos. Com certeza vamos ter que nos preocupar com isso aí bastante. Mudanças virão, estão acontecendo gradativamente e têm outras que com certeza irão acontecer.

Em relação ao regimento e à proposta pedagógica mencionada pela professora Nara, é justamente o aspecto que as professoras Cleusa e Sabrina citam que tem que ser

modificado, atualizado de acordo com a nova lei. Sabrina considera que tem que haver essas mudanças “para evitar de prejudicar os nossos alunos e a inclusão entre direto, pois a inclusão é um tema inclusive da constituinte, um dos assuntos da 8ª região que ficou ali também. Que já fizeram uma sistematização e a inclusão é um tema que está ali”.

No depoimento da professora Angélica (p.298), também foi mencionado a necessidade de se mudar a proposta pedagógica da escola. Ela não considera que tenham havido mudanças na escola e sim adaptações.

Eu acho que houve, eu não te diria mudanças, houve adaptações. Mudanças propriamente ditas eu acho que não, não penso que tenha havido mudanças. Porque eu sei que os professores acabaram tendo claro que fazer adaptações para esse aluno, com os alunos eu vou por aqui, com esse eu tenho que ter um outro caminho, tu adaptas a metodologia. Mudanças eu acredito que não.

Se não houve mudanças e sim adaptações, isto é consequência do trabalho desarticulado que a escola vem realizando. A inclusão não é ainda uma proposta de escola, da comunidade escolar, é proposta de algumas professoras, o que leva as professoras, a cada ano que ingressa um aluno em sua turma, sentirem-se despreparadas para atendê-los em função de nunca terem trabalhado com a inclusão no sentido teórico e prático.

O ano de 2001 acredito que vai ser decisivo para a escola neste sentido, porque será o momento em que os professores vão ter que participar da reformulação da proposta político-pedagógica, e o principal de tudo, pensar sobre a inclusão nesta proposta. A professora Sabrina(p.289) comenta sobre o trabalho, dizendo: “Uma vez todo mundo falava que a proposta pedagógica da escola, umas faziam, outras não faziam. Agora é lei. A proposta quem faz não é o supervisor, não é o diretor. Está bem claro na lei, é de responsabilidade dos professores”.

CARVALHO (1998, p.147) comenta sobre a construção do projeto político pedagógico da escola:

É um equívoco pensar que algumas pessoas da comunidade acadêmica devem reunir-se para elaborar o projeto e, a seguir, apresentá-lo aos demais colegas de trabalho, como algo concluído e definitivo. O projeto deve ser discutido por todos (inclusive com as famílias) e ser objeto de permanente análise, para a identificação dos problemas da escola e das alternativas de solução possíveis, com os recursos disponíveis.

Esta é a oportunidade para todos os professores refletirem e discutirem sobre os problemas da escola, como também buscarem alternativas para solucioná-los. Se a escola realmente se propõe a ser inclusiva, ela vai ter que fazer inovações educacionais. Como diz BLANCO (1995, p.37), “desde que o termo integração surgiu em nosso meio educacional, o mesmo tem sido, constantemente, associado ao de inovação educacional, de forma que é difícil falar de um sem fazer alusão ao outro”.

É o momento da escola pensar em modificar a sua tradição pedagógica, a sua forma de sistematizar o ensino. Pensar em inovar o “papel do professor” e, conseqüentemente, os conteúdos, os objetivos, a metodologia, a avaliação, a organização das atividades de ensino-aprendizagem, entre outras, que interferem na qualidade do ensino hoje na escola. Faz-se oportuno dizer que essa prática de reflexão e de discussão dos problemas da escola deve se tornar um processo permanente. A construção da proposta político-pedagógica deve ser só o passo inicial.

A segunda questão indagava sobre se está sendo realizado algum trabalho com os professores, pais, direção, supervisão, entre outros, que fazem parte da comunidade escolar. Em relação aos trabalho com os professores, comentaram que haviam começado com a professora Bianca um estudo sobre adaptação em alguns conteúdos, mas não teve continuidade devido à professora ter saído de licença.

A professora Elisa comentou do trabalho da estagiária da UFSM, da sua orientadora e da professora Salete, realizado com as professoras, coordenadoras e orientadoras educacionais. A professora Sabrina mencionou que iria trabalhar com os professores sobre o tema inclusão nos dias destinados à formação, inclusive iria convidar alguém de fora para dar uma palestra. A sua idéia era também organizar temas e sessão de estudos.

Pelo que deu para avaliar, com exceção de Sabrina, as demais professoras que fazem parte da equipe diretiva não tomaram nenhuma iniciativa para trabalhar com os outros professores, sendo que deveriam articular, em conjunto com as professoras de apoio, estratégias para a criação de um espaço dialógico entre os professores.

KARAGIANNIS et al. (1999, p.21) comentam que há componentes interdependentes no ensino inclusivo.

O primeiro deles é a rede de apoio, o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipe e de indivíduos que apoiam uns aos outros através de conexões formais e informais. O segundo é a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, o componente do procedimento que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes integrados.

Tenho o conhecimento de que o tema relativo à escola inclusiva, para a maioria das professoras, é uma experiência nova. Logo, deveria ser mais discutido, debatido, socializado, formando um trabalho de equipe, havendo cooperação entre todos os profissionais envolvidos com a escola.

Sobre o trabalho com os pais, algumas não souberam responder, dizendo não terem acompanhado, e outras afirmam que não houve nenhuma reunião, mas conversas

e orientações a alguns pais dos alunos incluídos no decorrer do ano. A professora Celina mencionou que Bianca realizara reunião com os pais dos alunos incluídos. A professora Sabrina mencionou que a escola tem problema sério com os pais, por estes não participarem de reuniões, palestras, encontros quando são solicitados, participando sempre uma minoria.

Em relação às mudanças positivas e/ou negativas ocorridas na escola em função do processo de inclusão, todas mencionaram que houve mudanças positivas e que estas começaram a ocorrer mais visivelmente a partir de 2000. A professora Angélica(p.298) comenta: “ (...) no início os professores tinham resistência, não queriam por medo, mas hoje, eu já sinto que a barreira está bem mais amena”.

A professora Elisa (p.302) fez considerações a respeito das mudanças e dos motivos que estão influenciando nestas, dizendo:

Eu vejo que esse processo está crescendo. Então o que se ouvia até o ano passado, já não se ouve esse ano. Nós não temos 100% ainda de pessoas favoráveis à inclusão do aluno, mas a partir desse ano eu senti que a gente cresceu muito, que nós já teríamos passado de 50% de pessoas favoráveis à inclusão. O que até o ano passado eu senti que era um problema, uma pedra, um obstáculo no caminho dos professores, eu te diria assim. Que na minha visão até o ano passado, se tivesse 30% favorável tinha muito. Esse ano tu não tens os 100%, mas tu já ultrapassaste os 50%. Por que? Eu atribuo a este trabalho que foi feito, porque as pessoas tiveram mais segurança para fazer o trabalho.

O trabalho a que Elisa (p.303) se refere são as reuniões com os orientadores educacionais, supervisão e professores a partir do 2º semestre com a professora Salete, a estagiária da UFSM e a sua orientadora, considerando ter proporcionado um embasamento para todos que participaram, dizendo:

Até o ano passado, era tudo muito desconhecido, tu ia fazer um trabalho sem base nenhuma, que não tinha embasamento para fazer algum trabalho e estava sendo uma coisa imposta. Este ano já vejo diferente, é um trabalho que está sendo feito com gosto porque as pessoas já estão sendo trabalhadas para fazer esse trabalho. Então se torna mais ameno o trabalho e mais gostoso porque ele é um trabalho que tu sabes que tem que ser feito. De pessoas que precisam de ti, mas a insegurança que tu tinhas antes, te levava até a um egoísmo. Hoje já não, como tu tens uma preparação, tu já estás fazendo com gosto. Não é um 100%, mas eu acho que a gente até pode chegar ao 100%. Acho que sim.

Este depoimento da professora Elisa demonstra claramente a importância de se realizar um trabalho cooperativo de qualificação da equipe escolar, para que estes possam conversar sobre o trabalho realizado em sala de aula, sobre os alunos e suas dificuldades, e adquirir conhecimentos sobre assuntos pertinentes à escola inclusiva.

Se, com esses mínimos dias de trabalho com as professoras, quando se organizaram estratégias através de reuniões mensais para que as que têm alunos incluídos em suas salas e os demais interessados pudessem realizar estudos teóricos e trocas de experiências, já houve mudanças favoráveis, isso demonstra que os fatores negativos citados pelas professoras, como a inexperiência, o não saber agir, o despreparo e a falta de apoio, aos poucos podem ser amenizados e, com o tempo, eliminados se continuarem a oferecer esse espaço dialógico, ampliando-o cada vez mais, pois a escola dispõe de 151 professores, e, nesses encontros, a média de participantes foi de 20 a 25.

KARAGIANNIS et al. (1999, p.25) comentam que a escola inclusiva traz benefícios para os professores ao trabalharem com a dinâmica de apoio cooperativo, dizendo:

O primeiro benefício para os professores é a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe. Muitos professores sentem-se alienados nas escolas porque a ética do ensino proporciona poucas ou nenhuma oportunidade para

uma interação cooperativa destes profissionais. A colaboração permite-lhes a consulta um ao outro e proporciona-lhes apoio psicológico. Segundo, a colaboração e a consulta aos colegas ajuda os professores a melhorar suas habilidades profissionais.

O trabalho de apoio cooperativo supõe melhoria e enriquecimento da qualidade da educação, pois as necessidades de inovações educacionais emergentes da escola inclusiva serão contempladas em uma atmosfera de coleguismo, de colaboração e de apoio aos colegas.

A professora Celina, coordenadora do currículo por atividade, observa que as professoras estão sempre buscando, conversando, pedindo apoio para as professoras Tatiana e Bianca, mas, a partir da 4ª série, ela observa que é diferente, que não há essa preocupação. Isto demonstra a fragmentação do trabalho. No currículo por atividade, da 1ª à 3ª série, há uma professora por turma e as reuniões semanais ou quinzenais que ocorrem com o grande grupo facilitam, dessa forma, a interação entre elas. Já a partir da 4ª série, são várias professoras para atender a mesma turma e as reuniões são sempre por série, ocorrendo por disciplinas, não facilitando a ocorrência de um trabalho contínuo de apoio. E, como já foi citado anteriormente, a participação das professoras das quartas séries no grupo de estudos mensais foi mínima.

Outra questão que a professora Celina mencionou, atrelada a um maior conhecimento dos professores, refere-se ao que seria importante ensinar para a criança com necessidades educacionais especiais na escola, comentando: “Porque a escola ensina muita coisa que não é importante, e para eles muito mais, que tem coisa que a gente aprende na escola que nunca vai utilizar. E tu imagina então essas crianças. Será que a escola não tem que mudar como um todo?”

Essa questão que Celina mencionou refere-se à função da escola, ao seu objetivo. Ensinar para quê? Para quem? Inúmeras são as reflexões, que diante desta

questão, podemos fazer, mas vou me reportar à que eu percebo ser mais diretamente vivenciada pelo aluno na sala de aula, o conteúdo. Existem conteúdos integrantes do currículo escolar que não têm utilidade funcional para a vida dos alunos em geral, pois eles nunca os utilizarão em suas vidas, como também há conteúdos que visam somente ao desenvolvimento intelectual, não visando às outras áreas (sociais, pessoais). Alguns conteúdos poderiam ser “úteis”, mas são trabalhados em sala de aula de forma descontextualizada e o aluno acaba por não conhecer a sua utilidade e razão de saber. BLANCO (1995, p311) elenca alguns aspectos que devem fazer parte no momento da seleção dos conteúdos em uma escola inclusiva, que devem ser adquiridos pelo grupo de alunos, sendo um deles a funcionalidade.

Selecionar conteúdos que sejam funcionais ao aluno e permitam-lhe aprender por si mesmo. Se levamos em consideração que os conteúdos culturais duplicam-se, aproximadamente, a cada dez anos (Gimeno, 1986), urge, cada vez mais, introduzir aqueles que tenham maior aplicação e generalização na vida social e favoreçam a autonomia na aprendizagem. É preciso incorporar, conseqüentemente, conteúdos referentes a procedimentos, entendidos como um conjunto de ações ordenadas para se atingir um fim: habilidades, estratégias, métodos de trabalho (Coll, 1896).

Estas questões da estrutura curricular e suas inovações educacionais necessárias para a escola inclusiva já foram analisadas e discutidas em outro tópico, mas faço menção novamente pela importância do assunto e necessidade de se trabalhar novas maneiras frente às estruturas escolares inadequadas que devem ser alteradas para beneficiar a todos os alunos diretamente.

Sobre a apreciação de como os professores das salas de recursos estão avaliando o processo de inclusão, duas professoras não expressaram a sua opinião por não terem conhecimento suficiente para responder devido ao trabalho segmentado da escola. Mas as demais consideram que as professoras estão se esforçando e acreditando no processo, porém encontrando muitas dificuldades, como podemos observar nos depoimentos a seguir:

Professora Angélica (p.299): Eu acho que estão meio angustiadas, querendo fazer a coisa fluir mais rapidamente e não estão conseguindo fazer (...) Porque dentro de uma escola, tu sabe que mexer com a estrutura não é fácil, eu acho que é por isso. Então assim, botar mesmo no papel, querendo mexer toda uma coisa assim, fazer um trabalho de conscientização das pessoas. Eu acho que é muito por aí.

Professora Celina (p.296): É acho que a Bianca lutou muito para acontecer isso, mas que eu acho que ela acha que não funcionou bem. Que quem sabe a gente teria que mudar os professores pra que a coisas (...) Assim, que os professores agissem de outra maneira, que a gente até tivesse mais assim, sessões de estudo, mais encontros, para ver como é que eu trabalho, se tu trabalha assim. Que ela pudesse falar pra todo mundo, porque hoje é eu, amanhã é outra. E aí a gente não está preparada pra isso, porque aqueles, não é sempre uma que pega. Que isso eu até acho bom.

Está mais uma vez evidente que o envolvimento maior é das professoras das salas de recursos, que são elas que têm que procurar envolver os professores, mexer nas estruturas da escola. Para o processo de inclusão ter êxito, vai ter que ser modificada essa concepção e comportamento das professoras, porque só através da união entre todos da comunidade escolar é que o processo poderá ir se modificando gradativamente e atingindo todos os espaços escolares. Como diz O'BRIEN & O'BRIEN (1999, p.49), "As pessoas preocupadas com o ensino exigem reforma, reestruturação e renovação das escolas. Os alunos, os pais, os professores e os diretores que estão ativamente envolvidos no trabalho cotidiano de incluir alunos com deficiências importantes representam uma força cultural poderosa para a renovação da escola".

Em relação às mudanças que houve com os alunos incluídos e entre os colegas, todas consideram serem positivas no nível social para a turma e social e cognitivamente para o aluno incluído. No depoimento da professora Sabrina (p.291), podemos observar essa avaliação:

É o momento de socializar o aluno, nem que ele não acompanhe todas as atividades. Porque daí tu tens que pensar mais na pessoa, na socialização, porque se tu deixares, é pior. Então eles vão aprender, eles crescem só por estar ali, nem que não cresçam

tanto assim naquela parte de somar, de dividir, de multiplicar, de escrever, mas pelo convívio eu acho que socializa.

Vários autores mencionam que a interação com crianças normais favorece o desenvolvimento intelectual das crianças com necessidades educacionais especiais. De acordo JIMENÉZ (1997b, p.32), vários são os benefícios para as crianças incluídas através das interações sociais, como podemos observar: “Referimos quantos benefícios lhe trará o contato com as outras crianças, já que a educação não se reproduz apenas pelas vias formais professor-aluno, mas também através das interações e comportamentos de imitação entre os próprios alunos, que favorecerão a aprendizagem”.

Lembro-me do relato da professora Taís ao se referir que a aluna incluída se “espelhava” nos coleguinhas, querendo com isso realizar as atividades, sendo um incentivo para ela a presença dos colegas. JIMENÉZ (1997b, p.33), comenta que os alunos normais também se beneficiam, dizendo:

Para os alunos normais, porque os tornam mais tolerantes e sensíveis ao proporcionar-lhes experiências positivas de convivência. O seu processo de aprendizagem vai ser também favorecido por essa renovação pedagógica que coadjuva a prática de educação integrada. Os novos recursos e serviços postos à disposição da escola terão, indubitavelmente, um efeito positivo sobre todos os alunos.

As professoras, de uma forma geral, avaliam a experiência como sendo favorável para os alunos sem deficiência no aspectos sociais e humanos (solidariedade, cooperação), mas, no aspecto cognitivo, é reconhecida somente para o aluno incluído. Avalio esta percepção das professoras como sendo o resultado das poucas modificações ocorridas no trabalho desenvolvido em sala de aula, pois as adaptações que foram feitas direcionaram-se aos alunos incluídos e não ao grupo de sala de aula.

Em relação a se os pais dos alunos estão satisfeitos com o processo de inclusão dos filhos, a maioria das professoras mencionaram que aqueles que estão sempre presentes na escola demonstraram ter dúvidas e angústias no decorrer destes anos em que os filhos estão no ensino comum, e os que não participam não teriam como avaliar. A professora Angélica (p.300) comenta sobre o assunto, dizendo: *“Olha, satisfeitos, como é que eu vou te dizer. Eu acho que uma satisfação plena não. Eu penso que eles têm um expectativa sobre aquilo, e essa expectativa vai se concretizar ou não. Não sabemos. Mas eu acho que tem um certo temor que possa não dar”*.

Esse “temor” dos pais a que Bianca se refere, provavelmente decorre das dificuldades enfrentadas pelo filho e das exigências feitas pelos professores em sala de aula, por mais que se façam algumas exceções.

As professoras da equipe diretiva que fizeram parte desta pesquisa são as pessoas com quem os pais normalmente conversam quando há alguma questão referente ao filho, aos colegas de turma/escola e aos professores, que precisam ser discutidas. Claro que isso acontece com os pais interessados e participativos, possibilitando o conhecimento dos sentimentos e posicionamentos dos pais, que devem ser tão importantes quanto os dos alunos. Como diz JIMÉNEZ (1997b, p.33) *“Os pais das crianças normais, como os pais das crianças deficientes, se beneficiam da integração ao torná-los participantes de um processo educativo que enriquece a todos, tornando-os mais tolerantes, informados e colaboradores”*.

Sobre os pais das crianças sem deficiência, não há um conhecimento, por parte das professoras, dos seus posicionamentos em relação ao trabalho de inclusão que a escola está fazendo, até porque nunca houve um trabalho com eles, com exceção dos casos citados anteriormente de rejeição por parte de alguns em 1999, que fez com que a equipe diretiva tomasse providências para contornar a situação, conversando com estes sobre o trabalho que a escola vem realizando.

Considero que os pais das crianças sem deficiência passarão a se beneficiar do processo de inclusão nesta escola, no momento em que começarem a participar deste movimento, conhecendo e colaborando com ele.

4.4.4. Os pais avaliando o processo de inclusão

Este tópico se refere à entrevista semi-estruturada feita com os pais dos alunos incluídos, com a participação de oito mães, sendo que uma é mãe adotiva do aluno Lucas; do pai do aluno Marcos, e da avó do aluno Italo. A participação da avó de Italo deveu-se ao fato de o pai do aluno ser falecido e de a mãe tê-lo abandonado e aos irmãos, deixando-os sob a responsabilidade da avó.

A primeira questão tratou da participação dos pais em relação ao encaminhamento dos filhos para o ensino comum, dando-se através de uma conversa com as professoras da classe especial, considerando os pais o procedimento adequado.

Em relação ao encaminhamento para o ensino comum, nem todos os pais aceitaram bem a idéia, por sentir receio do que poderia vir a acontecer com o filho. Isso principalmente nos casos de alunos que freqüentaram o ensino comum, repetiram por dois, três anos a pré-escola ou a 1ª série, até que foram encaminhados para a classe especial. Na classe especial, ficaram mais dois ou três anos, atingindo idade superior à dos alunos da 1ª ou 2ª série. Então, a idade superior a média da série e o receio de que os filhos não acompanhassem novamente o ensino comum foram os fatores avaliados

pela maioria antes do encaminhamento, como podemos observar no depoimento de três mães.

Às vezes eu acho que não, às vezes eu acho que sim. Eu acho que sim por causa que ali começa tudo de novo. Esquece aqueles anos que passou, aqueles anos que não (...) é repetência. Muita repetência e começa novo, a nova era assim. O Valnei renasceu agora na 1ª série. E o que eu acho errado, porque ele tem muita idade, tem muita idade (Éliane, p.339).

A Tatiana me chamou, eu estava sempre participando com a Tatiana, e disse que ele tinha condições de ir para uma 1ª série. E eu disse: Tatiana mas ele não tem condições. "não ele tem sim". Não mais não tem. E ela disse "no outro ano vou passar ele para a 1ª série. Mas então passa só para ver. Ai ele passou para a 1ª, no fim do ano ele passou para 2ª, passou para 3ª, passou para 4ª. Na 4ª, no ano passado que ele rodou (Simone, p.336).

Foi uma barra. Foi mais difícil pra mim ela sair de uma classe especial e ir para uma classe normal. (...) Eu sim que penso, que sofro, com as discriminações que poderiam haver dentro de uma sala de aula (Berenice, p.315).

Hoje, essas mães já estão mais confiantes e seguras em relação a capacidade dos filhos em acompanhar o ensino comum, apesar de sempre estarem preocupadas com os novos desafios oriundos de situações adversas ao passarem de ano. Então, esta decisão de encaminhar para o ensino comum representou um custo emocional muito grande para a maioria, que aos poucos amenizou-se.

A questão da idade cronológica é um aspecto que deve ser avaliado nas escolas. O critério da escolha da série, quando são encaminhados, não leva em conta a idade cronológica, mas o nível de desenvolvimento, que até hoje, nesta escola, foi de 1ª e 2ª série. Então, os alunos são encaminhados com 12, 13 anos, ou mais, para a 1ª ou 2ª série. Inclusive já houve um encaminhamento em que a aluna tinha 20 anos e foi para a 2ª série. Essa aluna desistiu de estudar no ano de 2000 e, conforme a mãe, a idade

avançada foi um dos fatores que a fizeram perder o entusiasmo e o interesse por participar da aula, como podemos comprovar no relato de sua mãe Raquel (p.326) a seguir:

(...) Mas fora isso também, o problema, fator idade, ele é grande. Ele implica em muitas coisas. Numa sala de aula com crianças, porque tu vê que a professora dela me falou na semana passada, eu fui chamada pelo seguinte: porque a Adriana não quer mais se misturar com os coleguinhas, não quer.

Tanto a professora de Adriana como sua mãe afirmaram que ela tinha noção da diferença de idade e que isto influenciava na sua interação com o grupo, isolando-se, não querendo interagir com os colegas, precisando de muita insistência para participar das atividades em grupo na sala de aula.

Autores como Mantoan (1997) afirmam que tem ser respeitada a idade cronológica das pessoas com deficiência ao serem incluídas, devido aos interesses distintos entre alunos com idades diferenciadas. No caso de Adriana, como dos outros, em que a idade cronológica não foi pré-requisito para o encaminhamento, a consequência pode ser a desmotivação e perda de interesse frente às idades diferenciadas.

Essa situação, como as demais já ocorridas na escola, em função da defasagem de anos para a relação idade/série, é uma preocupação para todos que hoje estão participando do processo de inclusão, inclusive para os pais, mas que até então, encontra-se sem alternativas viáveis. Alguns pais e professores pensaram na possibilidade de organizar uma turma de supletivo para adolescentes e adultos com necessidades educacionais especiais, mas que poderia funcionar somente à noite, sendo inviável para a maioria dos alunos. Outra sugestão seria a profissionalização, preparando esses alunos para o mercado de trabalho, o que infelizmente não faz parte da proposta da escola no geral, devendo os alunos, ao chegarem em uma certa idade,

terem que procurar outro lugar, que, em Santa Maria, possivelmente seria em escolas especiais.

A Declaração de Salamanca (1994, p.33) propõe que “o sucesso da escola inclusiva depende, consideravelmente, de identificação, avaliação e estimulação precoce das crianças bem pequenas portadoras de necessidades educacionais especiais”.

Com relação ao aspecto idade que hoje a escola está vivenciando, porque todos os alunos incluídos têm idades superiores aos alunos da classe, se desde cedo a criança com necessidades educacionais especiais receber estimulação essencial para o seu desenvolvimento e for encaminhada diretamente para o ensino comum, supõe-se que esse aspecto da diferença de idade entre os alunos não ocorrerá. Mas, para amenizar o “peso” da diferença de idade, a família tem que proporcionar a estimulação essencial, principalmente nos primeiros anos de vida da criança, e a escola tem que estar preparada para desde o início da educação infantil, atender a esse aluno, não passando a responsabilidade de “prepará-los” para frequentar o ensino comum para as classes especiais.

Percebi claramente a mudança que está ocorrendo em relação à Educação Especial, em relação à valorização do profissional especializado para os professores do ensino comum, por perceberem agora, com a inclusão, a necessidade de ter conhecimento em relação aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Constatai, no decorrer dos depoimentos de alguns pais, mudanças de concepções em relação à classe especial, porque, quando os filhos foram encaminhados para essa classe, eles rejeitaram a possibilidade, não considerando que os filhos

apresentassem deficiência para frequentá-la. Mas, no decorrer do processo, eles foram avaliando o trabalho e os alunos de forma diferente. Um aspecto mencionado por uma mãe, foi a possibilidade de não ficar este aluno só no ensino especial, que ele pudesse concomitantemente estar no ensino comum e receber o apoio especial, como podemos analisar no depoimento de Eliane (p.321):

Eu não vejo com os mesmos olhos que eu olhei aquela vez quando meu filho precisou, porque quando é o filho da gente que precisa, a gente não acredita. Talvez as mães que tenham os filhos com problemas pensam: Ah, meu filho vai entrar na classe especial, mas o meu não. O meu não tinha nenhuma doença que atingia, que eu tinha que admitir que ele estava na classe especial. Agora não, agora eu olho de outra forma, encaro de outra maneira, que é uma ajuda para o aluno, só que o que não deve interromper o outro, o regular. Sabe, tem que caminhar os dois juntos, eu na minha opinião. Tem que caminhar os dois juntos, senão vai ter problema. Imagina se o Valnei vai sentir dificuldade que eu tenho essa de que ele é maior que os outros, mais idade que os outros, não é mais brincadeira.

No caso do aluno Ivan, parece-me que já houve esse tipo de encaminhamento, pelo fato de a professora da pré-escola não tê-lo encaminhado à classe especial e sim para o apoio na sala de recursos. Isto representa o apoio da educação especial ao ensino comum, ambos trabalhando integrados com o mesmo aluno.

Ao contrário das práticas das classes especiais brasileiras, cuja trajetória é considerada de exclusão, ineficiência, depósito de louquinhos, doentes, entre outros, as atividades desta escola, com as professoras Tatiana e Bianca, tiveram sua trajetória diferenciada por sempre primar pela inclusão e não pela exclusão dos alunos encaminhados para a classe especial. Não podemos ignorar o fato de que há muitos alunos que estão hoje frequentando as classes especiais desta escola e dificilmente vão ser incluídos, por apresentarem deficiências acentuadas, não estando a escola preparada para atendê-los e talvez nem eles para serem integrados. Quem sabe num futuro distante. Em outros países, a inclusão/integração já está ocorrendo de forma total, ou

seja, para todas as pessoas, independentemente de sua deficiência, origem sócio-econômica, cultural, etc. Mas, no Brasil, estamos no início deste processo.

Em relação às mudanças após a inclusão, todos os pais perceberam que ocorreram mudanças positivas e negativas. Alguns enfatizam o aspecto cognitivo, outros o sócio-afetivo e outros, os pessoais. Valéria (p.332) percebeu mudanças em relação ao interesse e dedicação da filha Gabriela pelos estudos e o desejo e prática da leitura, mencionando:

Ela leva a sério. Parece alguém que está na Universidade. Porque quando ela não está fazendo os deveres dela, os temas, ela quando chega em casa, faz um lanche, lava as mãos e vem para os temas. Ela faz os temas sempre. Ela sempre está com um livrinho de história. Isso despertou a leitura na Gabriela, a literatura, mesmo quando ela não lia, e agora ela lê. Não tem uma leitura dinâmica, mas ela lê bastante (...) Então, eu acho que, para Gabriela, esse momento foi muito importante, e ela se sente importante. Fez também com que ela cada vez quisesse se dedicar mais, ela se debruça nos livros.

A Berenice, mãe de Josana, não observou mudanças no aspecto social porque a aluna nunca teve dificuldade em se relacionar com as pessoas, mas, no aspecto cognitivo, observou que ela desenvolveu-se, lentamente, mas ocorreram mudanças. Dois fatores que ela considera negativos são a Josana vir a perceber a diferença de idade e o atendimento da professora da sala de aula, comparando-o com o da classe especial. Berenice (p.317) comenta que Josana sente não receber atenção da professora percebendo a diferença entre as duas classes:

Há diferença, claro. Porque ela tinha as dificuldades, a professora estava ao lado. E, na medida que ela saiu da classe especial e foi para o comum, não tinha mais isso. Então, era mais uma que estava ali com uma dificuldade. Aquela história, aprendeu, aprendeu, não aprendeu. (...) Isso aí que eu observei, e ela também sentiu.

Essa forma de atendimento na sala de aula, contraria os princípios da escola inclusiva por não atender às necessidades educacionais especiais de cada aluno, tratando-os todos da mesma forma.

Gilmar (p.314) comenta sobre as mudanças ocorridas com o filho Marcos:

Toda a mudança que houve com o Marcos sempre foi favorável, que ele ia só ter contato com crianças normais. E isso parece que para ele dá um incentivo para ele querer acompanhar, claro que dentro dos limites dele. Mas ele, então, muitas vezes ele chega e diz: porque o fulano me chama de burro? Mas ele não é, eu sempre tento explicar para ele, já falei pra ele que não é que ele seja burro, ele está demorando para aprender aquilo ali.

Como não está havendo na escola um trabalho direcionado a todos os alunos, estas situações acabam ocorrendo, até porque esse tipo de atitude é inevitável entre as crianças, principalmente as da idade dos colegas de Marcos, com 8-9 anos.

Raquel (p.327), mãe de Adriana, aluna que foi discriminada por algumas mães no seu primeiro ano de inclusão, por estas não aceitarem a sua presença junto a suas filhas, e que teve alguns problemas de desrespeito pelos colegas, comenta sobre as mudanças:

Muitas, que eu até chego dizer uma heresia aqui. Que eu considero que no ano passado ela foi discriminada. Eu considero eu para ela tenha sido humilhação, tudo o que ela passou. Eu considero um monte de coisas. E, por um lado, ela aprendeu a ser, como a sala de aula era constantemente o palavrão usado, ela aprendeu a se defender mais, isto foi muito importante. Ela revida, ela reage. Ela passou a conversar muito mais, ela modificou muito mesmo, que eu até chego a dizer que valeu a pena o que ela sofreu o ano passado. Eu tenho muitas pessoas que dizem, será? Ai eu não sei.

Raquel demonstrou, ao longo da conversa, estar desacreditada no processo de inclusão para a filha dela, mas não para os mais novos que nascem com Síndrome de Down. Os fatores desencadeadores desse descrédito, além dos citados anteriormente, foram a questão da dificuldade com o conteúdo de Matemática, a dificuldade de copiar do quadro para o caderno, e a quantidade de temas para casa, ficando a aluna envolvida por mais de duas horas todas as noites para fazer os temas.

Para Raquel, a inclusão é favorável pelo fato de os alunos com deficiência se desenvolverem mais convivendo com os ditos normais, mas considera que tem que haver uma adaptação no currículo.

Todos os fatos ocorridos com Adriana revelam as mudanças urgentes que tem que haver na escola, como, por exemplo, trabalho com os pais, alunos, professores, sobre os preconceitos em relação às deficiências, sobre a escola inclusiva, sobre a participação deles nesse processo.

A Vera, mãe de Leandra, observou que o processo de inclusão faz os alunos com necessidades educacionais especiais se sentirem mais respeitados e aceitos, como podemos observar ao posicionar-se favorável à inclusão. *“Eu sou favorável, porque eu acho que eles se sentem mais gente, eles não se sentem tão discriminados (p.341)”*.

A educação especial é reconhecida pela sociedade como um atendimento segregado e excludente, e, conseqüentemente, os alunos que dela fazem parte também são excluídos e discriminados. Com a inclusão, pretende-se que esta situação gradativamente passe por mudanças, refletindo-se em ações de aceitação e respeito para aqueles que ainda precisam de uma educação especial, mas que não precisam de um lugar especial (classes especiais) para tanto.

Sobre as expectativas em relação ao processo de inclusão, visando ao filho, foram bem diferenciadas as respostas dos pais, pois uns preferem não ter expectativa, viver no presente; outros acreditam ser difícil para o filho passar da 5ª, 6ª série, pela complexidade dos conteúdos e pela forma como o ensino está sistematizado; outros acreditam que os filhos concluirão o ensino básico.

Em relação ao que esperam da escola, alguns disseram estarem satisfeitos, esperando mais do filho do que da escola, e outros comentam a necessidade de o professor ter mais conhecimento para trabalhar de forma diferente na sala de aula.

Suponho que os pais, nesta questão, não contribuíram mais por desconhecimento do que é realmente uma escola inclusiva e das inovações educacionais que dela advém, esperando, assim, mais dos filhos do que da escola. Não que não tenham que esperar do filho, porque ele também tem que fazer a sua parte no processo, mas, para que o filho continue a progredir na escola, esta terá que continuar a progredir, ou seja, buscar as mudanças necessárias para que não ocorram mais discriminações, inadequações curriculares, entre outras mudanças necessárias que foram citadas no decorrer deste capítulo.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, especificamente alunos com deficiência mental e distúrbios de aprendizagem, nas classes comuns de ensino e avaliar se esse processo possibilita mudanças no desempenho escolar e nas relações sócio-afetivas. Para tanto, os sujeitos desta investigação foram os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino comum, os pais destes alunos, as professoras das salas de recursos e do ensino comum e a equipe diretiva.

A coleta de dados ocorreu no decorrer do ano de 2000, através de entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos pais, às professoras e à equipe diretiva, de observações participantes em sala de aula, da aplicação do Teste Sociométrico nas turmas dos alunos incluídos, dos pareceres pedagógicos bimestrais dos alunos feitos pelas professoras da classe e de observações e participações em situações cotidianas da escola.

A participação das professoras, em geral, foi positiva, pois, apesar da resistência inicial apresentada por algumas do ensino comum, devido ao fato de alguém estar pesquisando o trabalho da escola sobre a inclusão de alunos que há poucos anos atrás não eram motivos de preocupação para elas porque o ensino especial se preocupava em atendê-los, isentando o ensino comum de toda e qualquer

responsabilidade com o processo de aprendizagem destes alunos. Portanto, trata-se de assunto e prática recentemente considerados como parte de seu fazer pedagógico. A colaboração na entrevista e nos momentos informais ocorreu com muito interesse, atenção e preocupação em relatar tudo que estava acontecendo na escola, o que elas estavam observando e sentindo, incluindo as suas expectativas.

Cada vez que eu realizava uma entrevista, que, no mínimo, durava uma hora, estendendo-se até três horas, percebia a importância que teve para a maioria das professoras alguém estar querendo conhecer o seu trabalho de sala de aula, o seu posicionamento em relação ao processo de inclusão. Algumas professoras demonstravam, no início da entrevista, preocupação “do que afinal eu queria saber”, mesmo conhecendo a proposta de pesquisa apresentada a todos os participantes antes de iniciar a coleta de dados, mas progressivamente foram descontraindo-se e sentindo-se à vontade, proporcionando, assim, um material “valioso” para análise do processo.

Ao término das entrevistas e, conseqüentemente, das transcrições, e, chegando a hora de realizar a análise de todo o material coletado, percebi que não poderia explorar de forma detalhada tudo o que me foi dito, pela amplitude dos assuntos relatados pelos pais e professoras em relação as suas trajetórias pessoais e profissionais, envolvendo o ato de educar e a inclusão escolar, que não estavam “previstos” na matriz de entrevista, mas que foram desencadeados por uma pergunta que constava nesta. Assim, tenho a certeza de que este trabalho não se esgota neste momento, devendo ter sua continuidade em estudos posteriores.

Um aspecto que deve ser mencionado foi a consideração que tiveram pelo trabalho e pela pesquisadora, por se tratar de uma pesquisa pioneira e em nível de mestrado na escola, valorizando tais aspectos. Senti uma responsabilidade imensa em todos os momentos que em estive na escola, nas situações mais variadas possíveis, por me solicitarem informações e opiniões sobre a inclusão e as mais diversas situações ocorridas na escola em função deste processo. Houve uma troca de experiências e

conhecimentos ao longo do ano: eu, com o meu conhecimento e experiência em educação especial, e elas, com o conhecimento e experiência em sala de aula.

As próprias entrevistas com as professoras, as orientadoras educacionais, as coordenadoras pedagógicas, a direção e os pais foram instrumentos de reflexão sobre o assunto, pois constavam questões que até então nunca tinham sido pensadas serem relevantes para o processo de inclusão escolar de alunos com limitações intelectuais.

De acordo com KARAGIANNIS et al (1999, p,31) o processo de inclusão, “é um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção”. É nesse sentido que começo a fazer as considerações finais sobre o processo de inclusão escolar, analisado e discutido anteriormente, pois, para que os alunos com necessidades educacionais especiais se beneficiem deste processo, é necessário que ocorram mudanças de pensamentos e, conseqüentemente, de ações. Para verificar essas mudanças, defini objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento deste trabalho, sobre os quais farei as considerações. Esses objetivos foram elaborados a partir de uma análise criteriosa do referencial bibliográfico sobre o processo de inclusão e de experiências empíricas que me possibilitaram inferir variáveis que interferem positiva e negativamente no processo.

Minhas primeiras considerações tratam do que a escola vem realizando para tornar-se inclusiva, através do trabalho com os professores, alunos, equipe diretiva e pais em termos de proposta pedagógica, formação continuada, atualização, recursos humanos, físicos, materiais, aceitação e expectativa.

Em relação à proposta pedagógica da escola, esta não foi modificada, prevalecendo a antiga, elaborada há mais de dez anos, mas já foi iniciado um

movimento na escola para que no ano de 2001, a Proposta Político-Pedagógica seja reformulada, sendo considerado, pela equipe diretiva e professoras das salas de recursos, um trabalho que proporcionará a todos uma reflexão e discussão sobre os problemas da escola e os meios para solucioná-los. Logo, as questões que envolvem a prática de inclusão, que hoje não estão previstas na Proposta Político-Pedagógica da escola, deverão ser analisadas para começarem a fazer parte da proposta da escola. Incluo as questões referentes à estrutura curricular (conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação), adaptações curriculares, formação continuada em serviço, recursos humanos, físicos e materiais que hoje estão interferindo negativamente no processo de inclusão.

Em termos de aceitação e expectativa, está havendo mudanças favoráveis entre as professoras, pois, antes, uma grande maioria demonstrava rejeição devido a preconceitos negativos socialmente construídos sobre as pessoas com deficiências e por não terem formação e conhecimento para trabalharem com essas pessoas. Hoje, mesmo não tendo formação, mas adquirindo aos poucos conhecimentos necessários para desmistificar alguns preconceitos, estão gradativamente aceitando com expectativas positivas os alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes.

Supõe-se que essas mudanças de atitudes estejam ocorrendo devido a alguns trabalhos realizados com as professoras, mínimos, mas que já provocaram mudanças, o que mostra a necessidade de sua continuação, aperfeiçoamento, oferecimento sistemático. Deve ser priorizada a formação continuada em serviço, seja através de reuniões de estudos, de discussões de estudos de casos, de relatos de experiências, entre outros viáveis para a escola.

A construção e manutenção de um espaço dialógico na escola é fundamental para o prosseguimento deste processo, assim como o trabalho de apoio, que deverá ser reestruturado para atender os alunos e professores em sala de aula, e para que sejam viabilizados, junto aos professores da sala de aula, programas de ação educacional para

os alunos com necessidades educacionais especiais, visando sempre a um trabalho coletivo em sala de aula, pela influência que este tem para o desenvolvimento e aprendizagem de qualquer criança. O trabalho de apoio está muito direcionado aos alunos na sala de recursos, o que sem dúvida está contribuindo para o processo escolar destes alunos, mas não deve ficar restrito a eles e sim ser dinamizado principalmente para as professoras do ensino comum.

As educadoras especiais para o processo de inclusão desta escola estão sendo a âncora para tudo e todas as decisões, sendo necessário rever a situação da disponibilidade de tempo, pois ora estão na classe especial, ora na sala de recursos, o que as impossibilita de trabalharem com os demais membros da escola, inclusive os professores. É certo que as escolas inclusivas deveriam ter outros profissionais de apoio para colaborarem com o professor e atender o aluno em suas necessidades específicas, mas o profissional com que atualmente a escola pode contar é o educador especial.

O educador especial, com o processo de inclusão, passou a ser, para a escola, um profissional supervalorizado por considerarem-no o único mediador das questões advindas da inclusão, como as dificuldades escolares do aluno na classe, dificuldades que o professor encontra para atendê-los, entre outras que possam surgir.

Outra questão que a escola deverá rever é o trabalho com os pais e alunos em geral, pois é inexistente qualquer ação com o grande grupo, o que leva à não-participação e ao desconhecimento do processo de inclusão. O que ocorreu com alguns pais e alunos que vieram apresentar comportamentos de negação e discriminação com os alunos incluídos foram reuniões para tratarem desses comportamentos de rejeição à inclusão, que talvez pudessem ter sido evitados se houvesse um esclarecimento desde o início com os pais em geral. Como nunca foi tratado com os pais em geral sobre o trabalho que a escola vem realizando com a inclusão, as professoras não têm conhecimento se os pais o ignoram, desconhecem ou aceitam.

Sobre a prática pedagógica, ocorreram poucas mudanças em função dos alunos incluídos, sendo a avaliação a mais modificada em termos de aplicação e flexibilização, mas que deve ser tão inovada quanto os aspectos estruturais e dinamizadores do currículo escolar proposto por esta escola, que beneficiarão a todos os alunos.

Os professores, em sua grande maioria são oriundos de cursos de formação que não previam conhecimentos necessários para atender alunos com necessidades educacionais especiais, por terem como referência o aluno médio, e conseqüentemente, a homogeneização e inflexibilidade do ensino. Hoje, com o processo de inclusão, que requer inovações educacionais, sentem-se despreparados, precisando necessariamente de um apoio educacional para conseguirem avaliar os problemas e as necessidades oriundas dos alunos e da sua prática de ensino.

Em relação às transformações ocorridas no desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, pode-se dizer que o processo de inclusão favorece a aprendizagem desses alunos, bem como as relações sócio-afetivas. O teste sociométrico evidenciou que quase a totalidade dos alunos incluídos encontram-se indiferentes ao grupo de sala de aula, em função da ausência ou inexpressividade das escolhas, mas eles são aceitos pelo grupo, não havendo rejeições e, por não haver rejeição, as trocas ocorridas no grupo de sala de aula são favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento e, conseqüentemente, ao seu desempenho escolar.

É inegável o fato de que a escola precisa modificar-se em vários aspectos para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum. Também precisa avaliar o que já foi feito de positivo e negativo até este momento, para poder planejar novas ações e aperfeiçoar as existentes que estão sendo favoráveis à escola, porque a cada ano estão ingressando mais alunos com necessidades educacionais no ensino comum, envolvendo mais pessoas no processo (pais, alunos e professores). Para exemplificar, no decorrer o ano de 2000, foram encaminhados 3

alunos para a 1º e 2º séries, e neste ano (2001), estão ingressando mais 3 alunos para a 2ª série e pré-escola.

A cada ano o processo está ganhando novas dimensões, o que preocupa um pouco a escola, mais precisamente as professoras que estão envolvidas hoje com o processo, por perceberem que não é uma utopia, que os alunos, apesar de não terem as condições escolares adequadas para as suas necessidades, estão evoluindo e precisarão a cada ano que a escola se modifique para atendê-los.

Esta pesquisa está sendo esperada com muita expectativa por parte da maioria das professoras, por considerarem ser um “diagnóstico” que vai nortear a escola em relação ao processo de inclusão. Espero realmente contribuir com a escola como ela contribuiu comigo para a realização deste trabalho.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E.D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

AMARAL, Ligia Assunção. **Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe, 1995.

ALVES, D. J. **O Teste Sociométrico**. Porto Alegre: Globo, 1974.

ALVES, D. J. **IPS – um índice de posição sociométrica: elaboração e aplicação de um índice sociométrico**. Rio De Janeiro: UFRJ, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1980.

BAPTISTA, Claudio R. **A integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano: pressupostos e implicações**. V seminário de pesquisa em Educação Especial. Niterói, 5p, 1996. Disponível em : <<http://www.regra.com.br/educação>> Acesso em: 13 de abril, 1999.

BEYER, Hugo Otto. **Educação especial: paradigmas e contextos**. Porto Alegre, 1998. Texto não publicado.

BLANCO, Rosa; DUK, Cynthia. A integração de alunos com necessidades especiais na América Latina e no Caribe: situação atual e perspectivas. In: MANTOAN, Maria T. E.(org.) **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 184-195

BLANCO, Rosa. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In: COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizado escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 307 – 321.

CARVALHO, Rosita E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998.

CARVALHO, Rosita E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CECCIM, Ricardo Burg. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 21-49.

EVANS, Peter. Algumas Implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, H. (Org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1994. p. 69-89.

FIERRO, Alfredo. As crianças com atraso mental. In: COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizado escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 232-239.

GLAT, Rosana. A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. In: **Questões atuais em educação especial**. Vol. I. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

GLAT, Rosana. Inclusão Total: mais uma utopia? **Revista Integração**, Brasília, v. 8, n. 20, p. 27-29, 1998.

GORTÁZAR, Ana. O professor de apoio na escola regular. In: COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizado escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 322 - 335

ISAIA, Sílvia. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: produção do conhecimento e qualidade de ensino**. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1992.

JIMÉNEZ, Rafael Bautista. Educação especial e reforma educativa. In: _____. (coord.) **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997a. p. 9-19.

_____. Uma escola para todos: a integração escolar. In: _____. (coord.) **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997b. p. 21-35.

_____. Modalidade de escolarização. A classe especial e a classe de apoio. In: _____. (coord.) **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997c, p. 37 - 51.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Orgs.) **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

MARCHESI, Alvaro; MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (Orgs) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizado escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995, p. 7-23.

MASELLI, Marina; DI PASQUALE, Giovana. Integração escolar dos alunos portadores de deficiência na Itália. In: Silva, L. Azevedo Santos (Org.) **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED/POA, 1997.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MRECH, Leny. **O que é educação inclusiva?** 1999. 3p. Disponível em: < <http://www.regra.com.br/educação> > Acesso em: 13 de abril, 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Deficiência mental: um rótulo a procura de significado. **Revista Vivência**. São Paulo, nº 18, p. 9-23, 1996.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

MORENO, J. L. **Fundamentos de la sociometria**. Buenos Aires: Paidós, 1972.

O'BRIEN, John; O'BRIEN, Connie Lyle. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Orgs.) **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 48 - 66.

OREALC/UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Princípios e diretrizes para a escola democrática e popular**. Porto Alegre, 2000.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão/construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. I, n.3, p. 21-29, 1995.

SCHMIDT, Sarai. Inclusão ou Exclusão. **N H na escola**, Novo Hamburgo, 29 de abril, 2000. Secção Sociedade, p. 1-3.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, Ana; MARTÍNEZ, Isabel. La socialización invisible: interacción entre alumnos durante la clase. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 5, p. 30-35, agosto, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. t. 5.

7- BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

AQUINO, Julio Groppa (Orgs.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summum, 1998.

BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. A escola como lugar de integração [ou segregação?] das crianças portadoras de deficiência mental. **Revista Vivência**, Florianópolis, v. 6, n.1, p. 112-127, jan./jun., 1996.

COLL, Cezar. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** São Paulo: Ática, 1997.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MANTOAN, Maria T. E. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José da Silva. **Inclusão e integração ou chaves da vida humana.** 1998, 7p. Disponível em: < <http://www.regra.com.br/educação> > Acesso em: 28 mar. 2000.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais.** 2000, 8p. Disponível em: < <http://www.regra.com.br/educação> > Acesso em: 28 mar.2000.

LISTA de checagem sobre as práticas inclusivas na sua escola. Traduzido por Romeu Kasumi Sasaki. [S. l.], 1998. 8p. Disponível em: < <http://www.regra.com.br/educação> > Acesso em: 28 mar.2000.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Anexo I

Tabelas das matrizes das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores do ensino comum, a equipe diretiva, os professores da sala de recursos e os pais dos alunos incluídos no ensino comum.

Tabela I - Matriz da entrevista semi-estruturada realizada com os professores do ensino comum

1º Etapa	Categoria	Indicadores	Informações	Esclarecimentos	Apreciações
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	HISTÓRIA ACADÊMICA	Curso de ensino médio	a)Qual? - Onde? - Quando?	a)Porque você fez esta escolha?	a)O que achou do curso?
		Curso de Graduação	b)Ofereceu algum conhecimento sobre educação especial? - Sim/Não?	b)Quais? - Quantas horas? - Foi através de disciplinas? - Quem administrou?	b)Aspectos positivos e negativos - Em que situação ocorreu? - O que achou?
		Curso de Pós-graduação			
		Cursos Adicionais			

Tabela I – Matriz da entrevista semi-estruturada realizada com os professores do ensino comum (continuação)

2º Etapa	Indicadores	Informações	Esclarecimentos	Apreciações
A T U A Ç Ã O D O P R O F E S S O R	CARREIRA DOCENTE	a) Quando iniciou sua atuação como professor?	a) Antes de ingressar no curso de formação, durante ou após?	a) Como foram as suas primeiras experiências?
		b) A quanto tempo atua como professor?	b) Classes em que já atuastes?	b) Qual você mais se identificou?
		c) Hoje atua em qual classe?	c) Quantos alunos têm na classe?	c) Encontra alguma dificuldade?
		d) Em sua classe tem algum aluno que apresenta deficiência?	d) Qual ou quais? - Idade do aluno? - Antes, aonde ele estudava?	d) O que você conhece sobre esta deficiência?
	PLANEJAMENTO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO	a) Como você trabalha com este aluno que apresenta deficiência?	a) Usa métodos diferenciados? - Não trabalha os mesmos conteúdos? - Da mesma forma com todos os alunos?	a) O que achas dessa forma de trabalho? - Aspectos positivos e negativos. - Como você está percebendo a aprendizagem deste aluno?
		b) Como você trabalha com toda a classe?	b) Consegue atender a todos? Como?	b) Qual é a melhor maneira para conseguir?
	INTERAÇÃO SOCIAL	a) Você trabalha em grupo com seus alunos?	a) Como é o trabalho em grupo com o aluno que apresenta deficiência?	a) Como você avalia este trabalho?
		b) Como é a interação entre os alunos?	b) Houve alguma preparação ou esclarecimento na turma/colegas para receber este aluno? - Você usa ou usou alguma estratégia para facilitar a interação entre eles? Quais? - Houve alguma rejeição por parte dos colegas? Sim/não?	b) Como você avalia essa interação? - Você se sente preparada para possíveis questionamentos dos alunos em relação as deficiências, síndromes, entre outras?
	PROCESSO DE AVALIAÇÃO	a) Você consegue acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos?	a) Que aspectos você avalia? - Como você faz?	a) Como você percebe?
		b) Como você realiza a avaliação com seus alunos?	b) Que estratégias você usa para avaliar? - Quando algum aluno não está indo bem no processo avaliativo, o que você faz?	b) O que ela significa para você? - Como você a conceitua?

Tabela I – Matriz da entrevista semi-estruturada realizada com os professores do ensino comum (continuação)

3º Etapa	Indicadores	Informações	Esclarecimentos	Apreciações
CONTEXTO ESCOLAR	FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	a) Houve ou há alguma preparação para atender estes alunos que apresentam deficiência?	a) Em que momento? - Como se deu ou dá esta preparação? - Com quem?	a) Você acha que foi importante neste momento? - Que assuntos foram tratados, esclarecidos, discutidos?
		b) Por quem foi realizado ou está sendo?	b) Profissionais da própria escola? - Qual é a formação deste profissional?	b) Os profissionais foram os adequados?
		c) A escola oferece atendimento na sala de recursos?	c) Sim/não? - Quem realiza? - Como é realizado este atendimento?	c) Está sendo favorável para inclusão deste aluno na escola?
	INTERAÇÃO DOCENTE	a) Há interação entre vocês professores?	a) Há trocas de conhecimentos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos incluídos?	a) Você considera importante estas trocas?
	RECURSOS HUMANOS, FÍSICOS E MATERIAIS	a) A escola está viabilizando os recursos necessários para cada especificidade apresentada pelo aluno incluído?	a) Quais?	a) Estão sendo satisfatórias?
	P A I S	a) Você conhece os pais deste aluno que apresenta deficiência?	a) Em que situação você os conheceu? - Você mantém contato com eles frequentemente? Sim/não, quando?	a) Aspectos positivos e negativos
		b) Os pais em geral, estão participando e envolvidos neste processo de inclusão?	b) De que forma? - Você faz reuniões com os pais? Quando? - Se for afirmativo, o que você trabalha com os pais nestas reuniões?	b) Você já trabalhou ou pensou em trabalhar assuntos relacionados as deficiências, as diferenças, a inclusão escolar? - O que está bom e o que deve ser mudado? - Aspectos positivos e negativos

Tabela I – Matriz da entrevista semi-estruturada realizada com os professores do ensino comum (continuação)

4º Etapa	Indicadores	Informações	Esclarecimentos	Apreciações
APRECIÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO	O PROFESSOR AVALIANDO PROCESSO DE INCLUSÃO	a) Você concorda com a inclusão das pessoas com deficiência nas classes comuns?	a) Sim/não, porque? - Quais as suas expectativas?	a) Aspectos positivos e negativos
		b) A forma como está ocorrendo em sua escola é adequada?	b) Sim/não, porque?	b) O que está bom e o que deve ser mudado?
		c) Para o aluno incluído e para os outros está sendo favorável?	c) Sim/não, porque?	c) Em que aspectos? - Sociais, emocionais, afetivos, cognitivos, etc?

Tabela II – Matriz da entrevista semi-estruturada realizada com a equipe diretiva

1º Etapa	Categoria	Indicadores	Informações	Esclarecimentos	Apreciações
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	HISTÓRIA ACADÊMICA	Curso de ensino médio	a)Qual? - Onde? - Quando?	a)Porque você fez esta escolha?	a)O que achou do curso?
		Curso de Graduação	b)Ofereceu algum conhecimento sobre educação especial? - Sim/Não?	b)Quais? - Quantas horas? - Foi através de disciplinas? - Quem administrou?	b)Aspectos positivos e negativos - Em que situação ocorreu? - O que achou?
		Curso de Pós-graduação			
		Cursos Adicionais			

Tabela II – Matriz da entrevista semi-estruturada realizada com a equipe diretiva

2º Etapa	Indicadores	Informações	Esclarecimentos	Apreciações
Atuação do professor	CARREIRA	a) Quando iniciou sua atuação como professor?	a) Antes de ingressar no curso de formação, durante ou após?	a) Como foram as suas primeiras experiências?
	DOCENTE	b) A quanto tempo atua como professor?	b) Classes em que já atuastes?	b) Qual você mais se identificou?
		c) Qual é a sua função hoje na escola?	c) Com quem você trabalha diretamente?	c) Encontra alguma dificuldade?

Tabela II – Matriz da entrevista semi-estruturada realizada com a equipe diretiva (continuação)

3º Etapa	Indicadores	Informações	Esclarecimentos	Apreciações
TOMADA DE DECISÃO PELO PROCESSO DE INCLUSÃO	M O M E N T O D A D E C I S Ã O	a) Quem teve a iniciativa? - Quem decidiu?	a) A direção e supervisão? Os professores do currículo? - Os professores da classe especial? Outros?	a) O que achou da iniciativa?
		b) Motivo	b) O que levou a tomar essa decisão? - Exigência da lei, social, dos pais dos alunos que apresentam deficiência, dos professores, entre outros?	b) Como você analisa o motivo da decisão?
		c) Aceitação	c) Todos que trabalham na escola aceitaram esta iniciativa?	c) Sim/não, porque?

Tabela II – Matriz da entrevista semi-estruturada realizada com equipe diretiva (continuação)

4º Etapa	Indicadores	Informações	Esclarecimentos	Apreciações
IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO	M U D A N Ç A S	a) Houve necessidades de mudanças? Quais?	a) Mudanças na Proposta Pedagógica e Filosófica da escola? - Mudanças na estrutura curricular, na estrutura física, entre outras?	a) Como você avalia essas mudanças? - Quais deverão ainda ocorrer?
		b) Algum trabalho está sendo realizado com: - todos os professores da escola; - Com todos os pais; - Com toda a comunidade escolar (direção, supervisão, pais, professores, merendeiras, faxineiras, motoristas entre outros profissionais)	b) Em que momento? - Quais são os objetivos e finalidade? - Se for positivo, qual a periodicidade desses encontros?	b) Como você avalia esse trabalho? - Aspectos positivos e negativos.

Tabela II – Matriz da entrevista semi-estruturada realizada com a equipe diretiva (continuação)

5º Etapa	Indicadores	Informações	Esclarecimentos	Apreciações
A P R E C I A Ç Ã O	E S C O L A	a) Como a escola avalia a inclusão de alunos com deficiências no processo educacional?	a) Quais as mudanças relacionadas a escola, aos alunos, aos professores e aos pais, ocorridas em função deste processo que foram positivas ou negativas?	a) O que deve ser mudado e o que deve permanecer?
	P R O F E S S O R E S	a) Como os professores do ensino comum estão avaliando o processo de inclusão?	a) Estão favoráveis? - Estão contra? - Como está sendo o trabalho em sala de aula?	a) Pontos positivos e negativos
		b) Como os professores das sala de apoio estão avaliando o processo de inclusão?	b) Estão satisfeitos ou não com a maneira que está ocorrendo? Porque?	b) Pontos positivos e negativos
		c) Há interação entre todos os professores?	c) Existe um momento em que os professores se encontram para discutir, estudar e avaliar o processo de inclusão dos alunos, como também o da escola?	c) Em caso positivo, como você avalia? - Em caso negativo, você acha que seria ou não necessário? Porque?
	A L U N O S	a) Houveram mudanças?	a) Em que momento? - Quais?	a) Em caso positivo, o que você acha dessas mudanças? - Em caso negativo, o que você acha que deveria ocorrer?
P A I S	a) Os pais dos alunos, com ou sem deficiência, estão satisfeitos com o processo de inclusão?	a) Sim/não? - Em que aspectos?	a) O que achas disso?	

Tabela III - Matriz da entrevista semi-estruturada realizada com os professores da sala de recursos

1º Etapa	Categoria	Indicadores	Informações	Esclarecimentos	Apreciações
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	HISTÓRIA ACADÊMICA	Curso de ensino médio	a)Qual? - Onde? - Quando?	a)Porque você fez esta escolha?	a)O que achou do curso?
		Curso de Graduação	b)Ofereceu algum conhecimento sobre educação especial? - Sim/Não?	b)Quais? - Quantas horas? - Foi através de disciplinas? - Quem administrou?	b)Aspectos positivos e negativos - Em que situação ocorreu? - O que achou?
		Curso de Pós-graduação			
		Cursos Adicionais			

Tabela III - Matriz da entrevista semi-estruturada realizada com os professores da sala de recursos (continuação)

2º Etapa	Indicadores	Informações	Esclarecimentos	Apreciações
A T U A Ç Ã O D O P R O F E S S O R	CARREIRA DOCENTE	a) Quando iniciou sua atuação como professor?	a) Antes de ingressar no curso de formação, durante ou após?	a) Como foram as suas primeiras experiências?
		b) A quanto tempo atua como professor?	b) Classes em que você já atuou? Hoje você atua em qual classe?	b) Qual você mais se identificou?
	ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS	a) Qual é a proposta da sala de recursos?	a) Quando ela começou a funcionar? - De que forma? - Quais são os objetivos e finalidades?	a) Como você avalia hoje a proposta da sala de recursos?
		b) Quantos alunos você atende na sala de recursos?	b) Qual a série que eles frequentam? - Idade dos alunos? - Quais necessidades educacionais apresentam?	b) Você sente alguma dificuldade para atender estes alunos?
		c) Como você trabalha com os alunos na sala de recursos?	c) Em que horário e turno? - Individual e/ou em grupo? - Somente na sala de recursos ou atende também na classe em que o aluno frequenta? - Que planejamento, estratégias, atividades você utiliza?	c) Como você avalia este trabalho? Aspectos positivos e negativos
		d) Você trabalha com os professores do ensino comum?	d) Sim/não? - De que forma? - Como se dá este trabalho?	d) Aspectos positivos e negativos

Tabela III - Matriz da entrevista semi-estruturada realizada com os professores da sala de recursos (continuação)

3º Etapa	Indicadores	Informações	Esclarecimentos	Apreciações
C O N T E X T O E S C O L A R	RECURSOS HUMANOS, FÍSICOS E MATERIAIS	a)A escola está viabilizando os recursos necessários para o atendimento na sala de recursos?	a) Quais?	a)Estão sendo satisfatórios?
	P A I S	a)Você trabalha com os pais em geral?	a)Sim/não? - De que forma? - Você faz reuniões? - Quando?	a)Em caso positivo, o que você trabalha com os pais nestas reuniões? b)Em caso negativo, porque não, você não acha necessário?
	APOIO GOVERNAMEN-TAL	a)A 8º Delegacia de Ensino vem acompanhando e participando deste processo?	a)Sim/não? - De que forma? - Qual é a sua participação? - Através de quem?	a)Como você avalia esta participação? - Aspectos positivos e negativos

Tabela III – Matriz da entrevista semi-estruturada realizada com os professores da sala de recursos (continuação)

4ª Etapa	Indicadores	Informações	Esclarecimentos	Apreciações
APRECIÇÃO DA INCLUSÃO	O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS AVALIANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO	a)A forma como está ocorrendo em sua escola é a adequada?	a)Sim/não? - Porque?	a)O que está bom e o que deve ser mudado?
		b)O trabalho realizado na sala de recursos está efetivamente contribuindo para o processo de inclusão?	b) Sim/não? - Porque?	b)O que está bom e o que deve ser mudado?
		c)Quais são as suas expectativas em relação ao processo de inclusão?	c)São favoráveis ou não? - Como você avalia hoje este processo?	c)Aspectos positivos e negativos

Tabela IV – Matriz da entrevista semi-estruturada aplicada aos pais dos alunos incluídos no ensino comum

1º Etapa	categoria	Informações	Esclarecimentos	Apreciações
A P R E C I A Ç Ã O D A I N C L U S Ã O	OS PAIS AVALIANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO	a)Qual foi a sua participação na escola em relação ao processo de inclusão?	a)Você participou das decisões? - De que forma?	a)Esta maneira foi a adequada?
		b)Qual foi a sua participação no encaminhamento do seu filho para o ensino comum?	b)Você foi apenas comunicado por alguém? Quem? - Você foi chamado por alguém da escola para discutirem e tomarem a decisão em conjunto?	b)Esta maneira foi a adequada?
		c)Em relação ao seu filho, ocorreu alguma mudança após a sua inclusão no ensino comum?	c) Quais? - Sociais, afetivas, cognitivas, entre outras.	c)Esta sendo favorável ou não o processo de inclusão para ele?
		d)Qual é a sua expectativa em relação ao processo de inclusão de seu filho?	d)Você acredita nas capacidades e habilidades do seu filho para frequentar o ensino comum? - O que você espera da escola para que o processo de certo?	d)Você é favorável ou não? - Porque?

Anexo II

Trechos das entrevistas realizadas com os professores do ensino comum, a equipe diretiva, os professores da sala de recursos e os pais dos alunos incluídos no ensino comum.

Entrevista semi-estruturada realizada com os professores do ensino comum

Professora: Gislaine

2º Etapa: Atuação do professor.

Indicadores: Carreira docente; Planejamento e estratégias de ensino; Interação Social; Processo de avaliação.

P: Como você trabalha com este aluno que apresenta deficiência e com a turma? Usa métodos diferenciados?

E: Eu procuro dar uma atenção bem especial. No caso da Leandra, ela já tem esse aspecto emocional dela bem abalado, eu procuro não fazer muita cobrança com a Leandra, deixar ela mais a vontade. Porque eu acho que o importante é a socialização, ela estar presente, ela estar numa turma. Então, eu procuro, cobro até onde ela consegue responder. Já com o Lucas eu cobro um pouquinho mais. Eu sinto que ele tem condições de apresentar melhores resultados. Mas também aquele atendimento especial. Por exemplo, eu fiz uma provinha semana passada e eu vi que ele não estava preparado. Ele pegou a provinha e guardou a prova na pasta e não queria me devolver. Aí nós negociamos, ele me devolveu a provinha e hoje eu apliquei novamente.

P: Você está conseguindo acompanhar ou perceber a aprendizagem deles?

E: Eu estou. (...) eu noto que é diferente dos outros. Não tem como comparar.(...) Geralmente eu tento tratá-los como os outros, mas assim não aquela cobrança que tu faz com os alunos que conseguem, no caso, acompanhar. Mas eu noto, eu noto. Na minha disciplina eu noto. Eu não sei se é porque eles gostam da disciplina, eles têm uma certa facilidade. Eu acho que o mesmo talvez a professora de matemática, de português não vão dizer o mesmo. Mas com Geografia, eu noto uma certa facilidade deles.

P: Então, você trabalha os mesmos conteúdos, as mesmas atividades?

E: Sempre. Sempre as mesmas coisas.

P: *As mesmas avaliações? Não modifica nada para atender esses alunos? Trabalha da mesma forma?*

E: Exato, as mesmas. Não modifico nada, nada.

P: *Então exige, mas respeita as limitações deles?*

E: Exatamente. Eu sei que a Leandra, tem dias que ela está nervosa, então eu procuro deixar ela bem a vontade. No dia da prova se eu sinto que ela não está disposta a fazer prova naquele dia a gente tenta fazer em um outro dia. E nesse aspecto que eu diferencio em alguma coisa.

P: *Você considera que essa forma de trabalho, trabalhando da mesma forma com todos os alunos, é a ideal quando tem alunos incluídos na turma?*

E: É, eu acho que o certo, na minha opinião, seria fazer este trabalho com uma professora, com um reforço no caso. Esse alunos tem que ter um reforço. Porque dá para notar bem a diferença, quando eles saem da sala e no outro dia tem o reforço, quando eles retornam com o conteúdo.

P: *Como você trabalha com toda a classe? Em grupo, individual?*

E: Isso. Eu noto que eles adoram trabalhar em grupo. Eles gostam muito. Então dependendo da atividade é feito um trabalho em grupo, aula expositiva. A gente procura na Geografia trabalhar bastante textos. Tem bastante mapas, porque o conteúdo é o Rio Grande do Sul. Então é um conteúdo que elas gostam muito. É quase uma seqüência da 3ª série. Então eles têm um pouco de facilidade porque não é uma coisa totalmente estranha para eles.

P: *Qual é a melhor maneira, dinâmica, que você consegue trabalhar para atender a todos os alunos?*

E: O que eu noto é assim: o ano passado nos tínhamos um projeto com as quartas séries, não sei se tu chegaste a ter conhecimento?

P: *Eu fiquei sabendo. É um projeto integrado.*

E: Exatamente. Bom, falando em termos de Geografia, era ótimo porque os dois períodos que eu tinha de Geografia eram juntos. Então eu conseguia realmente fazer um trabalho diferenciado, porque?

P: Agora não são juntos?

E: Não. Como acabou o projeto ficou em dois dias separados. Então assim tu chegas, vai conversar com o aluno, tem todo aquele (...) Até que tu sentas, acomoda, faz a chamada, tem pouco tempo.

P: Meia hora.

E: Exatamente. Então tu tens que tocar o conteúdo. Tu tens que dar o teu conteúdo. E antes não, eu conseguia fazer todo um trabalho. Em um primeiro momento, fazia um trabalhinho em grupo, em um segundo momento tu fazias uma outra atividade. E agora eu sinto muita falta disso. Agora sim, tu dá o conteúdo e não tem muito tempo pra (...) são turmas grandes, tu faz um trabalho em grupo, arrasta classe, junta. Quer dizer, até eles se organizarem, perde tempo. Então eu noto que foi muito ruim. Inclusive o ano que vem, se eu continuar, eu vou pedir para que deixem no mesmo dia os dois períodos de Geografia.

P: Então você trabalha em grupo com os teus alunos na medida do possível. Como é o trabalho em grupo com o aluno que apresenta deficiência? Como você avalia esse trabalho?

E: (...) Eu noto que o aluno, falando desses três alunos que nós temos agora, eles são um pouco retraídos. O grupo tem que chamar. Alguém tem que chamá-los pra trabalhar no grupo, eles nunca se oferecem. Eles ficam esperando que alguém os chamem, mas já tem as pessoas certas que trabalham com aqueles alunos.

P: Sempre os mesmos.

E: Exatamente. É o que eu noto.

P: E como é a interação deles com a turma?

E: Bom, o Lucas é um menino bem retraído. Ele só participa dependendo do dia, se ele está interessado. Tem dias que realmente ele não faz nada. A Leandra é uma menina

que já participa mais. Eu noto que a turma gosta da Leandra, procura ajudá-la nas necessidades dela. E a Júlia já é uma menina que eu noto ela mais integrada, mas também sempre naquele grupinho, no fundinho da sala. As amiguinhas sempre as mesmas.

P: Mas rejeição nunca houve por parte de nenhum colega?

E: Tem sim. Uma coisa muito leve, muito. Mas tem alunos que olham como sendo, aquele ali é diferente. Isso com o Lucas, porque o Lucas tem uns momentos, tem dias que ele está muito diferente. Ele age diferente. Tem dias que ele briga, se nega a fazer as coisas. Então isso chama a atenção da turma. Então ele fica sendo visto e olhado como um diferente.

P: Houve alguma preparação ou esclarecimento na turma para receber estes alunos?

E: Eu acho que não. Que eu saiba não.

P: Tu acha que não. E acha que seria necessário, ou não?

E: Muito necessário. Eu acho que sim.

P: Então você coloca que não há rejeição, mas que há...

E: Não, não chega. Até por parte de poucos pode ter, que a gente nota que eles olham de uma maneira estranha. Isso eu noto. Mas não diria rejeição, mas tem alguma coisa diferente, estranha. Que faltariam um esclarecimento talvez.

P: Agora em relação a avaliação. Você consegue acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos? Que aspectos você avalia?

E: No início do ano, quando a gente se reuniu, ficou combinado que não era pra agir diferente em termos de avaliação com eles. O que eu faço é o seguinte, foi o que eu te falei. Quando eu sinto que eles não estão bem preparados, a gente faz em um outro dia, eu dou essa chance, de fazer em um outro dia. Mas a minha avaliação é a mesma, pra todos. Porquê? Por que eu sempre antes da avaliação eu faço uma boa revisão do conteúdo. Então eu nunca dou uma avaliação sem fazer uma boa revisão. Outra coisa eu avalio a parte qualitativa também.

P: O que consta nessa parte qualitativa?

E: Seria no caso a participação, a presença. Claro que no caso destes alunos a gente não pode exigir que eles participem como os outros. Mas eu procuro, na medida do possível, avaliar o interesse deles. E como eu te disse, eu noto que na minha disciplina eles tem interesse, eles demonstram interesse. Inclusive o Lucas é um menino que quando ele acha alguma coisa diferente de geografia, ele traz para a sala, ele me mostra.

P: Quando um aluno não está indo bem, o que você faz? Por exemplo, fez o 1º teste e não foi muito bem, nos trabalhinhos não está conseguindo atingir os objetivos. O que você faz?

E: O que é feito é o seguinte: por exemplo, hoje eu entreguei uma avaliação. Essa avaliação valia 60, o aluno que não atingiu a metade, no caso 30, ele vai estudar novamente e vai fazer uma outra avaliação.

P: O que significa avaliação para você? Como você a conceitua?

E: Eu acho que é um mal necessário. Tem que ter uma cobrança, o aluno tem que te devolver aquilo. Infelizmente é através de uma nota, de um conceito, que muitas vezes não responde a realidade, que naquele dia o aluno não teve condições de estudar por um motivo ou por outro, mas eu acho que se faz necessário.

3º Etapa: Contexto Escolar

Indicadores: Formação de recursos humanos; Interação docente; Recursos humanos, físicos e materiais; Pais.

P: Houve alguma preparação com os professores para a Inclusão?

E: Eu tinha conhecimento, não tive dificuldade, não estranhei. Mas senti que as minhas colegas estavam apavoradas de ter que receber esses alunos, se sentindo despreparadas para trabalhar com eles. A escola também, eu acho que não está preparada para isso. Apesar de ter na escola há anos, uma classe especial, mas a escola eu acho que não foi preparada para essa inclusão dos alunos. (...) surgiu a coisa, e foi indo, e foi indo, mas nunca teve preparo pra isso.

P: A escola oferece atendimento na sala de recursos. Você tem conhecimento de como é realizado esse trabalho na sala de recursos?

E: Não. Eu sei que tem as professoras que vem lá da Universidade que trabalham com os alunos, no caso do reforço, e trabalham o conteúdo que é dado na sala de aula.

P: Você acha que está sendo favorável o atendimento desses alunos na sala de recursos?

E: Sem dúvida. É muito importante.

P: Há interação entre vocês professores? Há trocas de conhecimentos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos incluídos?

E: Eu acho que teve isso. Eu te falei durante o projeto. A gente discutia, falava sobre os alunos, não era só em termos de conteúdo. (...) todo mundo agia igual perante o aluno, porque todas estavam seguindo a mesma linha. Então, para o aluno incluído isso também era bom. Eu acho que agora, é cada um por si. Lá de vez em quando tu consegue falar com o colega. Mas antes não, era tudo planejado.

P: A escola está viabilizando os recursos necessários para cada especificidade apresentada pelos alunos? Você já sentiu necessidade de algum material diferente para trabalhar com os alunos incluídos? Solicitou e conseguiu?

E: Olha, quando nós tínhamos esse projeto, a gente fez uma listagem de materiais práticos, jogos. Na época esses materiais não apareceram.

P: Não conseguiram.

E: Não conseguimos. Até hoje não soube o porquê. E, claro que se faz necessário. Mas o que que se tem? Mapas, livros na biblioteca.

P: Os pais em geral, você acha que estão envolvidos, participando do processo de inclusão, ou desconhecem?

E: Olha, eu acho que eles sabem que os filhos têm um coleguinha. Eles também, nunca foi, eu acho, que explicado para os pais que na turma do seu filho tem um ... Eu acho que nunca foi feito isso, e deveria também ser feito .

4º Etapa: apreciação do processo de inclusão.

Indicadores: O professor avaliando o processo de inclusão.

P: Você concorda com a inclusão das pessoas com deficiência no ensino comum/classe comum? Sim/não, porquê?

E: Eu acho que se faz necessário na medida do possível que essas pessoas sejam trabalhadas e aceitas como qualquer pessoa. Mas eu acho que para isso tem que ter uma.... Não pode simplesmente ser incluído. Eu acho que tem que ter todo esse trabalho que vocês estão iniciando agora. Isso é fundamental, por que só dizer está incluído é muito bonito. Está incluído, “ah que ótimo a tua escola tem!”, mas que trabalho é feito? Tem todo um trabalho de reforço, todo um trabalho, uma seqüência, um acompanhamento. Eu acho que isso se faz necessário. É necessário? É, mas tem que ter também todo um acompanhamento senão, não tem por que.

P: Quais as tuas expectativas em relação ao processo de inclusão desses alunos e também da escola? Tu achas que ela tende a estagnar, a melhorar?

E: Eu vejo assim. Eu acho que o importante dessa história toda é o processo de socialização. Eu acho que aquele aluno, não interessa se ele vai ficar dois, três anos na 4ª série. Eu acho que o importante é ele estar participando. Ele ser bem aceito, bem integrado naquela turma. Eu não me preocupo tanto se a Leandra vai passar de ano, se o Lucas vai passar de ano. Acho isso importante, claro. Mas pra mim, o meu entender, o mais importante é ele estar naquela integração com os alunos. Eu vejo assim.

P: E para a escola, quais são as tuas expectativas? Tu acredita que vai haver mudanças ou não?

E: Eu acho assim. Eu acho que tendo uma ajuda, essa ajuda da Universidade, tendo uma pessoa que faça essa ponte. Eu acho que tem como. Mas é o que eu noto, pela escola em si, se depender só da escola. Eu acho que pouco vai ser feito.

Porque que tu achas isso?

E: Eu acho que pela falta de conhecimento. Quer dizer, aquele aluno já está aqui, então vai indo, vai indo. Mas se tem essa ligação da Universidade, esse interesse de vocês em que a coisa funcione. Eu acho que realmente a coisa vai funcionar.

P: Aspectos positivos e negativos da inclusão, na tua visão de professor?

E: Eu acho que o principal é esse : incluir por incluir. Eu acho que não é por aí. Tem que ter esse acompanhamento. Tem que ter. Senão eu acho que não tem o porquê de ser. Porque com essas turmas enormes que a gente tem, o horário, que no meu caso, são dois períodos por semana. Eu acho que realmente, o Lucas, a Leandra, e a Júlia, não teriam condições de acompanhar o meu trabalho nesse curto tempo. Então tem que, se faz necessário uma ajuda realmente, senão o meu recado não é dado.

P: E a forma como está ocorrendo em sua escola, considera que está sendo adequada?

E: Eu acho que, apesar de ser a primeira vez, a gente está conseguindo. Eles estão indo. A gente está quase no final do 3º bimestre e eles estão conseguindo. É a primeira vez, é uma experiência. Eu acho que cada vez vai ficar melhor. Espero.

P: E para o aluno incluído e para os outros tu achas que está sendo favorável? Sim/não, porque?

E: Olha, para o incluído sem dúvida que está sendo. Agora para os outros, eu acho que é muito tu conheceres e tu conviveres com diferenças. Por que na vida tu vais te deparar, por que nem sempre vai ser... Então eu acho que é muito válido para eles. Como eu te falei no início da entrevista, eles também teriam que ter um maior entendimento porque que aquele aluno está.... Isso ainda não é feito.

Entrevista semi-estruturada realizada com os professores do ensino comum

Professora Valquiria

2º Etapa: Atuação do professor.

Indicadores: Carreira docente; Planejamento e estratégias de ensino; Interação social; Processo de avaliação.

P: Qual a dificuldade que tu encontras para trabalhar com estas turmas e com estes alunos incluídos nestas turmas?

E: Por eu não ter experiência em trabalhar com esse tipo de aluno. Agora eu tenho curiosidade e eu não sei...eu não estou sabendo como fazer. Eu acho que eu me daria bem se eu fosse bem orientada em trabalhar com esses alunos. Minha dificuldade está sendo não conseguir, eu acho, não sei se é, que eles precisam de uma atenção diferente dentro da sala de aula. Mas eu sei que eu também não posso ressaltar eles do restante. Então o que eu não estou vendo, eu não sei, eu não estou conseguindo fazer nada com eles. Eles, eu estou tratando como qualquer aluno que eu tenho na sala de aula.

P: Então tu trabalhas da mesma forma em todos os sentidos. E o que tu achas desta forma de trabalho: aspectos positivos e negativos?

E: Eu acho que se eu trabalhar com questões, forma diferente, elaborar uma prova especial pra eles na turma, eu vou estar criando um ambiente, pelo menos penso eu, diferente. Eles são diferentes e não sei o que. E a intenção eu acho que é incluir, ser tratado igual! É a minha idéia. Inclusão para mim é isso aí. Quando um aluno tem uma dificuldade, no geral, seja ela como, teria que se procurar dar uma atenção maior pra ele. E a intenção, eu acho, que é incluir, ser tratado igual.

P: E tu consegues dar essa atenção maior?

E: Eu não estou conseguindo. Eu não consigo dar.

P: Como tu estás percebendo a aprendizagem destes alunos? Ela está ocorrendo, não está ocorrendo, está ocorrendo com muita dificuldade?

E: Eu acho que está ocorrendo da parte da Leandra e do Lucas. E mais do Lucas do que da Leandra, porque a Leandra tem um professor particular que, eu acho que não é ela que escreve no computador. Ele põe todas as respostas no computador e vem grudado no caderno dela. Ele senta do lado dela, eram amigos, vizinhos, faz educação física. Senta com ela todo o dia e faz as atividades com ela.

P: Então a forma como tu trabalhas com toda a turma é: aula expositiva, no quadro?

E: Expositiva, dando exemplos e tal. Pouco exercício em sala de aula.

P: Mais exercício em casa.

E: Mais, eu explico o exercício pra casa e correção em sala de aula.

P: E qual a melhor maneira que tu achas que tu deverias fazer para conseguir atender a todos?

E: Não tenho idéia.

P: Sobre a interação social tu comentaste que tu já trabalhaste em grupo. Quantas vezes tu já trabalhaste em grupo com eles?

E: Seguido eles pedem pra sentar: “Podemos sentar, professora, de dois?” Pode. “Pode sentar de três?” Pode. Eles pedindo.

P: Mas para fazer atividades de sala de aula.

E: Pra fazer atividade, resolver alguns exercícios. Que eu digo, a maioria dos meus exercícios são feitos em casa. Eles começam na sala de aula e terminam em casa, porque para forma como eles chegam na 4ª série, três períodos é pouco! Nós tínhamos quatro períodos, se eu não me engano, no início do ano, agora eu não sei o porque que eu perdi um, se foi pra inglês. Eu não estou lembrando se eles têm inglês na 4ª série ou é só na 5ª.

P: Dificulta mais o trabalho.

E: É. Até eu sentar, tu tena que fazer uma chamada, tu tens um controle que a escola, que eu acho que é um lado bom esse controle, controlar por exemplo os alunos em sala de aula, mas é uma coisa que te toma um tempinho também pra ti anotar. E daí tu vira

prá cá, vira prá lá. Então se passa muito tempo da aula, tu fazendo a burocracia. E depois para sentar eles.

P: E no trabalho em grupo, não tem problema com os alunos incluídos? Eles trabalham bem, são escolhidos também pelos colegas?

E: Não. Trabalham, são aceitos, são escolhidos.

P: .Nenhum passou por uma rejeição até então?

E: Que eu tenha percebido, não.

P: E tu percebes que eles usam o Lucas para algumas coisas, para brincadeiras de mau gosto ou alguma coisa assim?

E: Usam. Eu já percebi que usam.

P: E que medidas tu tomas quando tu percebes isso?

E: Eu chamo o Lucas, peço, explico que não, que aí não é horário, que as brincadeiras tem hora e acabo não dando muita relevância. Eu acho que eu tenho, para não chamar muita atenção para aquilo! Chamo: Vão para o lugar. Até dou uma olhadinha, uma repreendida assim mais individual (...) Mas não procuro chamar mais atenção porque eu penso que pioraria.

P: E houve alguma preparação ou esclarecimento nas turmas para receber este aluno incluído, que tu saibas ou que tu tenhas feito?

E: Que eu saiba não, eu não fiz nada. Eu não fiz nada.

P: E tu te sentes preparada para possíveis questionamentos dos alunos, dos pais, em relação às dificuldades dos alunos incluídos?

E: Não.

P: Sobre o processo de avaliação: você consegue acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos? Que aspectos você avalia?

E: Eu acho que 100% não. Eu acho que eu estou mais avaliando, se tu vais fazer uma média em termos de, conforme precisa, de importância, eu estou avaliando mais o

conhecimento teórico. Eu estou passando, parando ali no teórico. E um pouco, que eu digo o qualitativo, porque eu avalio bastante o compromisso.

P: E a quantitativa?

E: E a quantitativa vem a ser o restante, 8,5.

P: E tu avalias só através do que? De prova?

E: Do teste, o bimestre, eu vario. O primeiro bimestre foi teste e prova. O segundo bimestre eu já fiz um trabalho. Eu só fiz uma prova, acho que foram dois trabalhinhos e uma prova.

P: Como tu conceituas a avaliação para ti? Qual é o conceito que tu tens da avaliação? O que ela significa para ti?

E: A avaliação para mim, eu acho importante o domínio do conteúdo, sim. Conhecer, ter a média, ver conteúdo. Mas eu acho também que é importante a parte de formação, a parte de respeito, de valores. E eu não sei se eu consigo, se eu estou conseguindo valorizar isso na nota que eu estou dando lá para o aluno. Eu faço qualitativo, aquele qualitativo vale tão pouco.

3º Etapa: Contexto escolar

Indicadores: Formação de recursos humanos; Interação docente; Recursos humanos, físicos e materiais; Pais.

P: Houve ou há alguma preparação para atender estes alunos que apresentam deficiência?

E: Nenhuma.

P: Nem uma reunião, nada?

E: Nada. Tivemos uma reunião de início, aquela que você sabe, onde vieram as mães. Quer dizer, a mãe da Leandra veio e colocou para nós, foi nessa reunião que foi colocado: "Tem alunos aqui assim...". Foi falado depois dos alunos que tinham problema. Os professores das 3^{as} séries do ano anterior vieram e nos colocaram um

parecer sobre todos os alunos que apresentavam um tipo de problema. Tipo: família, pais separados, eles não aceitam, eles são rebeldes (...).

P: E tu achas que nesse momento foi adequado, os profissionais foram também adequados, o que tu achas?

E: Eu acho (...) foi a primeira. E eu acho que a única informação que a gente recebeu.

P: E depois nunca mais?

E: Depois nunca mais. Só com o teu trabalho que a gente sentou ali e fomos colocando naquela reunião, eu pelo menos não estou lembrando de mais nenhuma. Eu acho que se tivesse acontecido, eu teria lembrado. Não teve mais nenhuma.

P: E tu tens conhecimento de como é realizado o trabalho na sala de recursos?

E: Não tenho.

P: E tu achas que está sendo favorável ou não a estes alunos, este trabalho na sala de recursos?

E: Eu acho que sim, porque com a reformulação, inclusive até do teste que deu lá no primeiro bimestre.

P: Tu achas que favorece a aprendizagem deles?

E: Eu acho que sim. Porque eu não estou tendo o tempo de chegar e acompanhar eles, como acompanharia os outros também. Não estou conseguindo ali me despachar dentro da turma, esse trabalho.

P: E a escola está viabilizando os recursos necessários para cada especificidade apresentada pelo aluno? Tu precisaste pedir, solicitar algum material diferente, alguma coisa, para atender esses alunos? Houve necessidade, ou de outra especialidade.?

E: Não, eu não solicitei nada, como eu te expliquei antes, a minha aula está muito teórica. Explicando, muito expositiva.

P: Se precisasse, a escola te passaria?

E: Não sei te dizer.

P: *E os pais, sem ser dos alunos incluídos?*

E: (...) Não tenho nem idéia do que eles pensam.

P: *Nunca tiveste contato.*

E: Nunca tive contato.

4º Etapa: Apreciação do processo de inclusão.

Indicadores: O professor avaliando o processo de inclusão.

P: *Você concorda com a inclusão das pessoas com deficiência no ensino comum?*

Sim? Não? Por que?

E: Sim, concordo, embora eu não esteja preparada. E eu acho que eles estão, (...) estão nesse mundo! Vivem as mesmas coisas que todo mundo. Eles podem receber um pouco diferente, mais lentamente e tal, mas não se pode cortar a pessoa do convívio normal. Vamos dizer que se dá, por causa disso. Embora eu ache, só que nós temos que nos preparar. Nós como professores, eu vejo que no geral não estamos preparados pra isso.

P: *Não estão preparados. E quais as tuas expectativas em relação ao processo desses alunos inclusos?*

E: Eu espero que eu me organize. Realmente eu sei que está um monte em mim. Eu acho que eles estão ali, para ser trabalhos e que eu sei que um monte de coisa que eles podiam ter rendido mais, podem render mais, e que eu não estou sabendo trabalhar. Então eu espero assim uma mudança em mim.

P: *As expectativas então são em relação a ti?*

E: As expectativas em mim.

P: *A forma como está ocorrendo na escola, tu achas que está sendo adequada? Sim?*

Não? Por que?

E: Eu acho que não, porque nós não fomos preparados antes para isso. Agora que precisaria de um tempo grande pra se preparar o professor pra isso. Não é uma coisa que acontece de uma hora pra outra. Então, eu acho que por isso que não. Que nós...

P: Que isso não está sendo adequado.

E: Que não está sendo adequado.

P: E o que tu achas que está sendo adequado no processo de inclusão?

E: Não negar a existência desse aluno. Isso é adequado. Eu tenho que (...) ele tem que estar, então nós vamos ter que atender com o que a gente tem, é o que está acontecendo, com pessoas que não estão preparadas pra isso, mas que estejam com vontade de aprender. Então eu acho assim nós temos esses alunos, nós vamos ter que aprender durante o processo.

P: E o que tu achas que deve ser mudado então, no processo de inclusão aqui na escola?

E: Achar um horário, uma forma, uma organização de trabalhar mais, nós professores, com relação a esses alunos incluídos. O que é um aluno incluído e nós nos inteirar mais de cada caso.

P: E o que tu achas que deve permanecer da mesma forma? Que está no caminho certo.

E: Acredito que sim. Meio lento eu acho que por parte, até digo da minha parte. Eu sei que me falta um monte de informações sobre os casos. E eu acho que é no geral, na verdade é no geral, com a minha forma de dar aula. Não tem, eu tenho que mudar.

P: Tu achas que essa falta de preparação pode levar também a um trabalho não muito adequado para com os alunos?

E: Adequado para com eles. Eu procuro agir igual com todos (...) como eu agiria com qualquer aluno dali. Eu penso que pelo menos, dentro da minha ignorância do assunto nos casos, eu prejudico menos.

Entrevista semi-estruturada realizada com os professores do ensino comum

Professora: Bruna

2º Etapa: atuação do professor

Indicadores: Carreira docente; Planejamento e estratégias de ensino; Interação social; Processo de avaliação

P: Como você consegue atender todos na turma? Como é que tu trabalhas? Pensando nesses alunos que estão incluídos. Tu usa algum método diferenciado, não trabalha os mesmos conteúdos ou trabalha da mesma forma com todos os alunos?

E: Eu trabalho da mesma forma com todos, desde que o aluno especial ele não precisa, ele precisa também atendimento mais individual. Mas no caso do Lucas, ele tem uma participação ótima, ele domina os conteúdos que não precisa ter atendimento de estar em cima do aluno. Então eu trabalho normal, que eles sintam na sala de aula, na classe, não é sala de aula.

P: Sim. Então como é que tu estás, não tem dificuldades?

E: Não é que não, não vejo dificuldade nisso aí, que no começo digo – Ai meu Deus, mais um aluno especial! Quando ela me falou, que eu iniciei aqui, eu digo – ai mas um aluno especial, eu digo- ai mas como é que vou atender? Através da conversa das gurias, depois leitura, que não é nenhuma leitura científica (...) raciocinando e tirando conclusões, nada de especial. Então a gente olha, vê, observa, mas sem que o aluno perceba que tá em cima e tratando normalmente como a todos e tem dado um resultado excelente!

P: Então como é que tu estás percebendo aprendizagem dele nas tuas aulas?

E: Nas minhas aulas na Educação Física sem problema algum. Já ouço, que nas outras disciplinas como português, matemática já é diferente. Na minha quem sabe livre, atividade mais recreativa, não é?

P: Com certeza influencia.

E: Então é diferente a disciplina. Logicamente eu acho que não exige um raciocínio dele, mas em compensação exige atenção e ele tem atenção! Ele tem atenção. Então algumas coisas quem sabe eles não entendam nas aulas de matemática, de português. A concentração eles tem na minha também porque é comum nas disciplinas, mas eu digo mais uma vez o porque de tanta dificuldade em Português, Matemática, para educação física. É uma atividade recreativa ao ar livre, já mais alegre quem sabe, não é?

A gente pode falar, como eu digo, eu falo alto, falo baixinho, estão conversando muito, eu falo, sem nenhum som, já dão risada, já brincam (...).

P: *Como é que é a tua dinâmica de trabalho na educação física? Tu trabalhas em grupo com eles, trabalha individual?*

E: Trabalho em grande grupo, quando eu noto alguma dificuldade. Eu faço aquele atendimento individual ali e explico fora do grande grupo. Enquanto estão fazendo a atividade eu retomo na aula seguinte a aula anterior, então como eu digo para os pequenos: nós subimos um degrau e descemos um, subimos dois e descemos um. Estou sempre retomando. Na 4ª série aquela faixa etária, 9 – 10 anos, embora tenha alguns casos mais a idade mais avançada, mas eles sempre precisam daquela retomada, porque eu digo, a gente que é adulto, quantos compromissos a gente (...) tem tanta coisa para fazer, tanta atividade para fazer e a gente consegue. Mas a faixa etária deles tão imatura ainda, eles precisam retomar para sempre retomar. A minha dinâmica eu sempre faço assim, sempre fiz e acho que o resultado no final do ano...

P: *É satisfatório.*

E: É satisfatório, em relação a isso, sempre retomando conteúdo, algumas dificuldades eles podem perguntar. Não entendeu a explicação, pergunta de novo, mas felizmente eles dominam.

P: *E quando tu trabalhas em grupo, como é que tu percebes a interação deles? Como é que é o teu trabalho em grupo com o Lucas e com a Júlia, tu percebeste alguma dificuldade? Como é que tu avalias esse trabalho em grupo?*

E: Percebo sim. Percebi desde o início que os colegas, eles procuram sempre. Não é poupar, mas dar privilégio para o Lucas de ir: vai Lucas, isso Lucas! Sempre eles

estimulam o Lucas. Então eu vejo que eles não deixam assim de lado, eles sempre estão paparicando o Lucas.

P: É?

E: Paparicando o Lucas. Já a menina Júlia, fica mais, já é mais quieta, mais reservada. Todos também tem aquela, mas não é aquela atenção com os meninos no trabalho.

P: Então tu achas positiva a interação deles no grupo?

E: Muito, exato.

P: Houve alguma preparação da tua parte, no caso, da tua parte com essa turma, pra receber estes alunos? Teve que comentar, conversar com eles em algum momento?

E: Não. Nunca, nunca.

P: Nunca precisou ter nenhuma conversa com toda turma?

E: Nunca chamei atenção, quanto a isso que eu digo, é um aluno que está como os demais, mas um aluno especial. Eu sei que eles estão vendo, que eles sabem, os colegas sabem mas jamais chamei atenção nesse ponto. Poupem o Lucas, nada. É assim como se não houvesse.

P: Então rejeição, tu nunca percebestes?

E: Nunca percebi, nunca jamais.

P: E o que é que ela significa pra ti, a avaliação? Como tu a conceituas?

E: Infelizmente avaliação, não teria que ter avaliação, acho que é uma... Avaliação é é quantidade. A menina foi bem, tem nota, não foi bem vai para RP, tem que refazer novamente.

3ª Etapa: Contexto escolar

Indicadores: Formação de recursos humanos; Interação docente; Recursos humanos, físicos e materiais; Pais.

P: Em relação ao contexto escolar, formação de recursos humanos: houve ou há alguma preparação para atender estes alunos que apresentam deficiência? Alguém trabalhou contigo sobre a deficiência? Como é que foi a entrada desses alunos na tua turma? Como é que te comunicaram? Como é que foi o trabalho da professora da sala de recursos, houve alguma preparação contigo?

E: Nenhuma. Comigo? Nenhuma.

P: Nenhuma preparação?

E: Nenhuma preparação. Só uma breve, eu digo breve e leve comunicação que tinha aluno especial, mas não chamaram para isso. Eu percebi em aula, na primeira oportunidade que houve conselho de classe: “porque o Lucas isso, o Lucas aquilo”. Eu digo a troco de que, eu até digo que aluno especial, claro a gente vendo que um aluno especial tem pelo tamanho em relação às outras crianças de menor faixa etária, mas eu digo isso porque não encontrei problema nenhum em sala de aula, problema nenhum, como os outros então (...) Mas pra mim? Me orientar? Eu nunca tive.

P: Nunca teve nada e acha que seria importante? Sente essa necessidade?

E: Eu acho, porque a gente não pode ficar limitado só é um aluno especial. Vou tratar como os outros e ficou por isso mesmo. Eu tenho vontade de mais, saber mais, e não me falta, como eu digo, me falta um tempo livre para mais leitura. A leitura é importante, mais a observação na prática nas escolas também, como o Francisco Lisboa que tem muitos alunos, tipo ter um contato para ficar...

P: Nunca houve?

E: Não, já estava incluído na classe normal. Embora a escola, eu entrei em 97, só salientou. Eu entrei em 97 aqui na escola e esse trabalho vem sendo realizado desde 90. Mas eu como uma professora que entrei, eu não sei se cabia a mim chegar: tem aluno especial, vamos falar, mas quem, como? Acho que faltou esse contato.

P: Há interação entre vocês professores? Há troca de conhecimento sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos? Tu conversas com a professora de português, ela conversar contigo também, , matemática, geografia, ciências... há essa interação?

E: Eventualmente algum coisa sobre os alunos em geral, mas específica sobre, nunca. Muito difícil.

P: Eventualmente, em que momento seria?

E: Numa reunião que tem de disciplina, num conselho de classe, principalmente no conselho de classe fico sabendo muita coisa sobre o aluno: ele anda assim, tem um comportamento, digo : mas como na minha não? (...) As disciplinas são diferentes então eu fico pasma, eu digo mas não pode! Comigo é o contrário.

P: Tu achas importante essas trocas? Tu gostarias de ter mais ou acha que pra ti que é da Educação Física não é significativo, como é que tu observas?

E: Eu acho que seria interessante, mas não me acrescentaria esse intercâmbio. Eu acho que entraria em choque, como eu já te disse: porque comigo é um horror, não entende e não sei o que e se distrai, e isso e aquilo, aquilo outro, quer dizer que só, não é baixando, mas assim depreciando, um pouco o aluno, por mais que ele não vá passar, ele vai ficar na 4ª série e não vai sair mais da 4ª. Eu acho que precisa dar esperança para eles, para ir para frente. Então com a minha disciplina sinto diferente. Eu aplico na sala de aula e outros requisitos que tem. Então, para mim choca, porque eu digo, mas não é isso. porque eu acho que o aluno não pode...

P: Tu achas que os pais estão participando, envolvidos no processo da inclusão? Tu achas que eles tem conhecimento, os pais dos alunos da 4ª série?

E: Eu acho que não.

4ª Etapa: Apreciação do processo de inclusão

Indicadores: O professor avaliando o processo de inclusão

P: Você concorda com a Inclusão das pessoas com necessidades especiais nas classes comuns de ensino?

E: Se eu concordo? Mas plenamente.

P: Por que?

E: Porque não são pessoas diferentes, são como, tem alguma, algo menos, mas vamos dizer que o que precisam é de um atendimento. Mas em alguns casos, eu acho que não (...)

P: Sim, se você concorda com a inclusão desses alunos no ensino comum, porque?

E: Sim, eu já te disse plenamente, eu concordo, porque tirar a oportunidade de uma pessoa que tem uma deficiência, não deixa de ser uma deficiência. Não é nem emocional, se é emocional tu trata.

P: Deficiente mental.

E: É mental. E o aluno está ali. Tem uma deficiência emocional ele vai tratar e convive. Por que tirar o aluno, tem que ser só aluno especial numa classe? Eu coloquei, coloquei, eu digo comigo, nas conclusões dos meus trabalhos, se tu estas numa classe especial, só aluno especial, porque não dar oportunidade de trabalhar, estar convivendo com os outros. É a mesma coisa que eu numa sala com 20 pessoas com problemas, uma depressão, porque tu não pegas essas 20 pessoas e não coloca lá no grupo com mais 20 alunos, 2-3 num grupo, 2-3 num grupo. A depressão daquele vai ajudar aqueles ali a depressão a passar.

P: E quais são as tuas expectativas em relação ao processo de inclusão aqui na escola? Que tu achas que vai acontecer? Que vai melhorar, que vai piorar, que vai dar certo, que não vai?

E: Eu acho que vai dar certo porque as gurias...

P: Os professores vão mudar, não vão? Como é que tu percebes isso? Vê expectativas positivas?

E: Digamos que meio a meio, tem 50 % das gurias que trabalham com o aluno especial, elas trabalham aquele atendimento especial dele, alunos. Estão prontos a ir sempre trabalhando o que a gente vê no dia-a-dia e elas sabem o que trabalham. Pelo dia 28 tu viste ali a colega colocando e tem aqueles que não concordam. Infelizmente a gente tem que ver isso aí, colegas do dia-a-dia que não concordam com o aluno especial na sala de aula, que acham muita dificuldade.

P: Ver essas dificuldades dos colegas.

E: Pelas conversas, avulsas, hora do recreio (...) tu percebes que não é de hoje, qualquer coisa nessa escola. Então tu percebes que não, o aluno especial tem que ficar lá na turma especial, aluno normal aqui, mas não percebem que muitas vezes o aluno normal aquele, te dá muito mais, te cansa no sentido emocional, ele briga, discute, atira papel e não sei mais o que, do que o próprio aluno especial. Então a gente vê esse preconceito, infelizmente do preconceito de alguns pais que tu vê aquele e vê colegas. Não vou te dizer todos, não posso dizer todos, mas sempre escuto os comentários que acham muito difícil, sabem que eu não concordo, que aluno especial tem que ficar na classe especial. Então é preconceito.

P: É preconceito com certeza. E a forma como está ocorrendo na sua escola, tu achas que esta sendo adequado?

E: Não posso te afirmar que poderia ser melhor porque não tenho conhecimento muito profundo como já te coloquei, o trabalho realmente que elas fazem, eu também não estou a par do trabalho por falta de conhecimento. Então eu não posso dizer que está bem feito, está sendo, poderia ser mais.

P: Para o aluno incluído e para os outros tu achas que está sendo favorável, sim/não? Vendo os dois, o aluno incluído e o aluno que não é especial. Aspectos sociais, emocionais, afetivos, cognitivos, psicomotores que é a tua área. Então tu achas que está sendo favorável para ambos?

E: Eu acho que sim, tenho certeza. Não acho, tenho certeza! Pelo menos na minha disciplina, pela vivência que eu tenho com eles desde o ano passado com o Lucas. Então e no ano retrasado observando da professora, colega que já se aposentou na aula das séries iniciais, ali o currículo ele é, são atividades recreativas, então ele sempre participou, ele nunca se negou e os colegas sempre aquele, (...) como se o Lucas não fosse um aluno especial. É aquela amizade, brincam e nas atividades vibram, ele acerta, ele erra e ninguém critica, um erro dizem...

Entrevista semi-estruturada realizada com os professores do ensino comum

Professora: Margarida

2º Etapa: Atuação do professor.

Categoria: Carreira Docente; Planejamento e estratégias de ensino; Interação social; Processo de avaliação.

P: Como você trabalha com este aluno que apresenta deficiência? Usa métodos diferenciados?

E: Não. Não uso.

P: Trabalha os mesmos conteúdos da mesma forma com todos os alunos?

E: Sim, da mesma forma.

P: E o quê que a Sr.^a acha dessa forma de trabalho?

E: Olha, eu não sei. Eu não sei, por que ninguém me ensinou a trabalhar. Nunca trabalhei de forma diferenciada com nenhuma turma. A não ser uma explicação a mais, no momento que a pessoa não tivesse entendido. Se é o caso de um aluno, ou até mesmo da turma, fazer uma explicação de outra forma. Mas realmente eu não sei, é uma incógnita. Eu não sei dizer isso. Eu Já percebi por exemplo, que em 98, quando tinha a aluna que tinha Síndrome de Down, ela assistia a aula, mas ela estudava de fato, era em casa com a família. A mãe estudava tudo com ela, sempre. E a Leandra também é assim, mas o Lucas não é assim.

P: O Lucas estuda em aula?

E: O Lucas está repetindo a 4ª série. Ele está acompanhando. No ano passado ele tinha umas coisas que ela não queria trabalhar, teimava, não queria fazer nada. E esse ano não, ele está indo bem. Ele está fazendo, ele conseguiu uma boa nota no teste. Ele esta muito melhor o Lucas. E agora não sei também se eu devo, como é que devo fazer com eles, isso eu não sei.

P: Como é que tu podes caracterizar o teu trabalho com a classe? De que forma? Aula expositiva, quadro?

E: Olha, eu procuro variar, até porque todo o dia a mesma coisa, cansa. E as crianças mais ainda. Elas gostam de mudar. Então eu procuro fazer ou expositiva, ou trabalho em grupo, que é uma grande dificuldade com eles, porque eles estão aprendendo a se organizar. Não é fácil trabalhar em grupo com eles.

P: Com eles da 4ª, não com os alunos incluídos?

E: Os da 4ª, os alunos como um todo. Porque eles estão aprendendo tudo de trabalho de grupo. De como se comportar no grupo, de respeitar o outro grupo, não fazer muito barulho e todas essas atividades. E realmente não é fácil. Mas a gente procura. Tem que tentar porque eles estão aprendendo. Eles tem que ter a oportunidade de aprender a fazer esse tipo de trabalho. Eu procuro passar vídeos para eles também, quando possível e o assunto permite.

P: E dessa forma a senhora consegue atender á todos, diversificando?

E: Dessa forma é possível, diversificando as aulas. Até a gente tenta, mas são 35, 36, de repente a gente leva uma surpresa, tanto boa quanto negativa. Tu vêes que , chega no teste, o aluno não aprendeu tudo. O aluno novo que chegou, não copiou a matéria antes, não providenciou, aí foi mal. E aquele aluno tinha sentado bem ali na frente e eu não tinha visto que ele não tinha providenciado tudo. Mas é muita coisa dentro da sala.

P: E qual que a Sr.ª poderia dizer que é a melhor maneira para conseguir atender a todos? Qual seria a melhor maneira?

E: Seria uma turma menor. Primeiro lugar uma turma menor. Mas isto é uma coisa completamente fora da realidade, porque com essa campanha de nenhum aluno sem escola, não construindo escola, só pode encher as salas de aula que existem. Então só uma utopia que já não sonho mais com ela, já nem acredito.

P: Não tem como.

E: Não tem como. Isso só aumentou e a carga horária do professor está aumentando também. É outra combinação que não proporciona o trabalho individualizado. Aquilo

que a gente aprende na faculdade vem para cá e entra morta. A realidade derruba aquilo ali. não tem como, agente faz o que pode.

P: Então você trabalha com grupos. E como é o trabalho em grupo com o aluno que apresenta deficiência? Como você avalia esse trabalho?

E: Na verdade é uma grande incógnita a criança inclusa. Para mim, continua sendo o trabalho de grupo também. Sobre os 500 anos, eu organizei um trabalho em grupo que era para apresentar depois. Era pra fazer um painel e a Leandra organizou o grupo dela. Ela chamou todos que ela queria para o grupo dela.

P: E eles aceitaram?

E: Eles aceitaram. Ela chamou o Lucas e chamou mais outros 2 meninos. E eu não pude negar que quem fez tudo foram os outros 2 meninos que não são especiais. Ela organizou o grupo para o grupo trabalhar para ela de verdade. Não conseguiu fazer com que eles lessem. Era um testezinho. Era assim, era sobre vários aspectos dos 500 anos. A chegada, como é que os índios viram aquele navio que estava chegando dos portugueses. Então era vários aspectos que eu não consegui fazer com que eles lessem e se organizassem para depois apresentarem e participarem do painel. Não teve possibilidade. Na verdade quem trabalhou foram os outros 2 meninos do grupo. O Lucas e a Leandra ficaram de assistentes. Não teve possibilidade. A Leandra preocupada porque tinha que sair para o recreio, porque se não ela caía, não sei o quê. E o Lucas olhando pra os lados. Aquele dia não consegui nada com eles.

P: E os colegas não insistiram para que eles trabalhassem?

E: Não parece que eles aceitam o fato de que eles não vão fazer. E eles aceitaram, os 2 meninos, e ficou uma situação meio.... Insisti. Olha vamos ler, vamos prestar atenção. Mas não tive sucesso.

P: E com a Júlia?

E: A Júlia, eu acho mais integrada de todos. Ela se inclui no grupo, trabalhou direitinho. Eu acho que é a que está mais integrada na turma é a Júlia. A Júlia aparentemente ela não tem nada. É uma menina assim que tu olhas, e não diz que tem uma deficiência.

P: *E que horas que a Sr.^a percebe essa deficiência?*

E: Olha, pra falar a verdade eu não percebi que a Júlia tivesse uma deficiência assim. A gente não percebe. Ela está bem. Ela vai indo bem. Eu não sei nem o quê. Até tenho que conversar com as colegas da classe especial, pra saber qual é o problema dela. Ela está bem. Ela é uma aluna normal na sala. Não vejo nada de diferente nela.

P: *Houve alguma preparação na classe, entre os colegas, para receber este aluno? Um diálogo, alguma conversa? Em fim, uma preparação que teriam um colega com deficiência?*

E: Não sei. Não sei se houve lá na 2^a série. Lá na 1^a, porque eles vem vindo juntos. Eu não sei te responder. Mas, eles demonstram perceber as diferenças de Leandra e do Lucas. Ela tem dificuldade pra falar. A gente quase não entende o que ela fala. Ela está apresentando um comportamento: ela quer sair da sala mais cedo, antes do recreio, porque ela tem medo de ser derrubada no corredor, no saguão; ela não copia aquilo que tem que copiar, porque tem o professor em casa que ajuda, ela quer ficar com uma colinha na hora da prova. E isso é uma coisa completamente diferente para o restante dos alunos. Ela é muito nervosa, muito emotiva, chora. E eu fiz uma avaliação, na qual ela teimou em ficar com a cola e eu acabei permitindo para não causar transtorno maior na turma.

P: *E a Sr.^a usa alguma estratégia para facilitar a interação entre eles?*

E: Sim. Sempre quando é necessário. Quando, se acontece algum incidente, alguma coisa, a gente procura facilitar. Ou então resolver esse problema de ciúmes. Não aconteceu comigo. Mas se acontece, a agente procura conversar com as crianças da situação, da própria dificuldade que tem aquele aluno. Que não é um privilégio, que ele está tendo na verdade. A gente procura nesse sentido, com diálogo, mas também não expondo tanto a criança que é incluída. Tem que ser uma coisa feita com discrição, porque eu acho que daí a situação ficaria pior a emenda que o soneto. Apresentar para todos como coitadinho, vira para o outro lado. Então eles tem que compreender que aquela criança é diferente, que na verdade o atendimento a mais, ou sei lá. Mais a atenção que ele está recebendo, eles não podem ver como privilégio.

P: *E já houve alguma rejeição por parte dos colegas? “Ah, eu não vou fazer trabalho com essa colega”.*

E: Na minha sala de aula não. Na minha aula não.

P: *Como é que a Sr.^a avalia a interação do grupo, então?*

E: É boa assim pra idade deles. Eles são crianças: “ah, porque eles estão me chamando de boba?” E aí começam as briguinhas. Acho que é boa para idade deles.

P: *Até com as pessoas que apresentam necessidades especiais?*

E: Até. Tem alunos ali, que eu vejo que procuram ajudar a Leandra, se ela está copiando do quadro, ela se perde, uma linha, antes de eu chegar pra ajudar, o coleguinha já levantou e já mostrou para ela onde é. Então alguns têm solidariedade, outros têm ciúmes. É variado. Também são 35, 36 tem todo tipo de criança.

P: *Como você consegue acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos? Que aspectos você avalia? Como você faz?*

E: Através de teste, de provas. Eu faço um acompanhamento diário com tarefas que às vezes elas são feitas em sala de aula, às vezes são feitas em casa. Então eu vou tendo um retrato de quem está trabalhando, de quem está se empenhando, até das dificuldades. Eu sempre digo para eles que o exercício é o momento que eles têm de verem quais são as dúvidas que eles têm, dificuldades, se compreenderam tudo ou não. Através desse trabalho diário.

P: *Como você avalia, já disse, através de testes e provas. E quando um aluno não está indo bem no processo avaliativo, o que você faz?*

E: Bem. Nós estamos exatamente nesse momento. Eu já fiz um teste e então a gente retoma e explica novamente de uma outra forma. Faz uma revisão, procurando atingir aquele aluno. Então eu já sei que nós vamos ter prova agora. Tem um conteúdo, que eu tenho quase certeza, que tem uma grande parte deles que não compreendeu. Então antes eu já vou fazer uma revisão prévia. Vou retomar, vou fazer tipo, uns dez minutos da aula assim.

P: *E o quê que a avaliação significa pra ti?*

E: É um termômetro, para ver se o aluno está aprendendo ou não.

3º Etapa: Contexto escolar.

Indicadores: Formação de recursos humanos; Interação Docente; Recursos humanos, físicos e materiais; Pais.

P: Houve ou há alguma preparação para atender este aluno que apresenta deficiência? Para vocês professores?

E: Alguma palestra, houve sim. Não dá para dizer que não, mas não sei se é suficiente. E também a gente não entende bem o quê que estão esperando de nós. Qual é o nosso papel?

P: Não está claro?

E: É. Porque tem horas que eu tenho que tratar de forma especial e tem horas que tenho que tratar como os outros. E isso embaralha, às vezes. Então é complicado.

P: Já surgiu algum problema, que a Sr.^a teve desde o ano passado, desde 98, que teve que pedir ajuda: "Olha, não estou entendendo isso", para a professora da sala de recursos. Tem essa troca, essa disposição entre ambas as partes?

E: Tem essa troca sim, tem essa disposição. Só que nunca aconteceu, por não haver necessidade.

P: Está sendo favorável o atendimento na sala de recursos para a inclusão deste aluno no ensino comum?

E: Sim. Está sendo favorável.

P: Por que?

E: Por que é uma forma de acompanhar esse alunos. Se eles têm problemas, deficiências, eles não vão dar conta só em um período, só na sala de aula. Eles vão precisar de um outro acompanhamento. Então eu avalio como uma coisa positiva.

P: Em relação a vocês professores, há interação entre vocês professores da série e de outras séries?

E: Sim.

P: E você considera importante essas trocas?

E: Sim, são bastante importante. Bastante importante essa troca, porque é o momento que a gente trata de saber como é que está dando. Às vezes, uma palavra do colega ajuda bastante a gente, clareia pontos que a gente fica em dúvida.

4º Etapa: Apreciação do processo de inclusão.

Indicadores: O professor avaliando o processo de inclusão.

P: Você concorda com a inclusão das pessoas com deficiência nas classes comuns?

Sim, não, porquê?

E: É um assunto bem delicado. É um assunto delicado e tem horas que a gente tem a sensação que não está fazendo diferença nenhuma estar incluso ou não, pela dificuldade que essas crianças apresentam no aspecto intelectual. E tem outros momentos em que até para os outros alunos que são considerados normais, digamos assim, eu acho que é bom a convivência deles com as crianças que são diferentes. Eles, desde cedo, aceitarem as diferenças, conviverem com harmonia com aqueles que não são iguais a nós, ou são diferentes. Nem sei como dizer. Então eu acho que é cedo ainda pra dizer se é positivo ou não.

P: E as suas expectativas quais são? Com a Juliana está fora um pouco porque não está apresentando dificuldades, mas com a Leandra e o Lucas, quais são as suas expectativas?

E: Expectativas. No sentido de que eles acompanhem, dentro das possibilidades deles. Que eles vençam quantos as barreiras que eles têm. E que eles sejam aceitos inteiramente pelo grupo, respeitados como pessoas. Isso eu acho que é um grande ganho. Seria nesse sentido.

P: E a forma como está ocorrendo em sua escola é a adequada? Sim, não, porquê?

E: Como eu disse antes, é algo que é difícil de responder, provavelmente por essas dúvidas que a gente têm. Acho que nós estamos, segundo eu tenho escutado, nós

estamos fazendo dentro daquilo que é determinado e mais novo, com sala de recursos e tudo isso. Então acho que sim, que está sendo adequado.

P: Para o aluno incluído e para os outros está sendo favorável, do seu ponto de vista? Pode avaliar nos aspectos sociais, emocionais, afetivos e cognitivos?

E: Eu acho até que para os outros alunos a presença destes alunos especiais na sala de aula, pode ser um ganho no que eu já falei, no sentido deles conviverem com os diferentes, aceitarem e tudo mais. Para os alunos especiais eu não sei responder.

P: E no social, no afetivo?

E: No social e no afetivo, eu acho que para os alunos, os outros, é um ganho eles conviverem com crianças que são diferentes deles. É um momento que eles podem aprender a conviver com harmonia com os diferentes, com respeito, com solidariedade. Para as crianças especiais, eu não sei. Eu não sei responder.

Entrevista semi-estruturada realizada com os professores do ensino comum

Professora: Vania

2º Etapa: Atuação do professor.

Indicadores: Carreira docente; Planejamento e estratégias de ensino; Interação social; Processo de avaliação.

P: Como você trabalha com esses alunos que apresentam deficiência? Usa métodos diferenciados, não trabalha os mesmos conteúdos ou da mesma forma com todos os alunos?

E: Olha, a Júlia eu não vi necessidade de mudar muito com ela. Que o problema dela é com relação às estórias matemáticas. Então ela tem que interpretar, aí que é complicado para ela. E ela está acompanhando, eu acho que está bem, noto que ela trabalha, não preciso estar falando, que ela senta e trabalha e está dando. Com a Leandra está complicado, porque ela tem uma dependência de um professor em casa. Ela tem professor em casa para todas as disciplinas. Então ela tem um ponto que ela diz: "Não vou fazer e não vou fazer, o meu professor vai me ensinar.". Mas eu não tenho, eu não sei, porque é uma turma de 36. Uma turma, se tu largares um pouco e começares a ficar em cima de um, eles pegam e começam a fazer bagunça. No caso daí tu tens que estar meio....E eu não tenho esse preparo de sentar e ficar lá e insistir, só para um. Eu acho que isso é uma falha minha, mas eu não tenho mania de ficar olhando. Os professores dizem: "Mas tu tens que estar olhando esses cadernos...". Mas eles têm que aprender a ser responsáveis, e eu sei que não são. Aí de vez em quando eu paro, olho, mas de acompanhar perto, não. A Renata que está me ajudando nisso, que eu estava dando coisas a mais, que ela não fazia. Até as próprias avaliações, às vezes do Luís, principalmente, a Leandra já consegue. Ela faz, sem pedir muito ela faz, o que é meio mecânico, mas ela faz, trabalha. O Lucas já não consigo fazer trabalhar. Falei desde o primeiro dia de aula, eu não consigo fazer com que o Lucas sente e trabalhe.

P: Trabalhas o mesmo conteúdo com todos, da mesma forma com todos. Nunca simplificou nenhum conteúdo para eles, nem atividades?

E: As atividades normalmente quando eu dou, dou pra fazer em casa ou,Mas agora quando eu avalio eu até observo isso. A hora de colocar a avaliação em valor, quantificar. Eu não tenho mania de colocar o certo ou o errado, e isso é para todos. Então para eles às vezes até olho, observo o que ele tentou fazer.

P: E o que tu achas dessa forma de trabalho? Aspectos positivos e negativos.

E: Eu tenho consciência bem clara que esse não é o trabalho adequado. E já tento de vez em quando fazer algum tipo de brincadeira, no sentido das próprias atividades, procurando passatempo, alguma coisa que fique diferente para eles. Mas a minha formação é muito complicada. Eu sei que eu tenho uma certa resistência a brincar. Eu sou muito severa com isso, com relação à conteúdo. Com a minha filha também eu sou assim. Ela está na 2ª série e eu não brinco com esse tipo de coisa. Para mim isso é tudo coisa séria e, eu sei que tem esse lado, preparo. E algumas coisas, até com fração, que eu vou entrar com conteúdo, estou tentando fazer uns equipamentos, ensinar a montar alguma coisa. Mas não é uma coisa assim que eu tenha preparo pra isso. E como eu acho que é uma situação transitória, que eu já disse que eu não permaneço na 4ª série.

P: Como você está percebendo a aprendizagem destes alunos?

E: A Leandra é, no momento que ela estava bem fisicamente, eu acho, ela trabalhava bem, participava, perguntava, eu conseguia fazer com que ela trabalhasse. O Lucas já eu não consegui chegar no Lucas. Não consegui chegar nele.

P: Não conseguiu chegar. E tu atribuis o “não conseguir chegar”, por causa do conteúdo, da disciplina ou pela tua forma de trabalhar com eles?

E: Eu acho que também um pouco da forma de trabalhar. Eu acho que eles precisam muito do concreto. Eu noto pelas próprias continhas que eles fazem, usam aquelas bolinhas, aqueles risquinhos, essas coisas assim.

P: Os outros não?

E: Poucos que usam.

P: Todos não. E qual a melhor maneira que tu achas que tu poderás vir a conseguir atender a todos? Tu achas que depende só de ti? Que fatores tu achas que influenciam na tua sala de aula, na tua disciplina, para conseguir atender a todos?

E: Eu noto que quando eu trabalhei assuntos não muito sistemáticos, que eles tinham que botar a criatividade deles, que tinham que trabalhar, eles trabalhavam todos. Por exemplo, trabalhei com a criação de figuras, usava bastante educação artística, eles sentavam e faziam. Eu acho que o problema é quando o conteúdo é sistemático. Daí é complicado. Então falta o concreto. Eu concordo que falta o concreto.

P: Você trabalha em grupo com seus alunos?

E: De vez em quando sim.

P: Como é o trabalho em grupo com aluno que apresenta deficiência? Como é que tu vê a escolha, como é que tu vê a dinâmica, como o trabalho acontece?

E: A Leandra, sempre tem alguém que está disposto a ficar perto dela. A Leandra todo mundo... eu acho que ela mesmo se impôs assim de alguma forma que os outros vão perto dela, chamam ela. O Lucas já é mais difícil. Eles esperam todo mundo, daí alguém chama ele. Mas não que ele vá.

P: Como tu avalia os trabalhos em grupo? Visando sempre esse aluno com deficiência, para eles tu achas que é positivo ou negativo? Quais as vantagens do trabalho em grupo para o Lucas, a Leandra e a Júlia?

E: As vantagens é de tentar, conversar, conviver, tentar impor a...

P: Interação.

E: A interação. E a desvantagem é que alguns....

P: Como é a interação entre os alunos? Houve alguma preparação ou esclarecimento na turma/colegas para receber este aluno?

E: Na 4ª série que eu saiba não.

P: Houve alguma rejeição por parte dos colegas em algum momento, fora essas brincadeiras que fazem com o Lucas? Teria outra situação que tenha te chamado atenção ou que tu tenha conhecimento?

E: Olha, o que eu percebi com o Lucas, muitos meninos, eles dizem assim: "Ah, ele é bobo...". Eles usam isso. Talvez não esteja muito claro para eles o que é a deficiência do Lucas. Até eu comentei com a Bianca se não era o momento (...) Quem sabe não é a hora de tu chegares e falar para eles, comentar alguma coisa, porque não está claro para eles ainda, esse problema deles. Não sei se é para falar, mas eu acho que é deficiência.

P: Você consegue acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos, de forma geral? Que aspectos você avalia? Como que tu fazes a avaliação?

E: Bom, as minhas avaliações são bastante técnicas. Normalmente eu faço trabalhos valendo 1, 0,5, ou em casa, ou em aula, conforme eles estão fazendo, observo o caderno, exercício em aula. Tem uma boa nota para isso, normalmente 5 a 6 pontos e depois eu coloco o restante numa avaliaçãozinha escrita.

P: Uma prova.

E: É.

3º Etapa: Contexto escolar.

Indicadores: Formação de recursos humanos; interação docente; Recursos humanos, físicos e materiais; Pais.

P: Houve ou há alguma preparação para atender estes alunos que apresentam deficiência, para vocês professores?

E: Não houve.

P: Não houve, em nenhum momento?

E: Apenas a conversa para identificar quem era e o que apresentavam de problema. E só.

P: Você acha que foi importante, neste momento, esta conversa?

E: Foi importante porque a gente estava, a gente entrou sem saber. A gente entrou e levou, sabia que tinha aluno incluído e só.

P: Sabiam ao menos que tinha aluno incluído.

E: É. E depois, uma semana ou duas que a gente começou, a questionar: “Mas ninguém vai nos passar alguma informação sobre o geral, não só...”, porque a maioria eram professores novos de 4ª série. Passam uma informação. Nós queríamos uma informação mais geral nesse aspecto foi importante.

P: A falta de preparo de vocês professores interfere?

E: Interfere. Poderia trabalhar bem mais. Agora conversando contigo dá para gente fazer, parar e pensar, porque a gente realmente não para, a gente está sempre correndo. Então se tivesse parado antes, a gente poderia ter mudado um monte de coisa. Até o caso da Leandra, com relação a escrever, porque que ela tem essa lentidão, essas coisas, simples, que poderiam auxiliar mais.

P: Como é realizado esse atendimento na sala de recursos? Tu conheces?

E: Nem idéia!

P: Tu achas que está sendo favorável para a inclusão deste aluno o atendimento na sala de recursos?

E: Olha, eu acho que auxilia e muito. O Lucas, eu posso dizer com relação à matemática, que a avaliação é dela e não minha.

P: Mas tu consideras. Tens idéia de como ela faz a avaliação com ele?

E: Ela me disse que senta, trabalha com ele. Ela muda, ela nunca dá a avaliação que eu dou, ela troca os personagens, troca os nomes, troca um pouquinho a estória para ele. Ela me disse que ele trabalha: “Ele quase sempre trabalha comigo...”. E eu acredito que trabalhe mesmo, eu acho que o Lucas precisa disso. Eu sinto isso. Aí alguém diz: “É, mas tu acha que é correto?” Eu disse: Mas eu não tenho esses recursos para...! E eu sei que é uma falha minha. E eu acho que ela está avaliando, ninguém é tão irresponsável que vai lá dá para ele. Eu não tenho, não tenho essa preocupação (...) É uma transferência de responsabilidade, eu acho que de certa forma é. Se eu não consigo

atingir ele da minha forma, com os meus recursos. Eu sinto que com os recursos que eu tenho...

P: Tu não consegues atingir

E: Então se ele está sendo atingido por outro, melhor, do que ficar sem saber. Eu acho que para a gente precisaria ter isso, ou uma formação.

P: Há troca de conhecimentos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos incluídos ou não incluídos? Vocês trocam, por exemplo: tu conversas com a professora de matemática da 5ª série, com a professora do ano passado, ou com a própria professora da 3ª série? Enfim, há trocas de conhecimento?

E: Olha, quando surgiu alguma dificuldade com a Leandra, até procurei conversar com a Débora, mas, mais no sentido da dificuldade, quando aparece. Mas não há esse contato.

P: A escola está viabilizando os recursos necessários para cada especificidade apresentada pelo aluno? Tu já precisaste de algum recurso específico? Materiais diferenciados...enfim, tu solicitaste algo em função desses alunos incluídos no teu turno?

E: Não, não solicitei nada.

P: Nunca precisou.

E: Não é que não precisou, talvez eu não tenha essa noção. É como eu te falei eu não tenho esse concreto pra mim.

4º Etapa: Apreciação do processo de inclusão.

Indicadores: O professor avaliando o processo de inclusão.

P: Você concorda com a inclusão das pessoas com deficiências nas classes comuns? Sim, não? Por quê?

E: Eu acho que é importante, porque socializa muito. Eles convivem, porque eu acho que no momento que tu convives só com pessoas com problemas, tu acabas convivendo só com problema. É a mesma coisa com a gente. Se a gente só convive com pessoas

problemáticas, acaba adquirindo tudo isso. Então para eles seria bom no sentido de participar de poder participar na sociedade, porque eles não podem viver a vida inteira no mundo deles.

P: E quais as tuas expectativas em relação ao processo de inclusão? Inclusive desses alunos que hoje tu trabalhas.

E: Olha, eu gostaria, já trabalhei até com cegos na escola, de que conseguissem realmente o espaço deles. Eu acho que tem que se trabalhar para isso. Só que eu acho que é necessário recursos, não no sentido de materiais, mas alguém comentar, conversar, eu acho que precisa esclarecer isso.

P: Aspectos positivos e negativos do processo que tu vens observando aqui na escola:

E: Alguns alunos eu até sei que são mais solidários, tu notas que eles são, que tem essa participação. E o negativo é que de repente eles ficarem usando, que é o que eu percebo em relação ao Lucas, que eu acho que de repente estão usando ele como um bobo, quando mandam ele atirar beijinho, quando mandam ele mostrar a língua. É, esse aspecto eu acho que tem que ser trabalhado mais para evitar isso.

P: O que está bom e o que deve ser mudado? Como está ocorrendo aqui na escola? Tua opinião, o que tua achas que está bom e o que deve ser mudado?

E: Eu acho, na minha opinião, com relação à disciplina, à organização, ótimo. Eu acho que o problema é muito mais nosso, principalmente meu, no sentido de não conhecer, não saber como chegar. Eu acho que isso é uma falha.

P: Que está na tua formação.

E: Está na formação. Eu acho que deveria haver alguma informação a mais, que a gente é mais preguiçoso de sair procurando. E é uma, e eu sou, não gosto muito dessa área (...) porque eu tenho muita, eu acho que é muito, que tem que ter muito emocional. E aí eu acho que eu não sou.

Entrevista semi-estruturada realizada com os professores do ensino comum

Professora: Claudia

2º Etapa: Atuação do professor.

Indicadores: Carreira docente; Planejamento e estratégias de ensino; Interação social; Processo de avaliação.

P: Como você trabalha com estes alunos que apresentam deficiência? Usa métodos diferenciados? Não trabalha os mesmos conteúdos? Da mesma forma com todos os alunos?

E: Trabalho os mesmos conteúdos. O tratamento, digamos assim, a minha exposição em fala, em linguagem é igual para todos. Apenas no momento em que todos os alunos solicitam, mesmo que parta do professor, o atendimento que eu dou para os outro (...) sem preparo, usando uma linguagem mais simples. Que não sei se seria necessário essa linguagem mais simples, mais cotidiana. Quer dizer, o professor adapta sem conhecimento de causa, digamos. Adapto o atendimento a eles. Eu acho que é muito falho. É Muito falho, não é condizente. Até estou dizendo que não é condizente por, como é que se diz? Como leiga, não sei se é o termo que eu devo usar. Mas eu faço por boa vontade, por que eu não tenho preparo. Dar um atendimento assim, achando que ele é um aluno diferente, mas ele não deve ser tratado. Mas será que eu tenho que usar uma linguagem diferente? Um tratamento diferente com ele, ali junto a sua classe? No teti a teti na fala, olho no olho? Será que eu tenho que? Não sei. Eu não sei.

P: Não tem ninguém que converse com a Sr.ª sobre isso?

E: Não. O que a gente tenta fazer é ter mais paciência, ter mais tolerância com esse tipo de aluno, por que eles não são, eles apresentam uma deficiência, eles não são normais, por mais que a gente queira dizer. Não que os outros 30 e tantos sejam normais, mas há uma normalidade, existe um parâmetro de normalidade. Então eles estão dentro do parâmetro de normalidade, os outros. E esses 2 ou 3 alunos, eles apresentam uma deficiência, por mais que nós queiramos tratá-los com igualdade, eles apresentam deficiência. Por isso já existe o termo inclusos, mas inclusos por que motivo se ele é normal? Não ele não é normalíssimo, ele não é. A gente tenta colocá-los para um

convívio social, etc. Mas eles não apresentam. Então nós temos também que tratá-los com uma certa diferença, tem que ter. Nem que ela seja bastante subjetiva no professor, pra ele também se torne subjetiva, que não fique muito evidente. Mas tudo muito assim, Tateando, muito sem, me falta o termo agora, muito empírico. Muito empírico o trabalho que agente faz. Eu particularmente. Muito empírico.

P: Como é que tu estás percebendo a aprendizagem deles?

E: Eu acho que o rendimento, o aproveitamento deles, o desempenho eu acho que foi muito pouco.

P: Dos três?

E: Eu acho que da Júlia e do Lucas até eu acho que dá para considerar um pouco. Agora a Leandra, eu acho que não há nenhum progresso, há um regresso. Eu acho. Dia a dia

P: Qual a melhor maneira que você acha que conseguiria atender a todos?

E: Ah, eu acho que tendo uma turma só.

P: Uma turma só. Com quantos alunos?

E: No máximo, 25 a 28 alunos. 25 é o número ideal. Sem querer ficar num meio termo dependendo das situações das escolas, de espaço físico, de financeiro, em termos de recursos humanos, tudo isso. Eu acho que 25 é o número ideal.

P: Como é que tu trabalhas em grupo? Tu trabalhas em grupo com os teus alunos ou não?

E: Grupos, não grupos grandes, grupos pequenos, no máximo três.

P: Como é o trabalho em grupo com esses alunos que apresentam deficiência? Tu achas que o trabalho é bom? A interação deles é boa? Como é que tu avalia?

E: Eu acho que os alunos ditos normais, eles aceitam muito bem. Eles conhecem e entendem as deficiências de uma criança inclusa. A própria sensibilidade da criança, eles tem mais tolerância do que o adulto. Até no caso às vezes, o próprio professor, ou a própria mãe e o próprio pai. Eles tem mais tolerância com aluno desse tipo.

P: E isso tu achas que ajuda para o trabalho em grupo?

E: Acho. Ah sim, ajuda. Agora claro que eles, também têm certo momento que eles aceitam por obrigação. Por coleguismo, por obrigação.

P: Então tu avalia os trabalhos em grupo como positivos ou negativos?

E: Sempre o trabalho em grupo é positivo. A gente está proporcionando oportunidades para gente ver um série de valores, virtudes, o coleguismo, a tolerância. Enfim, oportunidades dele desenvolver suas habilidades, coleguismo, a ética, uma série de valores aí que ...

P: E houve na turma alguma preparação e esclarecimento para receber estes alunos?

E: Eu acho que muito formal, não. Formal, sistemático assim, não. Foi assim situações... Não, por que a gente inicia o ano sem saber que, já inicia o 1º dia, 2º dia de aula, sem saber que aquele aluno é um aluno incluso. A gente vai a partir da 1ª semana, 2ª semana, vai tendo uma reunião. A gente teve reunião com a professora da classe anterior, onde foi colocado. Mas a gente não teve um preparo prévio, antes de iniciar. Não. Não houve. A gente já entra na turma desconhecendo os problemas.

P: Você se sente preparada para possíveis questionamentos sobre os alunos incluídos por parte dos pais, por parte dos próprios alunos?

E: Não. Até procuro (...) através da minha experiência profissional, a vivência, pela idade, pelos anos de profissão, pelo bom senso disso aí tudo. Mas não tenho preparo não. Visaria mais o lado humano, mas não especificamente na deficiência, a gente é leigo nisso.

3º Etapa: Contexto escolar

Indicadores: Formação de recursos humanos; Interação docente; Recursos humanos, físicos e materiais; Pais.

P: Houve ou há alguma preparação para atender estes alunos que apresentam deficiência? Se houve, em que momento?

E: Para receber previamente, não.

P: E durante?

E: Durante, sim. Contato com as professoras da classe anterior, a prof^a. Tatiana da classe especial, um pouco, com esses professores. Mais o acompanhamento da prof^a. Renata, acompanha. Contigo também. Não muitos, mas importante.

P: A escola oferece atendimento na sala de recursos. Tu sabes quem realiza esse atendimento? Tu tens conhecimento de como é realizado esse atendimento?

E: Não.

P: Tu achas que está sendo favorável ou não para a inclusão desses alunos?

E: Favorável a quem? Eu acho que não.

P: Há interação entre vocês professores?

E: Eu acho que é pouca. Entre professores, quais?

P: Todos da escola. Vocês da 4ª série, com as professoras da sala de recursos.

E: É pouco. Eu acho que é muito pouco.

P: A escola está viabilizando os recursos necessários para cada especificidade apresentada pelos alunos? Na sua disciplina, houve necessidade de algum material, de alguma adaptação do espaço físico, alguma adaptação para favorecer a aprendizagem deles?

E: Não. A gente conta com o quadro, giz.

P: E acha satisfatório dessa forma pra todos os alunos? O quadro e o giz?

E: Não, sem condições nenhuma. É carência mesmo.

P: Tu achas que os pais tem conhecimento do processo de inclusão?

E: Eu acho que do processo não. Eu acredito que eles saibam assim de maneira bem informal, que existe escola para deficientes, que tem uma classe especial na escola.

4º Etapa: Apreciação do processo de inclusão.

Indicadores: O professor avaliando o processo de inclusão.

P: *Você concorda com a inclusão das pessoas com deficiência nas classes comuns de ensino? Sim/não, porque?*

E: É tão difícil, por que é sim ou não.

P: *E porque, podes argumentar.*

E: Eu acho o seguinte, eu não queria ser extremista. Acho que pela sociabilização do aluno deficiente e pela... não só dá parte dele, como se o problema é só ele, não é, são dois lados. Quer dizer, então, os trinta e tantos alunos, as outras pessoas serem parte integrante também desse umzinho que está deficiente. Quer dizer, que não haja uma alienação. Claro que para não haver também a discriminação, seja parte integrante de uma sociedade com todas as deficiências, por que ele não é normal. Eu posso nesse ponto eu sou radical. Ele não é normal, ele tem uma anormalidade. Que eu acho diferente uma pessoa, tu Andréa és normal. Aquilo que tu disseste na tua palestra, normal entre aspas, eu não poria ali entre aspas, tu és normal. Tu podes ter desvio de comportamento, adquiridos ou congênitos. Tu tem um mau caráter, não sei se isso é hereditário. Então tu és normal, não é entre aspas como tantos colocam, eu tiraria essas aspas, não tem aspas, tu és normal. Agora esses que nós dizemos deficientes, eles tem uma deficiência patológica, a maioria deles. É uma patologia, é biológica, é patológica, a doença. Então eu digo eles são normais, ali que eu coloco entre aspas, eles são normais e não nos outros entre aspas. Eu acho que todos são normais, já que se coloca essas aspas, vamos colocar aspas neles, na palavra normais, nós nos referimos a eles, por que nós somos normais com desvio.

P: *Mas não se quer isso, tanto que se fala em adaptações.*

E: Mas acontece é que todo o ensino, por exemplo, está estruturado, tem parâmetros, níveis. E eu acho assim que determinados alunos não tem. Houve durante o ano, naquela série, ele teve uma aprendizagem, um aproveitamento, um progresso, mas talvez dentro daquele nível ele não esteja apto. Então ele passa para um série seguinte, digamos assim, por que houve, tu vais fazer um juízo de valor ao final do ano, ele teve um aproveitamento, talvez muito maior do que aquele aluno que já está num nível X e progrediu isso. Mas tem capacidade e habilidade para a série seguinte. E esse outro progrediu muito mais também.

P: Mas com tudo isso, tu és ou não és a favor do processo de inclusão? Pensa assim: quais as expectativas que tu tens em relação a aprendizagem desses alunos hoje incluídos?

E: De deficientes mentais, especificamente mentais. Eu acho que não. Tudo no acho. Eu posso me sentir assim bastante, tu podes achar também que seja assim, não querer assumir a minha posição, mas eu acho que não é muito fácil.

P: Tu não vês então grandes expectativas nesse processo para eles?

E: Eu não vejo pelo fato da maneira que estruturaram o ensino. O sistema educacional no estado, no país não proporciona uma verdadeira integração psra esses alunos, nas classes normais. Eu acho que o sistema de ensino estadual e nacional não...

P: Não contempla essa necessidade.

E: Não. Pode existir a lei e tudo mais, mas na prática.... A escola não, eu acho que o sistema já é discriminatório para os alunos em geral, imagina para um deficiente. É discriminatório. Até é dividido em escola privada e pública. A pública de centro, a pública de bairro. É o sistema não favorece não.

P: E a forma como está ocorrendo aqui na sua escola é adequada?

E: Eu acho que não contempla, é muito superficial. É muito superficial o trabalho. O meu, o da classe, da sala de recursos, o da direção, supervisão. Não por falta de boa vontade, talvez até também, dedicação maior. Por falta de conhecimento, por falta de que realmente esse trabalho possa resultar em coisas muito mais positivas para família, para criança em si. Mas eu acho que a coisa é muito superficial, muitíssimo. Assim numa linguagem bem do cotidiano, seria um faz de conta. Essa superficialidade, termo mais formal, superficialidade, mas eu acho que no cotidiano a linguagem bem coloquial é o faz de conta.

P: Tu terias alguma coisa para dizer que está bom aqui na escola?

E: Eu acho que não há uma rejeição formal. Eu acho que não há uma rejeição formal por parte da criança e dos professores da escola. Eu acho que não há mesmo uma rejeição formal, pode até uma rejeição por baixo, digamos assim. Mas eu acho que até se fosse bem trabalhado, quem sabe houvesse uma aceitação bem mais espontânea.

P: Por parte do aluno?

E: Do professor, da escola.

P: Para o aluno incluído e para os outros está sendo favorável? Avalia os aspectos sociais, emocionais, afetivos e cognitivos.

E: Eu acho que afetivo, social, emocional eu acho que são válidos.

P: Para ambos?

E: Acho que sim. Até pela idade dessas crianças, eles têm uma pré-condição de aceitar, de ser tolerante, de ser amigo. São sensíveis em atender seus pares. Agora eu acho que já por parte dos deficientes eles já estão numa idade mais avançada. Eles não tem mais paciência de ouvir o professor, de ouvir os colegas, na parte cognitiva eu não tenho mais, entre aspas, saco. Vai aparecer na gravação isso aí? Eles cansam, eles enjoam. Então como o processo é muito mais lento na parte cognitiva, eu acho que eles não têm mais paciência de ficar em sala de aula. Eles deveriam, os pais dessas crianças eu acho, que numa certa idade e fase da aprendizagem, nível da aprendizagem e fase da escolaridade, eles deveriam procurar uma atividade para esses alunos que contemplasse as habilidades que eles demonstraram até então. Ou para música, ou para artes plásticas, ou para..... Até um ofício, entre aspas, um emprego, onde ele possa se sentir útil, por que ele tem aspirações. Pode ter menos do que um dito normal. Mas ele quer ser independente, quer ter um empreguinho, quer comprar revistinha, quer isso, quer aquilo. Ele tem interesses, dentro daquela condição dele, da idade, da escolaridade. Então eu acho que está havendo perda de tempo, tempo cronológico e tempo no sentido de aprender coisas dentro do tempo de aproveitar a habilidade dessas crianças. Crianças não, já são adultos.

P: E cognitivamente, intelectualmente?

E: Eu acho que é muito lento, é pouco. Eu acho que a gente não tem capacidade para discernir qual o “fio ali que anda mais na parte cognitiva” deles pra distinguir: o Lucas tem essa habilidade ele pode desempenhar tal função. Por que isso até nos normais: opa chegou o 2º grau, para aí, para onde tu vai? Vai para a medicina, vai para a engenharia, vai para as letras, vai para isso, vai para aquilo, vai para dona de casa. Tem lá a tua irmã: ah mas eu tenho uma loja dá para abrir uma filial lá no outro lugar. Ah

não mas a irmã que mora lá poderia assumir a loja. Não aquela minha irmã só dá pra ser dona de casa, ela não dá para atender loja. Quer dizer, então porque que o deficiente não tem isso? Tem isso também. Se a gente quer encarar como normal. Também eu acho que está na hora, pela pouca experiência que eu tenho da Paulinha o ano passado, mas eu achei que ela enjoou no ano passado. No outro ano ela conseguiu acabar, mas no ano passado, apesar dela ser super minha amiga, eu proporcionava os momentos que ela gostava de contar as histórias do jeito que ela queria e tudo mais, que não fosse só o giz e o quadro. Mas eu acho que eles chegam num momento da escolaridade formal que eles enjoam, cansam, aquilo não está atendendo as expectativas deles e eles aí começam. Começam como a Leandra. Pra mim a Leandra já não está com nada.

Entrevista semi-estruturada realizada com os professores do ensino comum

Professora: Lurdes

2ª Etapa: Atuação do professor.

Indicadores: Carreira docente; Planejamento e estratégias de ensino; Interação social; Processo de avaliação.

P: Em relação ao planejamento e estratégias de ensino. Como você trabalha com este aluno que apresenta dificuldades? Tu usas os mesmos métodos, ou métodos diferenciados? Não trabalha os mesmos conteúdos ou da mesma forma com todos os alunos?

E: Eu trabalho do mesmo modo que eu trabalho com os outros alunos. Atendo ela como todos os outros alunos também. Por que eu não vejo na minha área, dificuldade da Júlia a não ser que ela está faltando muito.

P: Com é a tua forma de trabalho, tu consegues perceber a aprendizagem de todos os alunos?

E: Consigo. No início para gente trabalhar, porque o meu trabalho é no dia-a-dia. Eu avalio a participação, avalio o processo.

P: Tu não faz prova?

E: Eu não faço prova. É mais a qualidade do que a quantidade. E assim, eu consigo, depois que eu sei o nome de todos, eu consigo. Eu sei bem até onde aquele aluno consegue chegar. E se ele é interessado ou se ele não é. Se ele não trouxe o material porque ele não quis, ou porque ele não tem condições. A gente conhece os alunos, por isso que é bom pegar eles na 4ª série, 5ª série, 6ª série, porque tu já conheces bem cada aluno.

P: Como você trabalha com toda a classe? Em grupo, individual?

E: Depende muito do trabalho que vai ser feito. Pode ser em dupla, pode ser em trio. Depende muito da atividade que eu vou dar.

P: E quando tu trabalhas em grupo, há alguma dificuldade em relação a interação da Julia com os colegas? Como é que tu percebes esse trabalho em grupo?

E: Eu não vejo nenhuma dificuldade, por que na hora quem orienta os grupos sou eu. Para não ser sempre os mesmos, para haver mais integração entre a turma. E eu não vejo dificuldade, por que a Júlia ela é uma menina quieta, ela não é muito extrovertida, mas ao mesmo tempo ela consegue se comunicar muito bem. Eu não sei nem se os colegas dela sabem dessa deficiência, porque eu acho que se os professores, se não falassem, eu seria uma que não saberia.

P: Então o trabalho em grupo tu não vês nenhuma dificuldade em fazer com ela? Tu avalias esses trabalhos como? Positivo ou negativo?

E: Não. Positivo.

P: Como é a interação entre os alunos? Houve alguma preparação ou esclarecimento na turma para receber esta aluna?

E: Não. Que eu saiba não. Se não houve nem com os professores.

P: E você usa ou usou alguma estratégia para facilitar a interação entre eles?

E: Nos primeiros dias de aula eu faço muitos jogos, muita expressão corporal. Eu acho que isso facilita muito. E essa turma tem muita interação entre a turma. Apesar que nessa idade eles fazem muita fofoca, eles fazem muito. Um xinga o outro. Mas isso é normal para idade deles.

P: Então ela é como tantos outros que tu trabalhas no ensino comum? Tu não vês nada de especial, porque foi uma aluna de classe especial?

E: Sim. Não.

3º Etapa: Contexto escolar.

Indicadores: Formação de recursos humanos; Interação docente; Recursos humanos, físicos e materiais; Pais.

P: Houve ou há alguma preparação para atender estes alunos que apresentam deficiência?

E: Aqui na escola, não.

P: ***Não houve nenhuma preparação. Nenhuma reunião, nada nesse sentido?***

E: Reunião houve. No início do ano houve e foi comentado que nós teríamos alunos.

P: ***Então tu não conheces o atendimento que a sala de recursos oferece? Tu nunca procuraste, mas mesmo assim tu conheces o trabalho que é feito lá?***

E: Não, eu tenho uma noção do que eles fazem.

P: ***O quê que tu imagina que seja o trabalho lá?***

E: Como era onde eu trabalhava na APAE. Poucos alunos, trabalhar mais a dificuldade de cada um. Trabalhar a integração, o espaço da escola, aproveitar o espaço da escola. Eles não ficam só na sala de aula, eles passeiam muito. É a integração deles, é uma forma deles ficarem mais sociáveis.

P: ***Tu achas que está sendo favorável para a Júlia o atendimento na sala de recursos?***

E: Eu não sei. Eu não sei se a Júlia, ela vem todos os dias?

P: ***Duas vezes por semana de manhã.***

E: Eu não sei. Eu não posso criticar o trabalho de outra pessoa. Eu não sei. Pra mim, eu não sei. Eu não posso falar.

P: ***Há interação entre vocês professores? Há trocas de conhecimentos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos incluídos ou não?***

E: Há. Há troca e bastante troca. Principalmente na hora do recreio, horário que a gente está sempre junto. E sempre o assunto, na maioria das vezes, é dos alunos incluídos.

P: ***Você considera importante essas trocas?***

E: Claro. Importantíssimo, por que a gente sabe do aluno e nem só dos inclusos. O que o aluno está fazendo com a gente, as atitudes dele com a outra prof^a. Isso aí é muito importante. Do trabalho.

P: *E a escola está viabilizando os recursos necessários para cada especificidade apresentada pelo alunos incluídos? Tu sentiste alguma necessidade com a Júlia? De trabalhar de forma diferente, de materiais diferenciados?*

E: Não. Até agora não.

P: *E se tu pedisses tu achas que tu serias contemplada?*

E: Eu acho que sim, tanto é que a escola, quando eu preciso de algum material, quando uma criança não tem condições, sempre a escola oferece. Dentro do limite da nossa escola, é uma escola estadual. Também não vou pedir...

4º Etapa: Apreciação do processo de inclusão.

Indicadores: O professor avaliando o processo de inclusão.

P: *Você concorda com a inclusão das pessoas com deficiência nas classes comuns de ensino? Sim, não, porque?*

E: Eu concordo, desde que tenha o acompanhamento de uma professora específica, ou quem sabe uma monitora na sala de aula. Por que eu ouço das minhas colegas que já aconteceu o caso na 43 do aluno entrar em crise, daí elas não sabiam se atendiam os alunos ou se atendiam só aquela criança. Então eu acho que, ou diminuir o número de alunos da sala de aula.

P: *E quais as tuas expectativas em relação ao processo de inclusão desses alunos? O quê que tu imaginas pra eles de escolaridade?*

E: Eu não sei assim as experiências. Já deve ter bastante experiência, por que na época que eu trabalhei foi há quantos anos. Dez anos, quase dez. Mas eu acredito por um lado, a inclusão é muito boa, por que eles não ficam restrito aquela escola determinada. A escola já fica taxada como escola de crianças deficientes. E eles sendo inclusos

P: *Aspectos positivos e negativos do processo de inclusão aqui da escola?*

E: Positivos que a escola está conseguindo. Eu acho que apesar de ser a 1ª vez, a gente está conseguindo, eles estão indo. A gente está quase no final do 3º bimestre e eles estão conseguindo. É a 1º vez, é uma experiência. Sempre vai. Eu acho que cada vez vai ficar

melhor. Espero. E o negativo é se quer ter aluno incluso tem que diminuir o número de alunos.

P: A forma como está ocorrendo então, tu consideras adequada?

E: Para uma escola estadual eu considero. Só que eu acho que a gente poderia ser bem mais trabalhada, os professores nesse sentido.

P: E para o aluno incluído e para os outros tu achas que está sendo favorável? Sim/não, porque?

E: Eu acho que ganha, por que hoje em dia a globalização está em todos os sentidos. Eu acho que a criança tem que conviver todos eles, os pobres. Não interessa a dificuldade de cada um, tem que saber, tem que conviver.

P: E cognitivamente tu achas que os incluídos avançam mais, ganham mais com o processo de inclusão estando no ensino comum?

E: Se eu tivesse acompanhado eles desde o início da trajetória. Por que eu não sei. Eu peguei agora, eu soube agora. Eu não sei como era antes, como que foi depois. Então isso aí eu só vou poder dizer lá adiante.

P: O que tu gostarias de dizer mais sobre o processo de inclusão, alguma coisa que eu não tenha perguntado e que tu achas importante que seja dito?

E: Não, a sugestão que eu dei que a escola tem que ter mais orientação aos professores, trabalhar com os professores primeiro. Trabalhar às vezes até com a sala de aula inteira sobre a integração, alguma coisa assim. Por que se eles começarem desde pequenos, quando eles tiverem lá na 8ª série, eles não vão sentir dificuldade nenhuma. Eu acho que isso pode ser trabalhado também desde a pré-escola. Falar sobre o que é a deficiência. Que fala em deficiente é louco, é a mentalidade. Tem crianças, às vezes os pais falam. Então tem todo um trabalho, tem que ter todo um processo para depois começar a inclui-los. Eu não sei se começou no ano passado?

Entrevista semi-estruturada realizada com os professores do ensino comum

Professora: Carmem

2ª Etapa: Atuação profissional

Indicadores: Carreira docente; Planejamento e estratégias de ensino; Interação social; Processo de avaliação.

P: Para trabalhar com esses alunos? Como você trabalha com eles? Usa métodos diferenciados? Trabalha os mesmos conteúdos ou da mesma forma com todos os alunos? Como é o teu trabalho na turma 43?

E: Eu procuro trabalhar, não diferenciado. Eu procuro o mesmo trabalho que eles fazem, eu não dou trabalho especial para o Lucas nem para a Leandra. Eu noto que para o Lucas é trabalhar muitas vezes, tu tens que dar uma puxada nele, um puxão de orelha que ele faz, porque ele guarda o material na pasta e não quer pintar, não quer trabalhar e ele tem condições de fazer, do jeito dele ele faz. A Leandra é outra habilidade. A Leandra muitas vezes eu não sei lidar com ela, até mesmo porque o Lucas já foi meu aluno no ano passado.

P: Como é que tu então estás percebendo a aprendizagem deles?

E: Olha o Lucas, como é que eu vou te dizer? A Leandra estou conseguindo me relacionar melhor agora.

P: Como você trabalha com toda a classe?

E: Na 4ª série normalmente nós trabalhamos com toda a classe. A gente começou com um trabalho plástico que era individual. As vezes quando tem assim como o Dia do Gaúcho ou alguma coisa, a gente canta ou a gente faz alguma coisa extra-classe, diferente ou por fora a gente faz alguma coisa, dramatizaçõzinha, alguma coisa diferente.

P: Tua avaliação não é quantitativa nesse sentido de provas, testes. Como é que é tua avaliação?

E: Eu trabalho normalmente, é o caderno, digamos três, até fechar os dez pontos. Os trabalhos que eles fazem quatro e a participativa três, geralmente três notas.

3ª Etapa: Contexto escolar

Indicadores: Formação de recursos humanos; Interação docente; Recursos humanos, físicos e materiais; Pais.

P: Houve ou há alguma preparação para atender esses alunos com deficiência? Se houve em que momento?

E: Não. Agora está acontecendo com vocês. Antes não.

P: A escola oferece atendimento na sala de recursos. Tu sabe quem realiza e como é realizado esse atendimento?

E: A gente ainda está engatinhando nisso. Tem tantas outras coisas que as vezes tu não pára para pensar (...). E como é feito esse atendimento, eu nunca, eu não sei, eu acho que elas marcam os grupinhos, que tem aqueles esperando, acho que três, dois três alunos. Então, esse atendimento eu acho que é que eles mais precisam até o momento. Eu acho que é isso. Eu nunca, eu entrei ali assim eventualmente, no tempo da Bianca assim, mas nunca fiquei.

P: A interação entre vocês professores? Há trocas de conhecimentos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido?

E: Não sei se isso pode se chamar troca de conhecimentos, mas a gente conversa sobre os assuntos que ocorrem, principalmente, com a Lurdes, nós fizemos um trabalho parecido, quase igual nas 4ª séries. Ela tem duas quartas-séries e eu uma. Então, praticamente alguma coisa a gente muda. Mas eu e ela trabalhamos bastante juntas e com outros professores a gente troca idéias, a gente conversa sobre os alunos também.

P: Em que momentos Carmem?

E: No recreio, nas reuniões. E no ano passado até a gente tinha um trabalho bem acompanhado pela Angélica da supervisão. Bem mais reuniões, todas as semanas.

P: *Você considera importante essas trocas entre os professores?*

E: Eu acho que sim, acho até mesmo que o SOE, nas reuniões que as vezes os alunos tem alguns probleminhas que tu não sabes lidar, e tu sabendo, eu acho que eles abrindo para gente essas coisas, eu acho que o professor tem que saber. As vezes eu acho que o SOE fica sabendo de certas coisas e eles não passam para gente.

P: *Os pais estão envolvidos neste processo de inclusão? Tu achas que eles têm conhecimento desse processo de inclusão?*

E: Os pais dos outros alunos eu acho que não, acho que não. Nós estávamos falando nos pais? Eu não conheço os pais dos meus alunos.

P: *Não conhece.*

E: Não conheço, a não ser a mãe do Lucas ocasionalmente e a mãe da Leandra também. Algum pai que as vezes vai levar material na sala, que tu vê.

4ª Etapa: Apreciação do processo de inclusão.

Indicadores: O professor avaliando o processo de inclusão.

P: *Você concorda com a inclusão de pessoas com deficiência nas classes comuns?*

Sim? Não? Porque?

E: Olha eu vou te dizer, eu não entendia isso aí, eu achava que até nem poderia eles estarem incluídos, mas eu acho que agora, tendo esse conhecimento maior e tu, sabendo como lidar, tendo condições, ajuda. Vocês que estão ajudando, eu acho que assim tem mais que (...) é mais desgastante, é mais envolvente. Tu te preocupas mais, principalmente a nossa matéria que é prática. Então eu acho que as vezes, até a gente falha às vezes com eles. De repente eu acho que até podia ser menos alunos, que o trabalho ficaria bem melhor, eu não sei.

P: *Claro, facilitaria, com certeza.*

E: Facilitaria porque a gente, eu notei, eu noto, sente diferença dos turnos com menos alunos. Nas oficinas a gente pode dar um atendimento melhor para eles. Então de

repente se eles fossem colocados em turmas menores eu acho que facilitaria o trabalho de todos.

P: Quais as expectativas que tu tens em relação a aprendizagem desses alunos incluídos?

E: Eu acho que eles tem um potencial. Eu acho que eles tem que ser incluídos sim, como eu te falei. A Leandra é bem mais porque ela tem mais condições. O Lucas talvez menos, se ele for posto, mais eu noto que ele tem um potencial, tanto que na minha disciplina ele tem, talvez não tanto no desenho ali, mas ele tem o outro lado, da música, do teatro.

P: Tu terias algum aspecto positivo e/ou negativo para mencionar sobre o processo da inclusão desses alunos?

E: Olha positivo sim, porque é um desafio para gente. Eu acho que tem que estar sempre aberto para novas.... Eu não sei como é que eu falei, nós na educação artística é muito criativo eu acho está sempre pensando, está sempre, por isso que eu te disse que eu não tinha pensado em trabalhar esse lado mas agora me abriu um outro lado, uma outra perspectiva eu acho que o positivo é isso, é a gente ir conhecendo, tentando lidar com o problema. E o negativo foi isso que eu te falei. Eu acho quem sabe de repente com menos alunos, turmas menores e até mesmo a falta de conhecimento da gente, eu acho negativo isso sim, saber como lidar com eles. Então como te falei, a gente está engatinhando. Eu acho que a gente, que daqui a algum tempo nós vamos saber bem mais lidar com eles, este tipo de alunos.

P: Com certeza, se todos continuarem abertos, receptivos eu acho que sim.

E: Acho que vamos.

P: E a forma como está ocorrendo na sua escola, tu considera adequada? Sim? Não? Porque?

E: Eu acho que está sendo correto porque tu está tendo um atendimento, até mesmo quando a Bianca estava aí, ela sempre procurava. Ela ficou ali, eu acho, trabalhando os recursos.

P: O que está bom e o que deve ser mudado em relação ao processo de inclusão na escola?

E: Bom, o que deve ser mudado? Olha eu acho que está bom o que está acontecendo, está muito isso aí. Eu acho que continuando assim, a tendência, eu acho, que é melhorar cada vez mais, acredito que..... Vocês, tu vais continuar a pesquisar?

P: Sim vou pesquisar.

E: Quer dizer, então eu acho que tu tendo esse interesse, passando conhecimento, porque por mais que tu esteja cansada, tu vens numa reunião, alguma coisa fica gravada. Então tu, eu acho que vocês, estão já chamando atenção já para isso, que a gente nem pensava antes, a gente tinha aqueles alunos ali, mas não sabia lidar direito com eles então.

P: E agora já estão se preocupando, preocupados sempre foram, estão buscando alternativas.

E: Eu acho que é positivo isso aí. Negativo eu não vejo, eu acho que a tendência é melhorar cada vez mais.

P: Para o aluno incluído e para os outros, tu achas que está sendo favorável?

E: Eu não vejo resistência nenhuma ali na 43. Eles, às vezes, reclamam do Lucas, que o Lucas faz alguma coisa. Mas o Lucas tem dias, diz as outras professoras, que ele é meio agressivo. Às vezes, dependendo do dia. Eu nunca peguei ele agressivo comigo, foi legal. Mas às vezes tem umas reclamaçãozinhas, mas eles reclamam dos outros também, eles são meio fofoqueirinhos os alunos. E a Leandra eu acho que eles aceitam, inclusive, a Leandra é muito pronta para emprestar material para um, para outro.

P: Tu acha que está sendo favorável para o aluno incluído e para os outros alunos ditos normais. Aspectos assim: sociais, emocionais, afetivos. Tu acha que só o aluno incluído aprende com os normais ou os normais aprendem com os alunos incluídos também?

E: Eu acho que os normais também aprendem coisas, por exemplo (...) uma coisa prática deles terem, de ele ter ido lá para frente cantar, eu achei positivo e eles cantaram juntos. É uma forma, passou alguma coisa para eles.

P: E nos aspectos cognitivos, intelectuais, mais precisamente a aprendizagem, tu achas que em sala de aula há algum retorno para o aluno que não é deficiente? Fora esse que seria mais social?

E: Eu acho que muito pouco, eu acho, mais eles são ajudados.

Entrevista semi-estruturada realizada com os professores do ensino comum

Prof.^a Alexandra

2ª Etapa: Atuação do professor.

Indicadores: Carreira docente; Planejamento e estratégias de ensino; Interação social; Processo de avaliação.

P: O que aconteceu que a Adriana saiu da escola?

E: A mãe disse que ela está muito estressada, e que ela vai ficar em casa um tempo para descansar e que vai retornar. Mas desde o 1º dia de aula eu comecei a achar a Adriana muito quieta, muito isolada.

P: Qual é a idéia que tu tens em relação a pessoa com Síndrome de Down, em relação a aprendizagem delas ?

E: Eu tenho impressão que a Gabriela vai ter muito mais condições de aprender, porque a Gabriela começou muito mais cedo. Eu não tenho certeza se ela está com 11, 12 anos na 1ª série, enquanto que os outros são quase do mesmo tamanho. Então se ela passar para a 2ª, para 3ª, provavelmente até os 15 anos ela vai estar numa 3ª série. Então a diferença de idade não vai ser tanta. Eu acho que o principal problema para a Adriana foi a diferença de idade.

P: E eles realmente incomodavam ela?

E: Incomodavam de brincar, de rir, de querer que ela fosse brincar. E ela dizia “esses pirralhos”, porque era de bem menos idade que ela. Para mim essa consciência ela tinha.

P: Não usaram métodos diferentes? Os conteúdos foram os mesmos? As mesmas atividades? Numero de atividades?

E: Nada, nada. Os mesmos. As mesmas. Nós trabalhamos ela como igual aos outros, mesmo conteúdo, atividade.

P: Ela conseguia acompanhar todas as atividades?

E: Não, não. Aquelas que a gente via que ela não conseguia acompanhar, que ela não tinha copiado. Nós sempre inventávamos uma desculpa, e dávamos para ela fazer em casa.

P: Mas daí, quem é que copiava para ela?

E: Eu apresentava qualquer coisa. Às vezes eu copiava, às vezes a estagiária copiava, às vezes até já tinha sido copiado em casa. Nunca dizendo para ela que a gente estava copiando para ela porque ela não tinha podido copiar, não. Inventava, fazia sei lá, qualquer coisa, às vezes até eu dava para ela até uma atividade, uma outra coisa assim (...) enquanto uma de nós às vezes copiava.

P: Então ela não conseguia acompanhar todas as atividades? E vocês então, realizavam estratégias?

E: Não. Sim, para não demonstrar, que os outros não identificassem que nós estávamos copiando para ela, favorecendo ela.

P: Mas ela percebia isso?

E: Naturalmente ela percebia, porque embora nós disséssemos qualquer coisa para ela, provavelmente nós não enganávamos ela. Não enganávamos.

P: E o que tu achas dessa forma de trabalho? O que tu percebeste que essa forma de trabalho favoreceu a aprendizagem dela, não favoreceu? Poderia ter sido diferente?

E: Eu acho que nesses dias nós desenvolvemos mais nela a parte de relações humanas. Eu acho que nós fizemos a sociabilidade, com que ela tivesse mais integração com os alunos. Mas na parte de aprendizagem escolar, de conteúdos, até acho que alguma coisa ela aprendeu, mas na parte de conteúdo de matemática, eu acho que ela não aprendeu nada, nada.

P: Como que tu trabalha com toda a turma? Toda a classe? São 29 alunos. Como é que tu consegue atender a todos.

E: É, de uma maneira geral sempre. Individuais são poucas coisas, porque não dá tempo, por que se vai atender de um a um, todos os dias, todas as ocasiões. É

geralmente no geral. Se corrige no quadro, geralmente os que aprontam primeiro a gente consegue passar o certo no caderno, e aqueles que são os mais demorados então a gente presta mais atenção para ver se realmente eles terminaram, se eles fizeram. Geralmente aqueles, como eu digo, que são os do meio quase sempre a gente, de vez em quando, tu dá uma corrigida geral porque ou a gente olha os que aprontaram primeiro, ou os que ficam por último, sempre.

P: Você trabalha em grupo com seus alunos? Como é o trabalho em grupo com essa aluna que apresenta deficiência? Como é que foi o trabalho em grupo?

E: As meninas já escolhem ela para ficar no grupo, porque eu deixei livre. Então algumas meninas chamam ela pra ficar no grupo, porque conforme o grupo ela não quer levantar do lugar, ela não quer ir.

P: Ela também escolha os colegas?

E: É, conforme os meninos, de certo, que já magoaram ela, que já fizeram ela chorar, então ela não quer ir trabalhar naquele grupo.

P: Ela prefere sempre com as meninas?

E: É, geralmente com as meninas. É algum menino, muito pouco assim, que se tivesse naquele grupo então ela iria, porque se não ela não se dispunha a ir, conforme os meninos que estavam no grupo.

P: E ela era sempre escolhida por alguém, ou às vezes, tu tinha que forçar uma situação?

E: Não, todas às vezes as meninas levantaram e escolheram ela, e ela foi.

P: Mas tu avalia o trabalho em grupo como sendo bom, ruim? Como é que tu avalia, mesmo sendo muitos alunos e tu não conseguindo acompanhar?

E: Olha, eu considero bom, porque sempre quando as gurias perguntavam, eu acredito que alguma coisa ela respondesse. E quando eu perguntava se a Adriana ajudou, elas sempre me respondiam que a havia ajudado e se tivesse que fazer um desenho, alguma coisa assim para capa, alguma coisa, normalmente elas davam para Adriana fazer, porque daí a parte de educação artística, de trabalhos manuais, para Adriana parece que

era mais fácil. Então conforme o que tinha que desenhar, a Adriana era que fazia. Quer dizer que elas aproveitavam aquilo que elas viram que a Adriana sabia fazer melhor que elas, porque criança tem esse dom de observar e de reconhecer que tu faz melhor que eu, então faz tu. As crianças tem essa capacidade de observar.

P: E nunca nenhum colega da Adriana te perguntou alguma coisa? Sobre ela, o que ela tinha? Se era doente alguma coisa assim?

E: Não, porque de repente o ano passado eles já viram ela em sala de aula com outra professora e vários deles já tinham sido colegas dela, então ninguém perguntou nada.

P: Tu te sentes preparada para possíveis questionamentos dos alunos em relação ao aluno especial em sala de aula, em relação a Síndrome de Down, em relação a deficiência mental?

E: Olha, eu não sei dizer muita coisa. E de repente a pergunta que eles fariam eu não saberia nem responder. Inclusive isso eu conversei bastante com a Bianca: olha Bianca se caso eles me fizerem alguma pergunta que eu não souber responder, eu vou dizer pra eles, olha eu não sei. Mas não é por isso tem a prof^a Bianca, a prof^a. Tatiana que vocês conhecem, eu digo, eu vou correr e pedir recursos para vocês. E acho que nesses primeiros quinze dias eu fui assim, acho que umas seis vezes atras da Bianca. Porque digo, Bete o que que eu faço para ela não chorar, o que que eu faço para fazer com que eu veja ela sorrindo, mais alegre? Porque realmente não tenho conhecimento.

P: Mas Alzira, rejeição não houve?

E: Olha, que eu possa constatar assim, não houve.

P: Em relação ao processo de avaliação, como é que tu avalia os alunos. Você consegue acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem do teus alunos? Que aspectos você avalia?

E: É, a gente tenta acompanhar e sempre procura avaliar os hábitos, as atitudes, a responsabilidade, a pontualidade, e o conhecimento em geral. O conhecimento normalmente, através de teste, de trabalhos em grupos. E os hábitos e atitudes, os temas, o caderno, sempre quando levam atividades para fazer em casa, assim entregam, a pontualidade com que eles entregam. Então nós tivemos um trabalho grande sobre Santa

Maria onde eles tinham que fazer uma média de, acho que foi 20 ou 22 folhas, então foi colocado toda essa parte de limpeza, o capricho, e pontualidade da entrega, porque nós explicávamos na aula, eles levavam para casa, eles tinham que devolver.

P: O que avaliação significa pra ti? Como é que tu conceitua a avaliação como professora?

E: Olha, infelizmente eu acho que para muitos professores e no sistema geral, a nossa avaliação é um mero medir de conhecimentos. São poucas as professoras que não fazem isso, só procuram medir mecanicamente aquele conhecimento. E acho que até nós do currículo, fizemos até um pouco mais humana essa avaliação, porque a gente procura também ver durante todo o bimestre como é que é o desenvolvimento do aluno. Mas eu acho que está muito deficiente a nossa avaliação, que alguma coisa tinha que ser feita de maneira diferenciada.

3º Etapa: Contexto escolar.

Indicadores: Formação de recursos humanos; Interação docente; recursos humanos, físicos e materiais; Pais.

P: Houve ou há alguma preparação, com você professora, para atender estes alunos que apresentam deficiência? Se houve em que momento?

E: É, a profª. da classe especial, a Bianca, várias vezes até lutou bastante para conseguir com que nós professores do currículo tivéssemos alguma orientação durante as nossas reuniões de 5ª feira, que normalmente são reuniões de 45 min a 1h.

P: O quê trataram nesses encontros?

E: Sobre deficiência, de inclusão, orientações sobre as leis, e alguma orientação, para mim pouca, sobre o tipo de deficiência de cada aluno.

P: E alguma coisa sobre adaptação curricular, trabalharam?

E: Olha, pouco, muito pouco. No caso este ano, eu e a Bianca, nós iríamos fazer uma adaptação para Adriana. Mas daí a Bianca adoeceu e a Adriana desistiu.

P: E tu conhece o trabalho? Tu sabe como é que ele é realizado na sala de recursos?

E: Não, não tenho nenhum conhecimento.

P: *E tu acha que foi favorável para a inclusão da Adriana o atendimento na sala de recursos?*

E: Não posso te dizer, porque eu não tenho conhecimento.

P: *Não acompanhou.*

E: Não acompanhei, não sei o que foi desenvolvido.

P: *A interação entre vocês professores? Há trocas de conhecimentos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos incluídos ou não? Vocês trocam conhecimentos, vocês conversam?*

E: Sim, nós conversamos muito

P: *Em que momento?*

E: Geralmente nos momentos da necessidade, que a gente também não tem tanto tempo e não tem outras pessoas que pudessem, de repente também, ficar com os alunos da gente.

P: *E tu considera importante essas trocas?*

E: Mas, eu acho de vital importância. Porque a gente não sabe nada, e cada um sabendo um pouquinho, um troca com o outro. Nós, desde que eu vim aqui para esta escola, nós fazíamos um trabalho, principalmente nas terceiras séries, muito integrado. Tanto que chegava ser assim, até o dia que fazia a prova, a mesma prova aplicada nas turmas.

P: *Interação entre você e a prof^a da sala de recursos?*

E: Sempre foi boa. Muito boa mesmo. Sempre boa.

P: *Sabe que ela sente muito também essa falta de tempo para poder conversar mais com os professores. Ela sente muito, mas não tem como.*

E: Ela queria que tivesse alguém que ficasse ali na turma com ela mais tempo, para que ela pudesse ter um horário a tarde que ela pudesse conversar conosco, entrar na sala nossa. Mas não tem outro professor para ajudar.

P: A escola está viabilizando os recursos necessários para cada especificidade apresentada pelo aluno incluído? Por exemplo, tu com a Adriana, precisou de alguma coisa a mais, ou precisou modificar alguma coisa, e a escola estava preparada para lhe atender nessa necessidade, do trabalho?

E: É, no momento que a gente foi tentar fazer essa adaptação curricular, não foi fácil. A gente tentar reunir, supervisora, orientadora, coordenadora, a Bianca a Tatiana, eu. Assim, a gente até uma reunião foi, até dizer bom nível, que não houve interrupção. Agora a segunda já não, teve bastante dificuldade, uns não podiam, outros chegaram atrasada, toda hora batiam na porta, e ficou pra um terceira que não houve.

P: Algum recurso foi viabilizado? Tu solicitaste algum recurso? Material, algum apoio, alguém, algo pra trabalhar com a Adriana?

E: Não. Não houve. De repente os conteúdos que foram desenvolvidos também, não houve maiores necessidades. Porque até a gente trabalhou em alguma coisa que foi de matemática, com conteúdos concretos, e eu tenho muita coisa no armário. Porque eu tenho uma sucata que é... a gente vai sempre juntando. Não sei tudo que eu necessitei eu tinha no momento.

4ª Etapa: Apreciação do processo de inclusão.

Indicadores: O professor avaliando o processo de inclusão.

P: Você concorda com a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns? Sim, não, porquê?

E: Eu acho que a criança, seja o problema que tiver, tem que ser tratada com igualdade. Eu acho que ela tem claro, um atendimento especial, mas ela tem que estar em classe comum. Agora o professor tem que ser orientado e talvez a Bianca até fizesse assim um esforço máximo para tentar, mas nós não tivemos nenhum preparo profissional para isso. Nós não tivemos nenhum curso, nada assim com maiores informações. Fizemos um curso muito bom, o ano passado, que foi um curso por exemplo, sobre o sexo na adolescência, a escola inteira participou. Porque que não poderia ser um curso sobre essas crianças deficientes, porque a escola promoveu. Então eu acho que a escola poderia promover mais alguma coisa em relação. Não só um, poderia assim, seminários. Nós somos aqui quase 200 professores, sempre teria gente

interessada para fazer. E acho que muitas coisas dependeria da direção da escola, promover e nos dar um certo tempo para gente também, porque se não chega aqui, tu tem todo o teu tempo ocupado com aluno e também não tem como fazer.

P: Então Alexandra, tu és a favor do processo de inclusão?

E: Sim.

P: Então, essa análise puxando para a escola, do processo de inclusão?

E: Eu acho que o mesmo acontece na escola, porque a escola não é a continuidade da família. Se na escola a gente começar a tratar as crianças com dodozinho porque são diferente, porque são isso, são aquilo, daqui um pouquinho essas crianças estão todas "estragadas". E eu acho assim, que a vida no mundo aí fora é difícil e igual pra todo mundo.

P: E tu acha que estando na classe especial muda?

E: Muda. Muda porque as crianças no recreio, pode ir lá no recreio cuidar, como eles tratam diferente as crianças da classe especial.

P: E se ela, uma aluna da classe especial está incluída no ensino comum muda a forma de tratar?

E: Muda a forma de tratamento deles.

P: E quais expectativas que tu tens em relação ao processo de inclusão aqui da escola?

E: Eu teria assim, que a cada vez ela vá acontecendo mais, e vá melhorando. E vá também tendo uma maior aceitação dos pais. Eu imagino que com o tempo cada vez vai ser melhor, porque eu não sentia esse problema, não sei porquê, lá no Margarida que tinha alunos. Talvez não fosse com síndromes, mas eram deficientes auditivos, deficiências visuais, e isto, tu vê lá por 80 e poucos, e nem se falava em processo de inclusão naquela época e essas crianças iam em classe especial e vinham em sala de aula. Não sei porque que de repente, sei lá, parece que partiu o que acontecia naturalmente antes.

P: Mas tu acha que houve uma não aceitação por parte dos pais aqui na escola?

E: É parece que esse ano não. Mas parece, pelo que a gente ouviu comentar pelas próprias colegas, que as primeiras crianças que começaram a entrar em sala de aula comum, houve muita reclamação dos outros pais. Que de repente o seu filho iria ficar atrasado, que o professor iria ficar ali, perdendo tempo com aquela criança e que isso viria em prejuízo das crianças normais. Eu não acredito que isso aconteça, porque um professor sempre dá um jeitinho, se é um bom professor ele sempre dá um jeitinho em dar uma horinha em especial, um atendimento, para acomodar a situação.

P: Do processo de inclusão, o que tu considera que está positivo e que está sendo negativo.

E: Eu considero negativo, que eu acho que deveria ter uma maior orientação com os professores, como aos próprios pais. E positivo é que eu acho que só traz benefícios para as crianças. E os pequenos em si, eles não sabem fazer assim, muita diferenciação. A criança é muito natural, é muito simples. A criança aceita com facilidade. Quem bota as coisas na cabeça, são os grandes. É os adultos.

P: E a forma como está ocorrendo na escola, do teu ponto de vista, está sendo adequada? Sim, não, porquê?

E: Eu acho que está sendo adequada. Eu acho que as crianças estão indo conforme as condições, já encontram naquele nível, está indo para aquela série. Assim eu acho que está sendo adequada. Eu acho que o que está acontecendo mais, principalmente, que aconteceu com a Adriana que vai deixar de acontecer com as outras, foi o problema da idade, que a Adriana já era de bem mais idade. E os outros como já são bem mais moços então não vai ter tanta diferença de idade.

P: E para os alunos que não apresentam deficiência, tu acha que também eles ganham com o processo de inclusão?

E: Eu acho que eles ganham, porque já desde pequeno eles começam a ver as dificuldades, ver quem pode ajudar, quem precisa ser ajudado, o que eles podem fazer, o que não podem, o que tem que respeitar. Eu acho que a vida do mundo é essa. Eu acho que a convivência, seja do jeito que for, seja da deficiência que for, seja o problema que for, tem que começar desde pequeno.

Entrevista semi-estruturada realizada com os professores do ensino comum.

Profª. Taís

2ª Etapa: atuação do professor

Indicadores: Carreira docente: Planejamento e estratégias de ensino; Interação social; Processo de avaliação.

P: O quê você conhece sobre a deficiência? Sobre Síndrome de Down, que é o que a Gabriela apresenta? Tu tens algum conhecimento?

E: Muito pouco. Eu sei que eles vão até um certo ponto, dali eles têm mais dificuldade para o desenvolvimento. Que eles têm uma atraso em relação aos outros em termos de idade. Mas eles conseguem bastante coisa.

P: Como você trabalha com esse aluno que apresenta deficiência? Usa métodos diferenciados? Não trabalha os mesmos conteúdos? Ou da mesma forma com todos os alunos?

E: Da mesma forma com todos os alunos.

P: Não usa métodos diferenciados? Nada diferenciado?

E: Não, nada.

P: E o quê acha dessa forma de trabalho?

E: Positivo porque eles estão sempre se ajudando. Eles trabalham mais ou menos em grupo. Às vezes ela sente alguma dificuldade ela pergunta para o colega que já fez, aí o colega auxilia. É muito interessante. E eles estão sempre prontos para ajudar ela também. Eu notei que no ano passado ela veio com a turma que era dela da pré-escola, então não deu problema de entrosamento. Esse ano como a turma era nova, veio toda do pré, e ela era uma aluna diferente, eles não, não teve essa...

P: Como é que tu está percebendo a aprendizagem da Gabriela?

E: Boa. Muito boa. Ela aparece assim a olhos vistos, como se diz. Em casa também a mãe dela me disse que ela consegue ler, que ela tenta fazer sozinha.

E: E a família dá um apoio bom para ela.

E: Muito, muito, mesmo. Eu não sei se tu conhece?

P: Como você trabalha com toda a classe? Consegue atender a todos?

E: Faço o possível para atendê-los.

P: Consegue então. E qual a melhor maneira que tu achas para conseguir?

E: Por exemplo: se eu vou tomar uma leitura, como atividade no quadro, leio com eles, faço eles entenderem o que é para fazer. Leio um por um, vou corrigindo temas.

P: Tenta trabalhar individual e em grupo?

E: Sim. É isso aí.

P: Sobre a questão da interação social. Você trabalha em grupo com seus alunos?

E: Trabalho.

P: E como é o trabalho em grupo com essa aluna que apresenta deficiência?

E: Não noto muita diferença. Ela participa dentro do possível, e eles trabalham, mais ou menos unidos.

P: E na hora da escolha eles escolhem sempre a Gabriela sem problema? Como é que é feita a escolha?

E: Geralmente é mais por sentarem perto um do outro (...). A sala é pequena então não tem muito espaço. Então aqueles que estão mais próximos se juntam ali.

P: Como é a interação entre os alunos? Houve alguma preparação ou esclarecimento na turma para receber este aluno?

E: Não, desde o 1º dia de aula já com todo mundo junto.

P: E você usou ou usa alguma estratégia para facilitar a interação entre eles?

E: Converso muito. Converso muito porque no início não em relação a ela, mas em relação a todos, gostavam muito de se dar tapa, de se empurrar, fila então nem se fala. Agora comecei a botar do menor ao maior e converso muito com eles. Se alguma coisa

não está boa, nós paramos tudo e conversamos. Está dando certo. Sabe aquela função de tem que estar apelando para outros métodos, tipo SOE, tipo... Não. Está dando certo. Olha está resolvendo muito mesmo. A gente para, conversa, esclarecemos.

P: E houve já alguma rejeição por parte dos colegas?

E: Que eu tenha notado não. Geralmente se há, ela vem, faz queixa. Se não, não.

P: Como é que tu avalia essa interação entre os alunos?

E: Boa. Muito boa. Muito boa mesmo. Até em relação aos pais, porque vai muito dos pais prepararem os filhos também para aceitarem um colega assim.

P: E houve alguma preparação?

E: Não houve. Não, não houve rejeição por parte também dos outros pais.

P: E eles estão sabendo que tem uma aluna/colega com Síndrome de Down?

E: Sim, porque eles vêm todos os dias na fila.

P: E você se sente preparada para possíveis questionamentos em relação a essa aluna, sobre Síndrome de Down, sobre deficiência, alguma coisa assim?

E: Não muito.

P: E tu sente falta desse conhecimento?

E: Até seria bom que a gente tivesse mais, um aprofundamento maior.

P: E você consegue acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos em geral?

E: Consigo.

P: Que aspectos você avalia?

E: Participação em aula, atenção deles. Na hora da realização dos exercícios a gente nota assim, muito acentuado até, o acompanhamento em casa. Aquele tem e aquele que não tem o acompanhamento em casa. E o quê que eu faço para melhorar isso? Tento na aula assim, com que eles tenham bastante atenção, interesse. E também, falo, através de

conversa, que eles têm que estudar em casa, que eles têm que sentar com a mãe e ler. Porque se não, só quatro horas na aula, não tem condições, porque eles são muitos e o tempo que eu fico com eles é muito pouco em relação ao que eles ficam em casa. Já fiz reunião com os pais, já esclareci isso, porque 1ª série tem que ter o acompanhamento em casa. Não tem como não ter o acompanhamento em casa.

P: E como você realiza a avaliação com seus alunos? Que estratégias você usa para avaliar?

E: Bom agora na 1ª série não tem avaliação no 1º semestre.

P: Não tem prova?

E: Não tem prova é só parecer.

P: No primeiro semestre?

E: No primeiro semestre. Eles só tem uma avaliação nos dois bimestres. No 3º e no 4º bimestre eles têm avaliação. O que que eu faço no 1º semestre que eles não têm avaliação? Parecer descritivo. De acordo com as observações em sala de aula, de acordo com tudo que eles, atuação deles em sala de aula e em casa, porque eles trazem o retorno pra aula, que eu faço a avaliação deles.

P: E depois?

E: Nota e parecer também. O parecer diminui, porque daí eu tenho a nota já ali, em cima da avaliação. Com a Gabriela o ano passado, as avaliações do 3º e 4º bimestre a Bianca que aplicava. A Bianca e a Catusce, porque tinha que ler pra ela. Para coitada não tirar sempre nota baixa, ela não conseguia ler, então as gurias liam, explicavam pra ela o quê que estava pedindo, e ela respondia, e as gurias escreviam, porque ela não tinha ainda condições de escrever. Para gente ter uma avaliação dela também, porque alguma coisa ela sabia responder.

P: E ela conseguia responder? Só não conseguia escrever?

E: Conseguia. Fazer probleminha, interpretação de texto.

P: E contou para ti esse tipo de avaliação? Ela ganhou nota?

E: Sim contou, valeu.

P: *E quando um aluno não está indo bem no processo de avaliação, o quê você faz?*

E: Eles têm a recuperação paralela.

3º Etapa: Contexto escolar.

Indicadores: Formação de recursos humanos; Interação docente; Recursos humanos, físicos e materiais; Pais.

P: Houve ou há alguma preparação para atender estes alunos que apresentam alguma deficiência?

E: Não. O que eu posso dizer que foi falado. Vamos supor a coordenadora disse que eu iria pegar um aluno com Síndrome de Down. A Bianca fala comigo, geralmente é a Bianca que atende, ela passa. Ela sabe que tem condições. Mas assim, prepara como trabalhar, foi a partir do ano passado, porque eu já tinha outros alunos.

P: Então essa preparação para você atender esse aluno, veio através de diálogos com a profª. da sala de recursos. Que assuntos foram tratados, esclarecidos, discutidos entre vocês?

E: Avaliação. Posso falar do ano passado também? Ela foi feita no ano passado. No ano passado eu notei assim, até onde eu fui na metade do ano, ela foi, foi. Não foi super bem, mas ela foi aluna média na sala de aula. Só que depois do 2º semestre em diante, começou as avaliações. Começaram as dificuldades, lh, nh e ch, e aquela função toda. Aí que ela teve um pouquinho de dificuldade, se perdeu mesmo. Eu comecei a fazer avaliação, ela começou a não fazer nada. Escrevia qualquer palavra, qualquer letra, e não... Aí, eu falei com a Bianca, eu mostrei pra Bianca. A Bianca, não Taís tu faz o seguinte: tu me dá as avaliações que tu deres em aula, a gente vai fazer na sala de recursos. E foi como nos fechamos e achamos uma maneira dela não ficar só com errado.

P: Então, assuntos tratados com a Bianca foram sobre avaliação, e o quê mais?

E: E da aprendizagem. O desenvolvimento dela em sala de aula também. Geralmente quando eu posso eu falo com a Bianca, digo: Bianca está assim. Agora mesmo esse ano

eu estive conversando com ela: Bianca até agora está muito bom, eu tenho notado. Até falei com a mãe dela semana passada, perguntei como é que ela estava em casa: Ela disse "Não Táis ela está fazendo direitinho às vezes ela troca uma letra, ou troca ou esquece, na hora de ler, ela se dá por conta que está faltando. Ela mesmo para e ela mesmo arruma."

4º Etapa: Apreciação do processo de inclusão.

Indicadores: O professor avaliando o processo de inclusão.

P: Você concorda com a inclusão das pessoas com deficiência nas classes comuns?

Sim/não, porquê?

E: Poxa! O quê que eu vou te dizer. Depende da deficiência, eu acho. Eu não sei se eu estaria preparada pra trabalhar com uma criança surda ou muda. Tu me entendes?

P: Então tu acha que ? Tu concorda com a inclusão, mas....?

E: Eu concordo com a inclusão, mas eu teria problema para trabalhar com esse outro tipo de deficiência.

P: E quais as tuas expectativas em relação ao processo de inclusão?

E: Eu acho que, se nós tivéssemos um maior esclarecimento e acompanhamento por parte de um professor especializado, não teria problema. Ou não teria muitos problemas, porque o resto a gente vai. Porque tu não foi preparado. Eu não tive na disciplina pedagógica, eu não tive no nível superior, preparação para isso, para trabalhar com a inclusão.

Eu não sei, agora eu que te pergunto. Tu faz mestrado. Tem algum curso que dêem para as professoras sobre a inclusão? Teve eu acho no ano passado.

P: Poderia dizer alguns aspectos positivos da inclusão?

E: Para todos. Uma coisa positiva assim que eles notam, que eu ouvi eles dizerem. Eles falam muito assim: "prof. aquele doente". Aí eu falava, não ele não é doente, ele é normal, quer dizer, ele é são, ele não tem doença, não é doença. Aí a gente explica, eu acho para eles que há um esclarecimento, que saem mais esclarecidos. Até sobre que não é doença, que é um problema, que não é uma coisa que vá pegar, e nem que ele vai

sarar. Ele vai continuar assim. Há uma melhora, mas não fisicamente. Ele não vai ter grandes modificações. Eu acho bom, porque eles convivem com crianças que não tem, que não são que nem eles. Por mais que a gente queira tratar igual, mas não são iguais.

P: Sim. Não são iguais, apresentam diferenças. Tu acha positivo?

E: Positivo. Eu acho que eu nunca, todos os que eu tive de inclusão até hoje eu não tratei diferente. Como qualquer um outro. Mesmo sabendo os limites. Se não tu ficas ali, querendo ajudar mas no fim tu não está ajudando eles crescerem, tratando diferente. Eu sempre tratei igual. Sempre, sempre.

P: E negativo da inclusão? Algum aspecto negativo do processo de inclusão?

E: Eu estou pensando: uma coisa negativa talvez, é a falta de tempo para gente sentar e conversar com a profª. da sala de recursos. Estou pensando no meu caso. A Gabriela não apresenta grandes problemas em sala de aula, com relação a aluno, comigo, nos damos muito bem. Me dou muito bem com a família, a gente tem um relacionamento muito bom. Na medida do possível eu e a Bianca, nós conversamos, mas não é o suficiente. Que às vezes em relação ao caderno, ver como é que está, para ela dar um auxílio, para ver como é que eu continuo. Então isso é um aspecto negativo, a falta de tempo.

P: Então tu achas que a forma como está ocorrendo é adequada ou não?

E: Eu acho que esse ano está mudando. Como a Bianca falou, não sei se tu estavas naquela reunião que a Bianca falou, que a até as avaliações, ou a criança vai para uma outra série, sem vencer alguma coisa. Mas vai para uma outra série, porque ela conseguiu alcançar alguns objetivos e não todos. E vai mudar também o conteúdo.

As adaptações.

E: Isso.

P: Ela vai trabalhar com vocês?

E: Eu acho que sim. Então talvez isso vá favorecer também. Eu, no meu caso, de 1ª série, mas da 2ª em diante talvez seja bem mais fácil, porque já estão lendo e escrevendo. Agora até ler e escrever acho que na 1ª série, é mais difícil. Fazer esse tipo de trabalho que elas estão pensando em fazer

P: *E para o aluno incluído e para os outros está sendo favorável? Sim, não, porquê?*

E: Acho que sim. Está sendo favorável

P: *Em que aspectos? Sociais, emocionais, afetivos, cognitivos?*

E: Para o incluído, eu acho que para eles é o máximo. É o máximo estar numa sala com outras crianças, com outras que não tem tantas dificuldade que eles. Eu acho que eles crescem muito. Eu tenho notado isso. Que eles se espelham no coleguinha, que eles gostam, e querem fazer igual, e querem se superar. Muito bom! Tu estás me entendendo? Eles se espelham nos outros e procuram melhorar. É acho isso aí. Porque eu noto de todos os inclusos, eu posso falar de três inclusos. Eu acho que eles são demais, eles se espelham nos exemplos bons.

Entrevista semi-estruturada realizada com os professores do ensino comum

Profª. Debora

2º Etapa: Atuação do professor.

Indicadores: Carreira docente; Planejamento e estratégias de ensino; Interação social; Processo de avaliação.

P: E tu trabalhas os mesmos conteúdos?

E: Os mesmos. Tudo, tudo igualzinho.

P: Da mesma forma?

E: Se tem que chamar a atenção, chamo a atenção. Tudo.

P: Da mesma forma com todos?

E: Da mesma, igualzinho.

P: E o que achas dessa forma de trabalho? Aspectos positivos e negativos:

E: A Leandra, ano passado, eu trabalhei da mesma maneira e deu um produto muito bom. Ela está na 4ª série sendo elogiada. Eu acho que depende da aluna, depende da mãe, depende de toda a família e de todo mundo. Não é só o professor na sala de aula.

P: E o que você está percebendo em relação a aprendizagem?

E: As vezes é lento, depende do dia, depende do estado de espírito deles. Isso aí tem que cuidar muito. Às vezes, por exemplo, a Leandra no ano passado tinha dias assim que ela não rendia. Mas ela mesma se preocupava e ela dizia "hoje eu não estou conseguindo". Principalmente na parte da tabuada. Ela pegava o caderninho, "vou pegar o meu caderninho de tabuada". E eu dizia " não tem problema, pode pegar".

P: E ela pegava e fazia?

E: Ela pegava o caderninho e fazia. Aí ela conseguia fazer, com o auxílio de alguma coisa. Tu nunca podia, nesse dia, tu tinhas que cuidar extremamente o que ia dizer para ela. Dependendo do que tu falasse ela ia ficar chateada, ela chorava na aula. Depende do

estado de espírito deles. Tem dias que eles estão ótimos e tem dias que, como todo mundo...Que não rende. Aí não adianta, eu acho que não adianta tu dizeres "vamos trabalhar e vamos trabalhar". Eu acho que tem que ser nesse momento, tem que ser diferenciado.

P: Você trabalha em grupo com seus alunos?

E: Sim, tem que trabalhar para eles aprenderem a se socializar, se integrar.

P: Como é o trabalho em grupo com o aluno que apresenta deficiência?

Nunca observei isso. Mas é bom. Não tive alguma coisa que me chamasse atenção. Ela fica assim, a Josana fica meio retraída na hora de ser encaixada no grupo.

P: Por quê Debora que tu achas?

E: Eu não sei, ela é meio tímida eu acho. De certo fica com medo de que os colegas não vão convidá-la, mas é a primeira pessoa que eles convidam.

P: Como é que tu avalia então este trabalho em grupo para eles?

E: Para eles a parte de socialização, o companheirismo, saber trabalhar, saber dividir as atividades que tem que ser feitas. Eles tem que se preparar desde agora.

P: E como é a interação entre os alunos? Houve alguma preparação ou esclarecimento na turma, colegas, para receber este aluno?

E: Não.

P: Então nunca houve rejeição por parte dos colegas?

E: Não.

P: Como é que tu avalia esta interação?

E: Eu acho positiva.

P: Está contribuindo para o desenvolvimento dos alunos?

E: Tá, e como.

P: E para os outros também?

E: Sim, eles têm que aprender que não são só eles no mundo. Que eles têm outras pessoas que são diferentes e que eles têm que saber trabalhar com aquela diferença ali. Que eles não estão, é o que eu explico sempre para eles " se vocês não tem dentro de casa agora, uma pessoa com problema de deficiência, ou seja deficiente visual, ou surdo, ou físico, vocês tem que se preparar para o futuro, vocês não sabem o que vai acontecer no futuro de vocês, vocês vão casar, vocês vão ter filhos, vocês não sabem o que vai ser do filho de vocês. Vocês podem encontrar uma Josana junto com vocês, uma Leandra junto com vocês, vocês tem que estarem preparados. Não tem tanta discriminação, nem branco, nem preto, vocês tem que estarem preparados para vida". Assim eu sempre trabalhei com eles.

P: *Como é que tu realizas a avaliação desses alunos? De todos, como é que tu realizas a tua avaliação?*

E: O que eu acho que seria o principal é o caderno, é a atividade que eu faço em sala de aula. Acho que não necessitaria uma prova, a prova é mais pela lei, tu tens que seguir aquela... Tem que fazer a prova, ela tem que ser feita. Uma que às vezes os pais cobram também. Tu até quer mudar mas não pode porque os pais exigem aquilo ali. Senão não tem validade para os pais. Se tu ficas uma tarde dando uma atividade só, no outro dia tu podes saber que estão todos os pais aqui querendo saber porque que tu não deu outras atividades. "Por que que o fulano foi só com isso aqui para casa?" Eles querem cópia, cópia e cópia. Então quer dizer, tu não tem, tu é professor mas tu ficas bitolado naquilo ali sempre, por que os pais te cobram o que tu der. É o que eles querem, não o que tu queres fazer. Se tu vais fazer um passeio, alguma coisa assim, o passeio não é tão interessante para eles, eles querem o conteúdo. Então tu tens que registrar que tu fizeste um passeio, que está dentro do conteúdo, tem que ser tudo registrado para ti ter um argumento para depois passar para eles.

P: *Eles pensam que o ensino é quadro e cópia, quadro e cópia.*

E: Quadro e cópia, é só quadro e cópia. E infelizmente é assim, nós estamos no ano 2000 e continua assim.

P: No caso dos alunos incluídos, que tu estás acompanhando o processo, está tudo bem está tudo ok, mas na hora da prova a criança não faz, não acompanha, qual é tua medida? O que que tu faz diante disso?

E: Isso já me aconteceu com a Leandra. Ela não conseguia fazer aí eu peguei a prova, peguei o trabalhinho que ela estava fazendo, fui e disse para ela: "hoje tu não está conseguindo fazer, então a gente vai parar, tu vai fazer outra atividade, vai tomar teu lanche, vai lá embaixo, passa uma água no rosto, refresca e vamos fazer outro dia. Se tu não conseguires fazer amanhã, a gente faz outro dia, se não der amanhã, não me interessa quando que tu vais concluir, interessa o que tu vais conseguir fazer e quando tu vais conseguir terminar, eu não quero que tu faças ligeiro". Eu faço assim, como é que eu vou obrigar uma criança a fazer? Não dá, não tem como tu obrigares.

P: É só a prova escrita que reprova e aprova aqui?

E: É, infelizmente. E alguma coisa feita em sala de aula, aí tu encaixa as pontuações e acrescenta junto com a nota da prova.

3º Etapa: Contexto escolar.

Indicadores: Formação de recursos humanos; Interação docente; Recursos humanos, físicos e materiais; Pais.

P: Houve, ou há alguma preparação para atender esses alunos que estão incluídos?

E: Só eles, a preparação que eles tem, é vindo da classe especial, das professoras da Bianca e da Tatiana. É isso aí só.

P: E que preparação que elas fazem? O que que elas fazem?

E: Elas fazem uma reunião com os professores, com a direção, com a coordenadora, com nós professores, e colocam como está sendo feito o trabalho e que no próximo ano tais professoras terão alunos inclusos em suas salas. Uma são preparadas, outras não são.

P: Tu achas que está sendo favorável ao processo de inclusão da Josana, esse atendimento em sala de recursos?

E: Eu acho que sim. Eu acho que eles não podem também fugir da realidade deles. Tem que colocar os dois juntos.

P: *Há interação entre vocês, professores, há troca de conhecimento sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos, incluídos ou não?*

E: As vezes até se é conversado em recreio para lamúrias, esse tipo de coisa. Para queixas. Porque a menina está assim, porque que o aluno está assim, e se conversa com a Bianca, casos individuais. Mas assim, em reuniões, agora vai ser, agora está sendo conversado isso aí.

4ª Etapa: Apreciação do processo de inclusão.

Indicadores: O professor avaliando o processo de inclusão.

P: *Primeiro: você concorda com a inclusão das pessoas com deficiência nas classes comuns?*

E: Mas tranquilamente.

P: *Quais as tuas expectativas em relação ao processo de inclusão?*

E: As melhores possíveis. Eu fico ansiosa, mais ansiosa do que eles. Quando eles não conseguem aprender eu me sinto mal, ou aprender alguma coisa, eu fico bem (...) até poderia, de um jeito, ser até minha falha, mas, analisar, pensar, sempre me analiso e penso. Repenso também o que vai ser, para eu poder melhorar no outro dia mais ainda. Mas eu acho que a inclusão deve ser, é positiva.

P: *Tu achas que é positiva?*

E: Eu acho que sim. Eles não podem viver só no meio deles. Eles já são crianças portadoras de algum problema, eu acho que aquele meio em que eles vivem é só. De repente, até eles nem se acham portadores de alguma coisa. É que nem o meu sobrinho, ele não acha que seja surdo, ele não gosta da convivência dele com outro surdo. Ele acha erradíssimo esses surdos que ficam vendendo adesivos na rua. Ele disse que ele nunca vai fazer isso, que é muito feio. Muito feio.

P: E tu poderias me dizer algum aspecto negativo da inclusão?

E: Um aspecto negativo, eu acho, de repente um professor de início de ano que não tenha aceitado, que acha que não está preparado. Eu acho que é fechar a porta para alguém. Eu acho que daí ele fecha a porta para aquela criança que precisa de trabalho, que precisa do apoio dele.

P: A forma como está ocorrendo em sua escola, é adequada? Sim, não, por quê? O que está bem e o que deve ser mudado?

E: Na inclusão? Eu acho que a Bianca está colocando bem.

P. Tu achas que está ocorrendo da forma certa?

E: Eu acho que sim, ela está conseguindo adequar, está conseguindo colocar, na cabecinha de certas pessoas, isso aí que eles estão trabalhando. Que até então não era conhecido, e graças a Bianca, que veio para a escola, o trabalho dela está sendo recompensado.

P: Então tu achas que a inclusão está ocorrendo em função do trabalho da Bianca?

E: Eu acho que sim. Em função do trabalho que ela está fazendo aqui na escola.

P: E para o aluno incluído, e para os outros está sendo favorável? Sim, não, por que?

E: Olha, eu acho que não há problema nenhum.

P: Avalia assim os aspectos sociais, emocionais, afetivos e cognitivos?

E: Isso eu não parei ainda para eu poder dizer, para perguntar para os alunos, de um por um, se está tendo algum... nunca pensei até em questionar isso aí, por que eu acho que não se deve. Acho até que nem deveria fazer isso aí. Acho que no momento que eu professora, aceitei.

P: Mas tu, como professora, observadora e avaliadora, tu acha que sim?

E: Eu acho que sim.

P: Em todas as áreas?

E: Nunca tive problema nenhum. Na minha parte, que eu sou do 3º do ensino fundamental nunca teve problema. Agora os outros eu não sei.

P: Tu só acompanha, só sabe...

E: Sim, a parte emocional, eles são integrados. Eles são. Eles brincam juntos, eles tem que repartir merenda, é repartido junto. Na parte da aprendizagem também, às vezes eles são melhores que os normais. Eu, no meu ponto de vista, eu acho que não tem problema nenhum.

Entrevista semi-estruturada realizada com os professores do ensino comum

Profª. Sueli

2º Etapa: Atuação do professor

Indicadores: Carreira docente; Planejamento e estratégias de ensino; interação social; Processo de avaliação.

P: Como você trabalha com esse aluno que apresenta deficiência?

E: Eu trabalho da mesma forma, eu só fico supervisionando mais ele. Eu fico mais insistindo.

P: Você trabalha em grupo com os alunos?

E: Sim.

P: E como é o trabalho em grupo deste aluno que apresenta deficiência?

E: É tranqüilo. Os trabalhos que eu realizei até agora em grupo foram tranqüilos.

P: Então a interação entre eles, tu julgas como? Adequada?

E: Adequada.

P: E houve alguma preparação esse ano, em relação ao Marcos, perante a turma? Conversou com eles que tu iria ter um aluno especial, alguma coisa assim?

E: Não, porque no dia que a gente chega, já chega todo mundo junto.

P: Daí não conversou com os colegas?

E: Com os colegas não, mas eu não vi nenhum (...). Eu acho que eles já estão até acostumando, graças a Deus, e ao trabalho que as pessoas fazem. E foi normal. Uma mãe que disse que ela ficou temerosa.

P: Esse ano?

E: Esse ano. Mas aí ela conversou com o menino, e no segundo dia ele disse "mãe, ele é legal, ele é bacana".

P: Houve rejeição por parte de outras pessoas?

E: No caso houve esse ano. Foi no caso do Marcos foi só isso que eu te falei. Mas no ano passado a Adriana, como eu te falei, toda a problemática que teve.

P: Sim, que as mães...

E: As mães, algumas não queiram que ela ficasse porque ia atrapalhar o desempenho.

P: Tu consegue acompanhar o desenvolvimento deles, de todos os alunos? Que aspectos tu avalia em sala de aula?

E: Eu consigo acompanhar o desenvolvimento deles. Eu avalio, como eu dou muito, essa coisa de conversar com eles, de ver o quanto eles estão raciocinando. E procurar, colocar situações para que eles pensem. Inclusive, no ano passado que era aquela turma pavorosa, eu deixava, eu dava um exercício a eles, deixava que eles se virassem lendo o enunciado e descobrindo o que tinha que fazer. Então eu sou uma pessoa que se não precisasse fazer prova escrita para dar, eu daria nota ou, sei lá, para os meus alunos todos.

P: E a nota é só pela prova ainda?

E: A gente pode fazer diversas, tem que fazer diversas avaliações, mas é assim, total de 100. (...) Mas tu tens que ter prova. Inclusive a parte de ciências, estudos sociais, eu sempre avalio com trabalho, com uma coisa mais da vida deles, através de trabalhos. Mas tu tem que ter prova.

P: Conta para a avaliação. Prova. E o que mais?

E: Eu acho que trabalho e prova. Para a avaliação. Mas nesses trabalhos, nessas provas eu procuro ver essa parte de raciocínio, de interpretação, de produção de texto. Então tudo isso aí entra.

3º Etapa: Contexto escolar.

Indicadores: Formação de recursos humanos; Interação docente; Recursos humanos, físicos e materiais; Pais.

P: O que a escola está fazendo para que a inclusão dê certo? Por exemplo, houve ou há alguma preparação para atender esses alunos que apresentam uma deficiência? Em que momentos, se houve, em que momentos?

E: Não, eu acho que o que nós temos de ajuda são vocês que vem. Que no ano passado teve a Catusce, que ajudou bastante.

A Bianca tem a maior boa vontade, mas precisaria que ela estivesse só para nos auxiliar. Porque às vezes a gente pega ela na corrida para falar com ela. E aí vai lá, e ela tem a classe para atender. Eu acho que o ideal seria que tivesse ela só para nos auxiliar.

P: Tu tens conhecimento de como esse atendimento é realizado?

E: Na sala de recursos?

P: Na sala de recursos.

E: Eu imagino. Não tenho.

P: Tu imagina.

E: Eu imagino. Eu nunca fui lá para ver.

P: E entre vocês, professores, há interação, troca de conhecimentos sobre o trabalho pedagógico, sobre o desenvolvimento dos alunos incluídos, vocês conversam? Há uma relação de troca entre vocês, tu com a professora da 1ª, com a professora da 1ª contigo, tu com a professora da 3ª, tu com as colegas da 2ª, como é?

E: Não. Eu não vejo assim. É aquela coisa da conversa informal, bem assim, mas nada, não tem espaço para isso.

4º Etapa: Apreciação do processo de inclusão.

Indicadores: O professor avaliando o processo de inclusão.

P: Você concorda com a inclusão das pessoas portadoras de deficiência nas classes comuns de ensino?

E: Sim.

P: Por que?

E: Porque eu acho que eles são só diferentes, assim como eu tenho uma deficiência, só que a minha deficiência é escondida. A minha deficiência ninguém vê. Então é só aprender a conviver com as diferenças. Eu acho que o convívio deles com as outras crianças, ajuda muito no desenvolvimento.

P: E negativo, tu terias alguma coisa para mencionar, de aspectos negativos sobre a inclusão?

E: Olha, a não ser essa falta de conhecimento que a gente tem sobre os assuntos, então, no caso, aspecto negativo porque a gente é meio que não sabe sobre o assunto e de repente tu te deparas com uma situação.

P: A forma como está ocorrendo na tua escola, está sendo adequada?

E: Eu acredito que sim.

P: O que tu acha que está bom na forma como está ocorrendo, o que deve ser mudado.

E: Eu acho que a gente tem que primeiro ser consultado.

P: Sim, o aluno não é posto lá e tu vai descobrir depois.

E: Não, tu és consultado. Então isso é uma coisa que é uma opção. Foi uma opção minha, nos 2 anos, e eu não sabia nada, mas era um desafio. E a gente tem, no caso, que a gente tem essa orientação, a Bianca tem uma boa vontade incrível, o pessoal da universidade também, as pessoas estão vindo e tem se colocado a par das coisas.

P: O que está bom, e o que deve ser mudado diante desse processo?

E: É, eu acho que mais, tipo assim, mais coisas, por exemplo: eu não sei muito sobre Síndrome de Down, então por exemplo, eu queira alguma coisa que eu pudesse ler e entender sobre Síndrome de Down.

P: Analisa os aspectos sociais e emocionais, afetivos e cognitivos.

E: Eu vejo uma perfeita integração entre eles. Só o fato que tem os meus alunos de crescerem sem esse preconceito.

P: E os aspectos cognitivos, tu achas que os colegas ditos normais, ajudam os que apresentam deficiência?

E: É, eu acho que tem uma troca. Que o contrário também, que os outros aprendem com eles, porque eles tem uma história também de vida bem interessante. O Marcos coloca muito da vida dele.

Entrevista semi-estruturada realizada com os professores do ensino comum

Prof. Gláucia

2ª Etapa: Atuação do professor

Indicadores: Carreira docente; Planejamento e estratégias de ensino; Interação social; Processo de avaliação.

P: Como você trabalha com este aluno que apresenta deficiência? Usa métodos diferenciados, não trabalha os mesmos conteúdos, da mesma forma com todos os alunos, como é o seu trabalho com esses alunos?

E: Os conteúdos são trabalhados iguais com toda a turma, e daí quando chega aquela hora de explicar alguma coisa, daí eu chego neles, ao redor deles e...

P: Explica mais diretamente para eles.

E: Até os exercícios quando eu passo no quadro eu vou lá ver se eles estão fazendo, faço assim. A gente não tem muita experiência também.

P: E dessa forma como a senhora trabalha com toda a turma, como é que são as suas aulas? É expositiva, trabalhinho em grupo, como é?

E: Tem de tudo.

P: E você trabalha em grupo com seus alunos?

E: Eles trabalham.

P: E quanto ao aluno deficiente?

E: Também eles trabalham, mas daí não os dois juntos, ficam um com outro.

P: E eles escolhem tranquilamente, o Italo ou o Valter?

E: Escolhem, escolhem. Já trabalharam.

P: Não tem problema? Eles não discriminam, não rejeitam nenhum colega nem o outro?

E: Não, os colegas tratam eles como se fossem normais, os outros colegas.

P: Não percebes nenhuma rejeição por parte dos colegas?

E: Não.

P: Como é a interação entre os alunos? Houve alguma preparação ou esclarecimento na turma para receber este aluno?

E: Não.

P: E a avaliação? Como é que a senhora faz a avaliação?

E: A avaliação são testeinhos, depois provas, e também eu avalio os trabalhos.

3ª Etapa: Contexto escolar

Indicadores: Formação de recursos humanos; Interação docente; Recursos humanos, físicos e materiais; Pais.

P: Houve ou há alguma preparação para atender esses alunos que apresentam deficiência? A escola já proporcionou algum tipo de formação, palestra, curso, alguma coisa para vocês?

E: Não, eu acho que não. Que eu me lembre eu nunca fiz.

P: Nunca teve preparação. E como é que foi assim, somente a professora...

E: Uma vez teve, foi comentado o ano passado ia ter, teve um curso. Mas nós não fizemos, porque parece que era sábado o dia inteiro, não sei como é que era.

P: E essa maneira que estão encaminhando para a senhora, os alunos, a senhora acha que está correto dessa forma?

E: Eu não sei como é que ela faz isso, porque ela escolheu esses dois para ficar comigo, não sei por que.

P: E ela conversa com a senhora antes...

E: É, ela chegou e conversou comigo antes, que tinha dois alunos e que ela ia colocar na minha turma que ela achou melhor, e que não podia separar os dois porque eles eram

muito amigos.

P: Um ajudava o outro.

E: Isso. São bem unidos. Ela não queria que separasse.

P: E acha que está sendo favorável esse trabalho em sala de recursos?

E: Eu acho que sim, porque ele está bem, não tem problema.

P: Deve ser toda a manhã ou, uma hora e meia, eu não sei, isso eu desconheço, até quero ver o horário do Valnei e do Italo depois. Mas eu sei que é na quarta. Segunda série é na quarta e terça e Sexta, 3ª e 4ª série.

E: Eu não sei se ela explica os conteúdos que a gente deu, eu não sei como é que ela faz.

P: A escola está viabilizando recursos necessários para cada especificidade apresentada pelos alunos? Por exemplo, aluno que precisa, que usa cadeira de rodas, daí a escola fez rampa, corrimão, por exemplo. A senhora precisa de outros materiais para trabalhar em sala de aula, enfim, a escola já proporcionou algum recurso diferente após o ingresso desses alunos no ensino comum?

E: Que eu saiba não.

P: E a senhora já solicitou alguma coisa?

E: Não.

4ª Etapa: Apreciação do processo de inclusão.

Indicadores: O professor avaliando o processo de inclusão.

P: Você concorda com a inclusão das pessoas com deficiência nas classes comuns de ensino?

E: Sim.

P: Por que?

E: Porque eu acho que tem que dar oportunidade para as crianças conviverem com

outras crianças sadias, que não tem problemas que nem eles. Eles se sentem frustrados em ficarem só na classe especial.

P: Então acha que é uma oportunidade de conviver com as pessoas que não apresentam deficiência.

E: Porque eles convivem bem, já observei isso. Pelo menos os que eu tenho, eles não tem esse problema de ficar isolado. Tu olhas parece que é criança normal.

P: Quais as suas expectativas em relação a inclusão? O que que a senhora espera, desses alunos, quando inclui, quando permite, aceita esses alunos na sua classe? Quais são as suas expectativas?

E: Eu espero que eles aprendam igual aos outros, que eles consigam vencer os conteúdos dados, consigam se adaptar na turma.

P: E eles vem conseguindo?

E: Vem.

P: De maneira satisfatória?

E: Sim.

P: A forma com o está ocorrendo em sua escola, é a adequada? O que a senhora acha que está bom, o que deve ser mudado?

E: Pois isso já foi falado. Eu gostaria que tivesse uma pessoa para ajudar mais eles, dar mais atenção.

P: Para os incluídos sim, que a senhora mencionou que convive, e para os que não tem deficiência, o que que a senhora acha que favorece a inclusão desses alunos que tem deficiência? Os que não tem convivem com os que tem, o que que traz de benefícios isso para esses que são "ditos normais"?

E: Não sei, parece que eles aceitam as crianças, como se fosse criança normal, eles não ficam com aquela coisa.

P: Nunca teve nenhuma reação nem nada. E a senhora acha que eles aprendem

também com as pessoas que apresentam deficiência?

E: Eu acho que sim.

P: *Há uma troca mútua.*

E: É, eles já tratam diferente. Eles parecem que são mais calmos. Têm aqueles que são agitados na aula, então parece que quando eles conversam, até em grupo mesmo, ou em dupla, parece que eles são mais calmos.

P: *Quando trabalham com o deficiente.*

E: É. Se eu boto uma criança normal com um deficiente parece que ele é mais calmo. Se eu botar dois normais parece que eles já são mais agitados, e daí com o outro....

Entrevista semi-estrutura realizada com os professores do ensino comum

Prof.^a. Inês

2ª Etapa: Atuação do professor.

Indicadores: Carreira docente; Planejamento e estratégias de ensino; Interação social; Processo de avaliação.

P: Quanto aos colegas tu não percebes nenhum problema, eles aceitam bem uma criança diferente?

E: Aceitam bem. No ano passado eles gostavam muito da Aline. Ela era muito querida. A Aline era um amor de criança. Ela era carinhosa, era atenciosa com todos, e eles gostavam muito dela. Cuidavam dela, meio que protegiam. Às vezes até eu tinha que dar umas cortadas nas proteções, senão ela ficava meio enjaulada, de tanto que corriam atrás. Mas infelizmente ela frequentou muito pouco.

P: Como você trabalha com esse aluno que apresenta deficiência?

E: É difícil assim definir o que eu faço, parece mentira, mas é. Como é que eu vou te dizer? Eu parto do que a criança traz, do que ela tem de experiências com relação a determinada coisa. Vamos supor, se eu estou trabalhando os números, podemos dizer, contar. Eu vou perguntar a eles até se eles sabem contar, ou vou dar um jogo para ver se eles estão contando, como é que eles contam. Tem uns que contam certinho, outros pulam. Então eu vou coletar o que cada um sabe. Aí eu vou propondo trabalhinhos, brincadeiras, dentro disso aí.

P: Então tu trabalhas sempre da mesma forma com todos os alunos?

E: Com todos.

P: E a proposta é para todos igual?

E: Para todos igual. A única coisa que eu faço com o Ivan de diferente, como eu te disse, eu quase que induzo para ele me dar uma resposta.

P: Como é o trabalho em grupo com o aluno que apresenta deficiência?

E: É, eu coloquei a mesa do Ivan, o grupo do Ivan perto de mim. Geralmente eu coloco um aluno meio líder, porque ele tem mais facilidade de tudo a para auxiliar naquela mesa, vamos supor.

P: Como é que tu avalias a interação do Ivan com o grupo?

E: Eu acho que está boa.

P: Houve alguma preparação, conhecimento para os colegas, para receber esse aluno?

E: Não, nada.

P: E você usou alguma estratégia, ou usa, para facilitar a interação do Ivan com o grupo?

E: Eu uso bastante brincadeiras, como eu te falei. Isso é uma coisa que a gente, em educação infantil, sempre utiliza.

P: Como é que tu conceitua a avaliação? O que ela significa para ti?

E: A avaliação é como a criança consegue aprender, se apropriar dos conteúdos. Eu acho que a avaliação é um processo que envolve toda uma dinâmica, que a própria pessoa é um ser, não é um ser estático, ela está sempre em movimento. Na educação infantil é acompanhar esse movimento, pelo qual passa a criança. Não tem maiores definições de avaliação.

3º Etapa: Contexto escolar

Indicadores: Formação de recursos humanos; Interação docente; Recursos humanos, físicos e materiais; Pais

P: Há interação entre vocês professores?

E: Sim, nós conversamos, a gente tem essa interação. No pré para a 1ª a gente tem.

P: E com os outros professores? Eles conversam sobre o trabalho?

E: Depois nunca mais ninguém me pergunta nada.

P: E materiais, tu achas que está satisfatório?

E: Ah, eu acho. Eu tenho tudo que eu quero.

P: *Não tem problema.*

E: Isso aí, a escola sempre me ofereceu. Tudo o que eu peço. A escola sempre compra livros, material. Até de projetos que eu realizei em sala de aula, da escola. Teve um ano que eu fiz um trabalho sobre contos de fada, tinha cenário, tudo a escola ofereceu.

P: *E os pais em geral, eles estão participando do processo? Eles sabem que tem alunos com deficiência na sala de aula?*

E: Não tem conhecimento.

4º Etapa: Apreciação do processo de inclusão

Indicadores: O professor avaliando o processo de inclusão

P: *Tu concordas com a inclusão da pessoa com deficiência nas classes do ensino comum?*

E: Eu concordo, porque eu tenho experiências de anos que me levam a acreditar que eles aprendem muito mais com todo mundo, mais ou menos parecido, com os ditos iguais. Pelo o que eu tenho observado e pelo que eu tenho chegado a conclusões assim.

P: *Que eles aprendem mais no meio de pessoas sem deficiência?*

E: Aprendem mais no meio. Que embora não seja aquela aprendizagem que quem não é portador de nada tem.

P: *A forma como está ocorrendo aqui na escola, tu achas que está sendo adequada? O que está bom, o que deve ser mudado?*

E: Para mim, eu acho que está bom. Eu acho que está sendo bem conduzido, porque eu sou da educação infantil. Falo com a Tatiana, a Tatiana fala comigo. Falo com a mãe da criança, se tem outro profissional envolvido, eu falo com o profissional que está envolvido, quer dizer que eu acho que está bem conduzido.

P: *E alguma coisa que deveria mudar, teria para dizer?*

E: Eu acho que a nível de sociedade, a nível de país, com a questão da LDB, deveria ser oferecido, quase que meio, não é obrigatório que a gente usa o termo, mas todos os professores deveriam participar de um seminário, de uma sessão de estudos ou até de um curso de formação para lidar com as diferenças. A nível geral.

P: *Para o aluno incluído e para os outros, está sendo favorável? Sim, não, por que?*

E: Ah, eu acho que sim, está sendo favorável. Eu acho que um aprende, um é aprendizagem para o outro. A interação eu acho ótima, um ajuda o outro. Eu acho super válido para os dois.

Entrevista semi-estruturada realizada com a professora da sala de recursos

Professora: Bianca

2º Etapa: Atuação do professor

Indicadores: Carreira docente e atendimento na sala de recursos

P: Qual é a proposta da sala de recursos?

E: A proposta da sala de recursos é fazer, realizar um trabalho junto aos alunos com apoio. Como uma base para os alunos vindos da classe especial ao ensino regular, basicamente. Também um apoio aos professores que atuam com esses alunos no ensino regular, porque eles necessitam desse apoio embora a gente também sinta bastante dificuldade de realizar esse trabalho em função do tempo que se tem. Mas é importante realizar esse trabalho junto aos professores para que eles também sintam esse apoio do professor da sala de recursos, do educador especial. A gente trabalha junto. Não que eu tenha alguma solução, alguma coisa para dar, para passar para eles, mas assim, quando eles tem alguma dúvida. Bem, essa não é a proposta, isso é o que acontece na realidade, desculpa.

P: Mas a proposta então, tenta sintetizar.

E: É trabalhar com os alunos sempre buscando não dar um reforço pedagógico, mas trabalhar as necessidades básicas para que ele venha conseguir acompanhar o grupo, o conteúdo, as disciplinas que ele vai avançando e trabalhar junto aos professores.

P: Quando ela começou a funcionar?

E: Ela iniciou antes de ser regulamentada. Ela foi regulamentada em setembro de 1998, se não me engano, foi em setembro, em 98, eu tenho certeza. Mas anterior a esse tempo nós já fazíamos esse tipo de trabalho, nós educadoras especiais no outro turno fazíamos esse trabalho, não tanto com os alunos que entravam no ensino regular porque eram poucos que ingressavam no ensino regular, mas com os alunos da classe especial que se via da condição, da necessidade daqueles que tinham maior potencial de desenvolver e não, na sala de aula, em função da problemática toda, num contexto, que tem várias realidades. Não conseguiam desenvolver todas aquelas habilidades que eles poderiam,

então a gente sempre trabalhou com eles em outro turno para que se desenvolvessem mais aquele potencial deles, para que depois eles fossem para o ensino regular.

P: Então de que forma ela iniciou?

E: Ela iniciou com o trabalho de apoio aos alunos da classe especial. Não seria apoio propriamente, mas de intensificar o trabalho que se realizava na classe especial mas em menor número de alunos, até individual muitas vezes, para que aquele aluno conseguisse desenvolver o potencial dele, que tinha e que a gente via que estava sendo desperdiçado em detrimento de outras situações inevitáveis dentro de uma sala de aula, da educação especial. Temos inúmeros tipos de deficiências dentro de uma sala de aula. Tipos de deficiências então, que de certa forma, em momentos auxiliam, ajudam, é positivo, e em momentos é negativo também.

P: Podes colocar objetivo e finalidade da sala de recursos?

E: O objetivo é desenvolver ao máximo o potencial do nosso aluno, do aluno que está incluso no ensino regular e para que isso aconteça se realiza um trabalho junto aos professores também.

P: Como você trabalha com os alunos na sala de recursos em que horário e turno? Individual ou em grupo?

E: Procura-se trabalhar não necessariamente por série. O ano passado não se fez por série, se fez por grau de desenvolvimento e sempre no turno inverso que eles têm aula no currículo comum. Eles estudam à tarde na escola, e pela parte da manhã eles recebem atendimento na sala de recursos. O tempo que eles recebem é de no máximo 2 vezes por semana e com tempo reduzido também, porque em função do grande número de alunos que se tem e dos níveis diferenciados que se tem também. Então se colocarmos todos numa mesma sala, acredito que se estaria trabalhando na sala, na classe especial novamente. Então se faz um trabalho mais específico com eles, conforme os níveis de desenvolvimento de cada um, reunindo em grupos. Tem casos, há alunos que trabalham individual, se faz trabalho individual com eles em função da aceitação do aluno, da resposta ao trabalho que ele dá, que é diferenciada se é no grande grupo, se é no pequeno grupo.

P: E somente na sala de recursos ou atende também na classe que o aluno freqüenta?

E: Na classe que o aluno freqüenta, eu não atendo em virtude do tempo, mas eu acho importante. No momento, estamos dando de certa forma, no momento não, mas no ano passado tivemos a estagiária, nós podemos fazer esse tipo de atendimento também. Muito positivo, muito necessário também. Não se realiza ele, fora o tempo de estagiária que venha, em função da falta de disponibilidade nossa de estar dentro da sala de aula, porque no turno inverso nós não trabalhamos em sala de recursos. Eu no caso, pela parte da manhã trabalho na sala de recursos e na parte da tarde trabalho em classe especial. Então eu tenho uma turma que eu devo acompanhar, então eu não posso sair da turma para ir até a sala de aula, o máximo que eu consigo é conversar com as professoras no intervalo ou alguma coisa assim.

P: E, é o objetivo da escola que a professora da sala de recursos se mantenha lá durante 40 horas? No período de 40 horas?

E: Na sala de recursos ?

P: Isso, em dois turnos que não seja no caso tu que é de classe especial e sala de recursos. Tempo integral na sala de recursos. É objetivo da escola ?

E: Da escola, eu não posso te responder por que eu não sei, até por que quem está buscando, quem está mostrando o caminho da inclusão, somos nós educadoras especiais dentro da nossa escola. Então, agora a minha intenção seria essa mas já fiz uma tentativa disso, mas não há disponibilidade de professor para isso, que fique nessa outra turma. A opção seria fechar a turma e essa não é uma opção razoável, então fica-se da forma que está, se mantém da forma que está.

P: Como você avalia este trabalho? Aspectos positivos e negativos. Como tu avalia o teu trabalho na sala de recursos?

E: Na sala de recursos? Eu avalio assim: ele é positivo no sentido que a gente vê o progresso dos alunos. Ele é negativo no momento que nem sempre a gente consegue pegar exatamente o ponto de partida de cada aluno, aonde a gente deveria de fazer o trabalho. Com alguns alunos a gente escapa isso, não consegue captar isso, mas a maioria dos casos a gente consegue. O negativo daí seria, fora esse que a gente não

consegue captar em cada aluno o ponto de partida do trabalho ou a sua necessidade, seria do trabalho que se realiza em sala de aula, que não, muitas vezes, não é o que se trabalha, a forma que se trabalha não é aproveitada em sala de aula. Alguns momentos, em função da metodologia adotada pelos professores, que isso a gente não interfere, e até mesmo nem se tem muito conhecimento da forma que é trabalhado em função de que a gente não está presente, não está junto com o professor e não troca muitas idéias com os professores. Não há esse intercâmbio muito intenso.

E negativo seria esse, que é difícil para o professor compreender que nós não trabalhamos com ele simplesmente o reforço escolar. Não se faz esse tipo de trabalho, não se faz os temas com ele, então os professores acabam exigindo, pensando, exigindo mais do aluno, pensando, esperando mais do aluno, não exigindo, mas esperando mais do aluno em função que ele tem atendimento em sala de recursos, mais em termos de conteúdo do aluno. Esse é um aspecto negativo, mas que acredito que com o tempo os professores consigam perceber e a gente consiga numa sintonia maior, trabalhar da forma que hoje, de agora em diante talvez mais intensamente se está trabalhando, se está se falando da inclusão. Então eu acredito que vai melhorar.

P: Então você trabalha com os professores do ensino comum? Sim ou não? De que forma? Como se dá esse trabalho? Você já colocou, mas só para a gente finalizar essa parte.

E: Se trabalha com eles, mas de forma bastante reduzida. Se gostaria de trabalhar bem mais. Quando se trabalha, da forma que se trabalha, e nos aspectos de dúvidas dos professores, mais do que eles não sabem, como fazer uma avaliação com o aluno incluso, se ele não responde aquela avaliação que ele faz com todos os alunos, ele não respondeu, aí ele nos procura imediatamente, ele vem, nos pede ajuda. Também quando o aluno não realiza as atividades, em sala de aula, ele nos procura e a forma que a gente mais trabalha com eles é dessa forma, é mediante a dificuldade que eles enfrentam em sala de aula com o aluno, porque é uma forma que eu encontrei de poder me comunicar e ajudá-los de certa forma, porque eu não sabia de que forma, como se fazer esse trabalho, uma vez que é algo novo, e que em função, volto a dizer, em função do tempo que a gente não tem.

Então eu coloquei isso em reunião com os professores, sempre que, desde o início, quando sentirem uma dificuldade, quando sentirem uma dúvida venham a mim ou até a

outra professora para a gente trocar idéias, não que a gente vá ter as respostas para a solução do problema, mas para gente trocar idéias, então dessa forma a gente trabalha com os professores.

P: Já houve casos de algum professor rejeitar, ou não aceitar um aluno na classe?

E: Não exatamente rejeitar, mas apresentou comportamento de rejeição do aluno, querendo saber o quê fazia ele aceitar aquele aluno em sala de aula. Então nós tivemos que recorrer dessa forma a lei que ampara esse atendimento do aluno especial, em sala comum, que vem a ser a inclusão. Então rejeição, isso é uma forma de rejeição sem dúvida alguma, mas não se negou a atender, só justificou o seu posicionamento em função de que ele não se formou para atender esse tipo de aluno, ele se formou para atender os alunos "ditos normais" e fez concurso para isso também. Então nós tivemos que reunir o grupo de professores para trabalhar essa questão.

P: Como é feita a avaliação do aluno que é encaminhado para o ensino comum? Quem realiza? Que tipo de avaliação é realizada?

E: Se ele está na classe especial, que é o que mais acontece na nossa escola, ele sai da classe realizando uma avaliação do ano anterior, do ensino regular. A gente, caso a criança entre para uma segunda série, pega-se a avaliação final da 1ª série do ensino regular, dá para ele realizar, e se vê qual é o desenvolvimento, até onde ele consegue, quais são os pontos positivos e negativos que ele consegue fazer, realizar. Não é o que a gente pensava a princípio, a forma avaliativa de fazer, porque quando a gente propõe ao aluno que faça esta avaliação é porque a gente já sabe que ele tem condições. Não necessitaria desse tipo de avaliação, porém para que a escola, para que os professores não tenham motivos para dizer que este aluno não está preparado, usando a avaliação dos próprios professores. O aluno sendo aprovado nessa avaliação, está aprovado para o ensino regular.

3ª etapa - Contexto escolar

Indicadores: Recursos humanos, físicos e materiais, pais e apoio governamental.

P: Além de vocês professores da sala de recursos, não viabilizaram nenhum outro tipo de recursos?

E: Não, não temos nenhum outro tipo de recursos. Se a gente tem necessidade, se os alunos têm necessidade de algum outro tipo de atendimento, se chamam os pais e se a escola tem condições de auxiliar, auxilia, indica, sugere, mas se não fica a critério dos pais. Daí a gente só coloca aos pais a necessidade e eles que têm que ir em busca. A escola não dispõe de outros recursos ao menos tipo: psicólogo, fonoaudiólogo, não se dispõe disso. Tem um grupo de trabalho na 8ª DE, mas a gente não pode contar com eles para esse tipo de atendimento, de trabalhos assim, não porque eles têm que atender todas as escolas da região. Então é um trabalho mais a nível de palestra.

P: *E no caso de recursos físicos, não houve necessidade?*

E: Houve necessidade sim, a gente solicitou no ano passado, eu solicitei, a pedido dos pais também, seria um corrimão nas escadarias da entrada. Aí então eu solicitei para a escola que possível fizesse e expliquei da necessidade que seria em torno dos alunos, das dificuldades dos alunos de subir as escadas, tem muitas escadas para subir. Então fizeram o corrimão. Esse foi um aspecto físico da escola que foi adaptado exclusivamente a pedido no caso da classe especial, eu e alguns pais. E eu passei, representando, então eu passei para a direção da escola, e foi realizado isso, mas alguma outra coisa não, a gente participa de tudo que está disponível na escola pelos demais alunos, nós também usamos.

P: *A 8ª DE vem acompanhando e participando do processo de inclusão da escola? Sim ou não e de que forma?*

E: Até o ano passado que era a professora Rosane, sempre estava acompanhando, sempre passava, eu tinha muito contato com ela, porque eu fazia parte do grupo de estudos e quinzenalmente nos reuníamos em um turno inteiro e a gente passava a realidade das escolas, do processo todo que estava acontecendo e fazia estudos.

P: *De classe especial? E de sala de recursos?*

E: Principalmente de sala de recursos. Então nós, sempre em contato, ou senão junto a 8ª DE, e eles solicitavam também, tomavam muito como exemplo a nossa escola, porque efetivamente é uma das pioneiras.

P: *E como é que tua avalia essa participação? Aspectos positivos e negativos:*

E: Para a gente é sempre bom saber que um órgão maior do que o nosso está confiando no nosso trabalho. E é importante também para que a escola perceba isto. Embora mesmo assim, com todo esse trabalho que se procurou desenvolver a gente enfrenta bastante dificuldade com relação a esse processo todo da inclusão dentro da nossa escola.

4ª etapa – Apreciação da Inclusão

Indicadores: O professor da sala de recursos avaliando o processo de inclusão.

P: A forma como está ocorrendo em sua escola é adequada? Está sendo adequada? Sim ou não? Por que?

E: Até então não creio que seria a forma mais adequada, penso que está se encaminhando para ser da forma mais adequada. A escola está se preocupando mais esse ano. Já tivemos mais que uma reunião em relação ao processo de inclusão, com a supervisão da escola, com a direção da escola, e supervisão e SOE juntamente. Já iniciamos um trabalho, junto aos professores do ensino regular também. Então acredito que agora eu poderia dizer que está indo para o caminho que deveria de ser antes, ter acontecido bem anterior. Mas antes tarde do que nunca. Está indo muito bem. Fiquei muito contente dessa forma que se está encaminhando.

Até uns anos atrás, no aspecto geral, não só da avaliação, era unilateral, era só o aluno portador da necessidades especiais que tinha que provar à escola, aos colegas e às professores que ele tinha condições de ir para o ensino regular, que ele podia acompanhar. E o que a gente sabe é que deveria acontecer o outro lado também. Que a escola, que a turma, que enfim toda comunidade escolar deveria se adaptar para receber esse aluno, de se modificar algumas questões, alguns posicionamentos. Mas é complicado por que o trabalho assim é julgado como, pelos professores enfim toda comunidade escolar. Julgava-se, eu digo julgava-se, por que hoje o posicionamento de tantas que já aconteceram, de tantas situações do ano passado que aconteceram, que já tiveram, nós tivemos oportunidade de mostrar as pessoas que não é desta forma que os professores, enfim toda a comunidade escolar.

P: Então o que tu podes me dizer que está bom?

E: Está bom o andamento do processo.

P: E alguma coisa que tu digas assim: olha gente se a gente não mudar isso não vai dar boa coisa. Tu já terias algo que te assustasse do processo estar se conduzindo de uma forma que precisa ser mudada urgentemente. Tu terias já algo, tipo um alerta?

E: Sim, e o que eu já coloquei também. Já busquei uma reunião para que isso, para colocar essa minha preocupação que é a questão da adaptação curricular. Não se faz um trabalho, um processo de inclusão sem adaptação curricular, eu não acredito nisso. Então vendo a nossa realidade eu posso dizer com toda a certeza de que é necessário. Chega a um determinado ponto que nós necessitamos dessa adaptação curricular e para isso a escola tem que estar disposta. A supervisão escolar tem que participar deste trabalho todo, não é o professor da classe especial que vai realizar adaptação curricular. Então isso era minha preocupação, desde o ano passado eu acreditava nisso, que se não acontecesse, cedo ou tarde, o que já aconteceu no ano passado, que nós perdemos praticamente perdemos um aluno, já na 5^o série, em função da falta de adaptação curricular. Então, mas não porque nós, eu não soubesse do caso, que estava mais envolvida diretamente com o processo, dá não necessidade, mas sim falta de condição de realizar essas adaptações. Hoje nós já estamos encaminhando isso, mas se não acontecesse, se não acontecer a adaptação curricular não dá certo a inclusão.

P: E a adaptação curricular, ela é de certa forma conhecida ou desconhecida para supervisão e professores, ou eles conhecem mas não aplicam, ou não conhecem, por isso não aplicam?

E: Completamente desconhecido. Mas, não se faz um trabalho, um processo de inclusão, sem adaptação curricular. Eu não acredito nisso. Chega a um determinado ponto que nós necessitamos dessa adaptação curricular e para isso a escola tem que estar disposta. A supervisão escolar tem que participar deste trabalho todo, não é o professor da classe especial que vai realizar adaptação curricular.

P: Nem teriam como aplicar uma coisa que desconhecem.

E: Nem teriam como, mas por pura, como vou dizer? A gente sabe que isso é possível, tanto que nós estamos estudando; estamos lendo materiais que mostram as possibilidades de se fazer, e sugerindo, estudando juntos uma forma de se adaptar. Porque uma adaptação não é geral, não é global, que se vai fazer num papel ou num documento que se faz adaptação. Se faz, isso sim tem que constar, acredito sim que

estamos num processo de modificação do regimento escolar e isso deve constar também, e eu como educadora especial vou me empenhar para que isso aconteça. Espero que quem ficar continue esse trabalho, por que uma vez existindo no regimento que há adaptação em função do aluno incluído também, principalmente, vai ser mais fluente esse trabalho.

P: Na prática mesmo.

E: Na prática real da escola, porque cada caso é uma situação diferenciada da outra, a adaptação não é a mesma para todos os alunos.

P: O trabalho realizado na sala de recursos está efetivamente contribuindo para o processo de inclusão? Sim ou não? Por que?

E: Em sala de recursos? Claro que a gente tem, nós professores temos nossas limitações, nem sempre percebemos tudo que devemos perceber. Acredito eu, mas na medida do possível, a gente procura sempre fazer, realizar um trabalho que dê suporte para esse aluno; para que ele realmente sinta que está sendo incluído; que seja incluído, se sinta incluído, não que está, mas que sinta-se incluído no grupo. Mas volto a dizer, não somos donos de saber nenhum, temos nossas falhas também. Acredito que sim, que está auxiliando, até mesmo pelo fato deles saberem, isso gera confiança neles, deles saberem que têm pessoas lutando para que eles consigam permanecer no ensino regular. Então acho que desde aí, já é um aspecto positivo e que surte um efeito positivo. Efeito para as crianças, para os alunos.

P: No trabalho de sala de recursos, o que está bom o que deve ser mudado?

E: Bem, o que deve ser mudado é a disponibilidade de tempo para que a gente possa de uma forma mais certa verificar qual é a necessidade de cada aluno. Acredito que no momento que eu estiver não só nessa 1h e 15min, que é o tempo máximo que a gente consegue ficar com o aluno em sala em virtude do tempo disponível para que todos sejam atendidos, não só nesse momento a gente, que esse momento sirva somente para gente fazer, realizar o trabalho, não para se estudar, não para se dedicar ao estudo desse aluno, da necessidade desse aluno. Então o que eu quero dizer com isso? Que a gente necessita de um tempo. O professor de sala de recursos deveria de estar também disponível para verificar o andamento do processo em sala de aula. Não ficar,

permanecer em sala, mas verificar, poder verificar, poder constatar, numa forma mais prática junto aos professores também, e analisando e observando o trabalho realizado em sala de aula. Porque em sala de aula todo processo, porque em função também dos colegas, tudo, dentro de sala de aula e que isso no caso, eu como educadora especial, dentro da nossa escola, eu não consigo verificar isso, não tenho essa disponibilidade.

P: Não tem também porque é 20h e as outra 20h tu és professora da classe especial.

E: Sim.

P: É o que impossibilita, acredito.

E: Exatamente. Se tivesse aquele período, embora a gente sempre procura, a gente sabe que não é bom, a gente procura sempre tentar, mas é só no caso extremo que a gente vai, sai da classe para ir resolver alguma situação e isso eu acredito que eu acabo me dedicando muito mais a sala de recursos, acredito nisso, tenho certeza disso. Porque sempre quando eu chego na escola também, sempre tem. Hoje mesmo tinha uma supervisora que queria falar comigo a respeito do processo de adaptação curricular. Eu fui na vice-direção para fazer uma atividade para os alunos e no fim usei o tempo para conversar sobre outra situação. Então a gente acaba, eu acabo, eu tenho certeza que me dedico, acabo assim, a necessidade de tempo é maior em virtude disso, por que eu vejo, é solicitado, o trabalho do educador especial no outro turno também, no turno onde os alunos estão verdadeiramente incluídos.

P: Se percebe, situações que surgem necessitam do professor.

E: Exatamente.

P: Maior tempo para atender todos as necessidades realmente.

E: Exatamente, para que tenha bom andamento. Acredito que futuramente, quando a supervisão, os professores, se sentirem mais seguros para lidar com esse tipo de situação, com as situações que ocorrem devido ao processo de inclusão, não seja tão necessária a presença do educador especial, porque ele já tem uma noção maior de toda realidade, do que poderiam fazer, ou não fazer, mas no momento é essencial, que nós possamos dar esse suporte para os professores, já que nós cobramos tantos dos professores, da supervisão da escola. cobramos no sentido exato da palavra, que nos

ajudem, que participem, que colaborem. Então a gente também tem que dar contribuição e mostrar que nós estamos presentes com os professores e trocar as idéias para que eles também sintam, vejam que se é o caminho ou se não é.

P: Quais são as suas expectativas em relação ao processo de inclusão? São favoráveis ou não? Como você avalia hoje este processo?

E: Olha, eu acredito que sim, que ele tem tudo para dar certo e a partir do momento que consegue-se conscientizar os professores dos direitos, das capacidades desses alunos e do devido valor que deve ser atribuído a eles, eu acredito que sim, tem tudo para dar certo.

P: Se eu te perguntasse qual a maior dificuldade que tu como professora de recursos e avaliando o processo, já encontrou? Nos professores? Nos pais? Nos colegas desses alunos, ou na supervisão e direção da escola? Tu já sentiste: puxa vida, está mal resolvido. Ali a gente tem que trabalhar urgentemente. Aonde que tu mais sentiste essa dificuldade?

E: Eu senti com alguns professores o completo, não seria descaso, mas a descrença da possibilidade da evolução destas crianças. Alguns professores dizem que essas crianças não tem que estar na sala. Então eu senti, eu me senti muito desarmada em alguns momentos e jamais esperei, esperaria uma resposta dessas de um professor, até pelo simples fato, aspecto humano se não tem outro, esse é um aspecto que eu jamais pensei que a gente fosse ouvir. Em virtude disso, claro que fica difícil porque se a pessoa tem a convicção, o posicionamento de vida, de homem, talvez baseado no nosso capitalismo, só quem produz que tem o direito de participar, de interagir, não sei o que seria, acredito que seja por esse lado, então fica complicado de tu trabalhar com professores, com colegas que a anos estão no ramo, trabalham dentro de uma escola, na comunidade escolar, trabalhando na educação pensar dessa forma. Esse foi o lado mais difícil que eu encontrei, com os professores.

Entrevista semi-estruturada realizada com a professora da sala de recursos.

Professora: Tatiana

2º Etapa: Atuação do Professor

Indicadores: Carreira Docente, Atendimento na Sala de Recursos

P: Qual é a proposta da sala de recursos, da tua sala de recursos? Se diferencia um pouco, acredito, que a da Bianca?

E: É, tudo depende do alunado. Então eu vou falar desde o ano passado, foi o ano que ela foi autorizada, antes a gente trabalhava de uma maneira extra-oficial. Então, eu tinha alunos integrados e outros em processo de integração, e, em virtude do horário, alguns deles, como o Marcos, que era de outra escola, que nós também, pela proposta a gente atende alunos de outra escola. Ele estava na 2ª série, agora na 3ª a Bianca, ficou sob responsabilidade dela. Então, eu tinha alunos a nível de 2ª e alunos em nível de pré.

P: Quais são hoje, desde que a sala foi regulamentada, os objetivos e as finalidades, da tua sala de atendimento?

E: Seriam atender as necessidades peculiares de cada aluno, porque além de distúrbios, vamos dizer, de aprendizagem, tem uma série de outros fatores que interferem no desenrolar do aprendizado do aluno regular. E ele, por si só, requer um atendimento. Então sempre precisa aquela conversa com o professor, aquela lacuna, por mais que a gente tenta preencher ou amenizar de um lado, tem uma outra que precisa porque a medida que eles vão crescendo e passando de série as dificuldades são maiores. Então sempre nós temos de estar mais ou menos de plantão, para procurar socorrê-los quando eles precisarem. Eu acho que é super necessário, e a gente vê o crescimento do aluno mais de perto, a gente tem a oportunidade de presenciar certas situações que talvez a colega da turma, em virtude do número de alunos, passaria despercebida, com toda a atenção e respeito as colegas, mas a própria situação em si, e o alunado também que a gente já conhece, que já passou por nós.

Então a gente pode avaliar o que ele cresceu, o que ele ainda precisa crescer, o que ainda não foi trabalhado ou o que ele ainda não domina, então ali, no caso dos

integrados. E dos novos, a gente vai procurar, dentro do possível, trabalhá-los para que eles tenham condições de também participar desse processo de inclusão. Então eu vejo a sala de recursos como um mecanismo super necessário para a complementação, eu nem diria complementação, eu diria o acompanhamento, porque é um todo, e então ela é mais um elo nessa corrente. É fundamental.

P: Você sente alguma dificuldade para atender esses alunos na sala de recursos, fora essas questões que a gente conversou, tu terias alguma coisa para pontuar?

E: Eu acho que quando a gente trabalha com ser humano e por ser ele uma caixinha de mistérios, de surpresas, essa própria situação que se deparou casualmente para que eu pudesse trabalhar, realizar meu trabalho com esses alunos já são por si um desafio, eu diria assim, por que foge um pouco aquela sistemática de pegar aquele grupinho de aluno que está integrado, que tu já sabes, já conhece eles num período. Então são alunos de certa forma novos, que trazem toda uma bagagem que aos poucos eu vou descobrindo, então eu estou no período de descoberta e talvez assim pelo próprio desafio, muita coisa nova eu estou aprendendo também.

P: Mas eu gostaria de confirmar contigo uma questão: O teu trabalho com os professores do ensino comum é mais através de diálogos esporádicos e quando há necessidade?

E: Sim, e quando há necessidade eu visito, eu estou sempre procurando ver como é o relacionamento fora sala de recursos desse aluno, mas como eu disse em virtude da minha situação ainda não ofereceu, não propiciou, mas se houver necessidade eu vou em sala de aula também. Só que a minha realidade agora é um pouco diferente, eu estou mais aproximada com a professora do pré.

3º Etapa: Contexto Escolar

Indicadores: Recursos Humanos, Físicos e Materiais, Pais e Apoio Governamental

P: A escola está viabilizando os recursos necessários para o atendimento na sala de recursos? Quais?

E: Eu acho que dentro do possível sim, porque as vezes nós nos sentimos pequenas porque nós temos a nossa turma para atender e mais os alunos e cada um é um. É um

trabalho praticamente diferenciado, isso nos absorve muito, e nós temos sempre solicitações, entrevistas, conversas, então as vezes a gente se sente pequena correndo de um lado para o outro. Eu acho que se nós tivéssemos talvez um outro elemento, nós poderíamos fazer uma série de coisas que se faz necessário e em virtude do tempo, nós não conseguimos realizar. E outra coisa também, quando se trata de educação especial, o pessoal, parece que nós somos as exclusivas e isso nos absorve muito. Embora seja da área da educação especial, mas outros poderiam fazer. Então fica tudo no nosso encargo e aí a gente fica sobrecarregada.

P: E os recursos físicos e materiais?

E: Eu acho que nós estamos bem, diante do que nós já tivemos de materiais e o que nós temos hoje. Nós procuramos quando dá verba, fazer uma seleção e sempre que uma coisinha ou outra a gente poderia completar, para atender de imediato. Nós podemos, temos condições e algumas coisinhas exigem como computado a parte de música. Nós pensamos num teclado, isso aí, que já são, exigem um pouco mais, mas a gente acalenta isso de um dia quem sabe. Mas de imediato, como eu disse, para atender, eu acredito que a gente está bem, não pode reclamar, mas como a gente tem que estar sempre sonhando, não pode parar tem que se aprimorar sempre mais para oferecer situações novas. E, mas temos a nossa sala, talvez a escada, mas ao mesmo tempo que é um obstáculo é um desafio, mas não impede de realizar trabalho, eu acho que a gente está bem, vamos dizer assim, mas com expectativas de crescer mais, de completar mais.

P: Então tu avalias a participação da 8ª DE, positiva. E negativa tu terias alguma coisa?

E: Não, eu acho por ser uma situação nova, como eu já falei e nós estarmos imbuídos nesse processo, devagarinho nós estamos tentando fazer com que o todo participe. Então divulgar, ter o acompanhamento, o apoio de todo mundo, nós temos direção nova, tudo é novo para nós, de certa forma. A direção passada apoiou muito a nossa diretora é uma pessoa que trabalhou conosco na parte de orientação muito de perto com a classe especial. Então, é uma pessoa que conhece a nossa realidade e apoia juntamente com toda a equipe e supervisão e além disso eles estão interessados também em dar continuidade à esse processo. Então agora nós estamos procurando fazer a parte das adaptações curriculares. Então tudo, como eu te disse, tem muito trabalho a ser feito,

muita coisa ainda dentro da sala de recursos, é um mundo novo de certa forma, tu debes ter percebido que eu estou deslumbrada. Vamos dizer assim, porque a gente sempre se preocupou com quem foi, sabia quem foi; quem estava integrado, precisava de atenção e se dava, mas era assim: uma pela própria vontade. Hoje ter o que nós temos, vamos dizer assim, uma série de mecanismos.

4º Etapa: Apreciação da Inclusão.

Indicadores: O professor da sala de recursos avaliando o processo de inclusão.

P: A forma como está ocorrendo em sua escola é adequada? sim/não? Por quê? O que está bom e o que deve ser mudado?

E: Olha, a nosso ver, nós procuramos fazer da melhor maneira possível, então eu não sei te dizer, se é adequado ou não. É o que nós achamos que é o melhor dentro do momento, das situações. Então nós temos uma realidade diferente de outras escolas que tem o trabalho de classe especial, porque nós, para nós o aluno não parou. O aluno tem muito para dar e quando eu digo isso, eu me refiro àqueles alunos que têm uma certa idade, que a gente ouve às vezes que fulano chegou a tal idade e terminou, ou encaminha para qualquer profissionalização, oficina, sei lá o que. E eu digo porque vivencio essa situação e eu tenho alunos de uma certa idade, inclusive eu tenho vários níveis na minha turma e são alunos que estão produzindo.

P: A nível intelectual?

E: A nível intelectual estão produzindo (...). Eu acho que nós procuramos avaliar muito o aluno, porque é uma responsabilidade muito grande no momento que a gente procura colocar, incluí-lo.

P: O trabalho realizado na sala de recursos está efetivamente contribuindo para o processo de inclusão? Sim ou não? Por que?

E: Eu acho que sim, acho não, eu tenho certeza que, pelas experiências, pelo o que nós temos constatado nos alunos, eu acho que é o essencial. Depois deles terem passado pela classe especial, é o alicerce que eles precisavam, o sustentáculo, para eles caminharem com mais firmeza. Que eles ingressam num mundo completamente novo, e aonde há uma cobrança maior também. E aonde eles passam, eu não vou dizer números,

mas eles não tem mais aquela individualidade que eles tinham, aquela aproximação maior que eles tinham na classe especial. Os alunos já são num número maior, o professor já não tem aquela aproximação porque ele tem mais alunos para atender, então tem muita coisa diferente, além da própria particularidade dele. Ele é um no meio do todo, enquanto que na classe especial ele era um, cada um era um e ao mesmo tempo eram todos. Então aí a sala de recursos faz que ele também perceba que ele é um e ao mesmo tempo ele é todo, porque cada um tem uma dificuldade tal qual ele, e que estão batalhando para vencer esse obstáculo. Tem mais segurança.

P: E tu terias alguma coisa para dizer, algum aspecto que tem que ser mudado urgentemente?

E: Olha, o que me preocupa, que nós estamos em busca, eu não diria mudança, seria aperfeiçoamento. Como eu disse, são situações novas que nós estamos vivenciando e muitas a gente está ainda engatinhando. Então, o que nós estamos preocupados agora, no momento, são as adaptações. E até para que o aluno...

P: Quais são as suas expectativas em relação ao processo de inclusão? São favoráveis ou não? Como você avalia hoje esse processo?

E: Eu acho que são favoráveis. Agora, é como eu disse, tem muita coisa a ser feita. Tem toda uma situação, daí eu volto nas adaptações que é uma situação nova, um grande desafio para nós, que nós já sentamos várias vezes para tentar fazer, e a coisa ainda não... não é que não encontramos o caminho, é muito cuidado, é muito delicado esse ponto que se vai tocar. Então vai nos atrair assim um tempo muito grande, mas também vai ser um trabalho que vai abrir caminho para esse aluno. Esse é um ponto importantíssimo depois da inclusão em si, porque ainda faltam situações para dizer que a inclusão aconteceu de uma maneira total de fato. Ela aconteceu em parte, eu diria assim, mas ainda falta uns ajustes, e a adaptação é fundamental.

P: E um ponto positivo que tu fales, que tu comentas do processo de inclusão, por todo esse tempo que tu estás trabalhando? Porque tu já está incluindo alunos desde quando tu começaste na classe especial, que tu observavas que o aluno tinha condições. Não foi a partir da nova LDB ou do novo regulamento.

E: Não, eles estão já de longa data, mas como eu disse, com uma ressalva. E talvez até pela situação, eles iam mas iam de uma maneira mais tímida, tinha que "brigar" muito. Tu tinhas que lutar (...) para ter o direito, O direito de ir. Hoje não, hoje é de uma maneira natural, que acontece. E antes não, antes eu tinha que chegar muito delicadamente e pedir "pelo amor de Deus", eu tenho um menino que está indo bem, dá uma chance para ele, eu só quero uma chance", quando ele tinha o direito.

P: Então hoje tu avalias que o professor está mais receptivo ao processo?

E: Está, está, eu acredito que sim, e nem tem comparação. Porque eu, antes, eu digo eu porque eu vivenciei essa situação mais de perto, eu ouvia colegas dizer para mim, uma supervisora disse para mim, eu chamei para ela observar uma menina minha ela disse assim: "é muito bonitinha e engraçadinha, mas não vai". Eu via isso, "não vai". E tu podia batalhar com quem quer que seja. E o último menino que nós mandamos durante essa fase desagradável, vamos assim dizer, eu tive que chegar para a orientadora, na porta quando passou, e dizer olha, eu tenho um aluno assim, assim e tal, eu digo dá uma oportunidade para ele. Pedi pelo amor de Deus, e foi dada a oportunidade, só que houve, não houve um preparo, entendeu? Eu digo, eu passei o que tinha que ser passado, mas a maneira com que foi conduzido, o menino recebeu, não tinha limites, uns davam liberdade demais e outros cobravam demais. Ele se perdeu.

P: As diferenças, não é? Eu também.

E: Às vezes ocorrem casos esporádicos, uma exceção como aquela que tu tomaste conhecimento do ano passado. Mas imediatamente a escola procura agir em conjunto. No que a escola tomou conhecimento, imediatamente fez reunião, já veio supervisão, todo mundo para cortar esse tipo de coisa. Então a escola está muito atenta para esse tipo de exceção.

Entrevista semi-estruturada realizada com a professora da sala de recursos

Prof.^a : Salete

2ª Etapa: Atuação do professor

Indicadores: Carreira docente; Atendimento na sala de recursos

P: Qual é a proposta da sala de recursos?

E: Trabalhar as causas das dificuldades desses alunos que estão inclusos na 1ª, 2ª, 3ª, ou 4ª série.

P: Qual é o trabalho que tu fazes na sala de recursos?

E: De trabalhar as causas deles através de jogos.

P: E com o professor?

E: Com o professor é uma vez por semana, assim o meu horário está dividido em 4 turnos, desses meus 4 turnos, 2 eu trabalho diretamente com os alunos, 1 eu trabalho pela tarde, faço orientação para os professores e para 1 pai também. Uma hora eu me dedico a uma mãe e tem um aluno que não pode vir na sala de recursos então eu passo atividade para ele, trabalho com ela também porque ela precisa e porque ela é a maior ferramenta para auxiliar esse filho. E o trabalho maior que tem sido é o trabalho psicomotor, a letra dele que está horrível, então eu tenho ensinado a mãe porque a letra do filho é tal e qual a letra da mãe. Então eu tenho trabalhado uma hora ali e a outra eu passo nas salas de aula da 1ª, 2ª séries (...), 3ª e a 4ª eu não tenho contato nenhum. Eu fui fazer uma observação na 4ª série e 2 provas eu fui mediar.

P: Que planejamento, estratégias, atividades você utiliza para trabalhar com esses alunos? Como é que é o teu planejamento, tua forma de trabalho, tua metodologia?

E: Através de jogos, história, saídas do colégio. Agora nós estamos planejando para ir no Correio para mandar cartão de Natal, confeccionar cartões.

P: O lúdico. E tu trabalha os conteúdos da sala de aula também?

E: Na medida do possível através de jogos sim.

3º Etapa: Contexto escolar

Indicadores: Recursos humanos, físicos e materiais; Pais; Apoio governamental.

P: A escola está viabilizando os recursos necessários para o atendimento na sala de recursos? Humanos, físicos e materiais? Se está viabilizando os recursos necessários, quais? Tu já chegaste a solicitar algum recurso material?

E: Já e fui atendida. Humano chegou eu, não posso reclamar. Físico eu acho que aquela sala de recursos é muito mal localizada. Ela em si é um bom espaço, mas é mal localizada, ela é uma ponta de corredor onde passam todos os alunos.

P: O pátio atrapalha.

E: O pátio ali é horrível de dar aula. Os alunos batem e eu acho também a questão, até a própria escada ela não precisava ser em cima porque a gente pode ter um aluno incluso. Então recurso físico deixa a desejar um pouco. Mas os recursos humanos eu acredito, claro que mais um faria melhor, o ideal ainda. Material acho que eles tem, até eu acho um excesso, um desperdício porque tem jogos e jogos.

P: A 8ª DE vem acompanhando e participando desse processo?

E: Não.

P: Não acompanha.

E: Eles sabem da existência, mas tanto é o fator que eles pensam que eu estou numa sala de classe especial, então é uma coisa assim que não...

P: Não tem acompanhamento.

E: Não tem acompanhamento. Eu acho que falta bastante da 8ª DE, mas eu acho que falta bastante hoje, mas eu acho que faltou muito mais. Eu acho que eles estão de certa forma se esforçando e eu nas três vezes que fui procurar a supervisora este ano, uma para saber qual era minha função, outra para buscar material sobre adaptações e a outra eu não me lembro, mas sempre nas três vezes ela se dispôs a me ajudar. Disponibilidade ela tem. E a outra vez ela me chamou para encaminhar um aluno para

cá. Foram quatro vezes que fui lá, mas eu sinto que se eu tivesse lá (...) de ir nas escolas, fazer a orientação, vê como é que está, palpar.

P: Conhecer a realidade de cada escola.

E: E fazer um trabalho de formação com os professores das salas porque eu estou engatinhado para lá, para cá, tenho tu, tenho a Renata, mas eu fico pensando naqueles que não tem nada, que já tem uma certa idade que não estão dispostos a lutarem para...

4ª Etapa: Apreciação da inclusão

Indicadores: O professor da sala de recursos avaliando o processo de inclusão.

P: O trabalho na sala de recursos está efetivamente contribuindo para o processo de inclusão?

E: Acho que está contribuindo. Agora efetivamente vai estar quando estiver toda a direção, escola, funcionários, alunos, etc. Daí sim eu acho que os mediadores da sala de recursos vão ter feito, ter desempenhado seu papel. É claro que esse papel é contínuo, sempre vai acontecer, eu tenho consciência, são casos e casos de adaptações. Mas eu acho que ainda é um processo que está..... mas que está sendo feito.

Entrevista semi-estruturada realizada com a equipe diretiva

Prof^ª: Sabrina

P: Qual é a tua função de supervisora geral?

E: Então a minha função é mais coordenar o trabalho, subsidiar na parte pedagógica. No caso, promover encontros, discussões, se trabalha o planejamento, discussão e orientações gerais.

3º Etapa: Tomada de decisão pelo processo de inclusão

Indicadores: Momento da decisão

P: *Momento da decisão: Quem teve a iniciativa aqui na escola? Quem decidiu?*

E: O que eu ouvi, como eu te disse, eu não acompanhei nessa época, mas o que eu sei, eu acredito que partiu das professoras da classe especial, da Bianca e das gurias, com a direção.

P: *E hoje na tua supervisão, continua sendo as professoras da classe especial que tomam essa iniciativa?*

E: Pois eu acompanhei a 1ª reunião que nós tivemos esse ano, foi aquela ali contigo, porque a direção agora, a nova direção ela quer participar mais das coisas, por que parece que até então as coisas eram mais fragmentadas, cada um tinha a sua escola, a sua turma e às vezes não passava muito para os outros. E a direção agora, a nova direção pelo menos, ela está tentando um trabalho integrado, o que não é fácil! Porque cada um tem a sua escola.

P: *E o que tu achaste dessa iniciativa das professoras da classe especial na época?*

E: Eu acho que é uma iniciativa boa, só que eu vejo o lado do professor também. O professor que recebe e não tem nenhuma orientação.

P: *E vai estar incluído nesta nova proposta a Inclusão? As adaptações curriculares?*

E: Uma vez todo mundo falava da proposta pedagógica da escola, umas faziam, outras

não faziam. Agora é lei. A proposta quem faz, não é o supervisor, não é o diretor. Está bem claro na lei, é de responsabilidade dos professores.

4º Etapa: Implementação do processo de inclusão.

Indicadores: Mudanças

P: Houve necessidades de mudanças na escola a partir do processo de inclusão? Quais? Mudanças na proposta pedagógica filosófica da escola? Mudanças na estrutura curricular, na estrutura física, entre outras? Quais as mudanças que tu tens conhecimento?

E: Agora vai acontecer na proposta. Porque nós vamos rever e proposta a vai ter que entrar claramente a inclusão, porque não está clara na proposta antiga, não está. Então agora entra no regimento. A estrutura da escola também, porque teve a sala de recursos, porque nós não tínhamos sala de recursos, foi criado a pouco.

P: E com todos os pais? Como é que vocês trabalham com todos os pais? Com a comunidade escolar?

E: Com os pais nós temos um problema bem sério. Nós chamamos 150 pais, vem 5. Eu não sei se chamaram, com a questão do turno da tarde, agora tem vários alunos incluídos. Inclusive dá nossa classe especial.

5º Etapa: Apreciação

Indicadores: Escola, professores, alunos e pais

P: Como é que tu estás percebendo que os professores do ensino comum estão avaliando o processo de inclusão? Acha que estão favoráveis, estão contra?

E: Não, eu acredito é que o professor aceita, ele aceita, mas ele tem uma preocupação como agir. Ele aceita. Não vai dizer não aceita. Eu vi a professora, uma ali no currículo também com a criança, “ai eu vou ir lá, porque alguma coisa me diz que esta menina vai progredir”. E era uma das tuas ali, das tuas da tarde ali, a Alexandra falando, “que eu vou conseguir, porque eu acho que a menina gostou de mim, não sei o que”. Ei vi ela bem envolvida.

P: E tu achas que está sendo favorável o trabalho na sala de aula para esse aluno que tem deficiência?

E: É o momento de socializar o aluno, nem que ele não acompanhe todas as atividades. Porque daí tu tens que pensar mais na pessoa, na socialização, porque se tu deixares, é pior. Então eles vão aprender, eles crescem só por estar ali, nem que não cresçam tanto assim naquela parte lá de somar, de dividir, de multiplicar, de escrever, mas pelo convívio eu acho que socializa.

P: E tu estás acompanhando o trabalho da sala de recursos ou não?

E: Não, pois é agora, esse ano que eu assumi a supervisão geral e até então eu não tinha conhecimento. Por isso que eu te digo que existe mesmo uma coisa bem isolada.

P: Claro. Há interação de todos os professores? Existe um momento em que eles conversam, discutem as práticas sobre os alunos incluídos?

E: Tem sim. Ah! não só dos alunos incluídos? Eu não sei.

P: Não! Entre todos os professores?

E: Ah não, nós temos reuniões, temos troca de experiências. Tem, tem momentos.

P: Tem interação?

E: A escola proporciona. Agora é o que eu te disse, às vezes não é bem aproveitado. O horário disponível tem, porque já faz parte do horário. Por exemplo, todas as quintas-feiras uma hora para se reunir.

P: E alunos? Houveram mudanças entre os alunos? Depois do processo de inclusão? Tu percebeste alguma mudança entre os colegas desses alunos inclusos?

E: Olha! Esses do turno da manhã, eles são mais solidários. Solidariedade, dividir. Eu acho que eles não viram como problema. Mesmo que a menina aquela tivesse se batendo a toda hora. Não recebi nenhuma queixa: Oh, não quero ficar na turma porque tem a aluna tal, porque isso às vezes acontece.

P: E assim o trabalho todo da proposta tem um espaço para a comunidade, pais?

E: Sim, inclusive na constituinte já trabalhamos, só que os pais que vieram era o mínimo. É para ser participativo só assim, se nós vamos esperar que venham todos. Nós não vamos sair, e nós vamos agilizar e aí vai ter momentos, o conselho escolar é que está diretamente envolvido, e são pais também. Então a gente pode fazer um chamamento através do conselho, do CPM.

P: Quem tu achas que é a peça chave do processo? Quem está agilizando o processo aqui na escola?

E: Eu acho que as professoras da classe especial, principalmente a prof^a. Bianca, pelo entusiasmo, ela é líder neste sentido, está sempre buscando.

P Ela que está mobilizando os professores.

E: Mobilizando e bastante preocupada neste sentido. É a Bianca.

Entrevista semi-estruturada realizada com a equipe diretiva

Prof^ª: Celina

1º Etapa: Formação profissional

Categoria: História acadêmica

P: Qual é a sua função de coordenadora?

E: Eu achava que deveria ser só na parte pedagógica da escola. A parte pedagógica em que eu trabalhasse só com as professoras. Mas eu me envolvo em tanta coisa: aluno, problema de família, os pais, enfim. Horário de saída, horário de chegada, professor que não veio, quem substitui.

3º Etapa: Tomada de decisão pelo processo de inclusão.

Indicadores: Momento da decisão.

P: Quem teve a iniciativa aqui na escola? Quem decidiu? A direção e supervisão ou coordenação, os professores do currículo, os professores da classe especial ou outros?

E: Olha, eu não sei, porque quando eu cheguei, a inclusão já estava feita.

P: E o que tu achaste dessa iniciativa, do processo de inclusão?

E: Bom, primeiro eu não sabia que existia mesmo. Então eu achei que não poderia, que aquilo que ele estava passando não, porque eu achava até então que ele era uma criança com dificuldade, mas não com o nível que ele tem. Bom, depois a gente já se coloca no lugar de mãe, agora nem mais de mãe, mas de avó.

P: E o motivo? Tu achas que a decisão foi encaminhada devido à que? Exigência da lei, causas sociais, os pais querendo que os alunos frequentassem o ensino comum, como um direito dos filhos, ou uma decisão dos professores da sala de recursos da classe especial, primeiramente da classe especial. O que tu achas, o que é que levou a essa decisão? Da inclusão, do processo de inclusão? Qual foi a causa?

E: Bom, eu estava como eu te disse, afastada, então eu vi vocês colocarem que essa inclusão, não sei se foi tu ou a Bianca que surgiu na Espanha? Lá na Espanha que eu comecei a ver crianças com necessidades especiais na sociedade, no meio comum. A minha menina tinha três alunos surdos, tinha três coleguinhas surdo-mudo.

P: Surdos?

E: E aquilo era comum, porque ela até já conseguia conversar com eles, e via os pais saindo com essas crianças na rua e, e cafeteria, bares e saiam.

P: Numa boa?

E: Numa boa. Aí, quando eu vim prá cá e comecei ver, eu digo "Não, mas alguma coisa mudou, está mudando."

4ª Etapa: Implementação do processo de inclusão.

Indicadores: Mudanças.

P: Houve necessidade de mudanças? Quais? Mudanças na proposta pedagógica e filosófica da escola, mudanças na estrutura curricular, na estrutura física, entre outras. A partir da inclusão, houve algumas mudanças na escola?

E: Bom eu, quando eu cheguei já estava andando. Eu acredito que tenha havido, porque a Bianca e a Tatiana forçam muito, mas forçam porque elas querem ver acontecer isso.

P: Mas forçam tu achas que positivamente?

E: Sim. Com resistência. Uma porque eu acho que as gurias trabalhavam muito, eu acho até que é uma defesa delas, trabalhavam sozinhas, iam fazendo, iam fazendo, e aquilo antes ... não sei também agora se de repente, são tantas coisas que acontecem na escola entre 1000, 1200 alunos, 2000, que vão tá se preocupando com 30, 40, que eu acho que é um universo muito pequeno.

P: Algum trabalho está sendo realizado com os professores da escola?

E: Bom, nós tínhamos iniciado mas depois, nem sei se foi maio, abril. maio, que a Bianca começou a chamar os professores para que fizessem, não sei se seria o termo, uma adaptação em alguns conteúdos. Só que isso aí parou!

5ª Etapa: Apreciação.

Indicadores: Escola; Professores; Alunos; Pais.

P: Como a escola avalia a inclusão de alunos com deficiência no processo educacional? Vou esclarecer para ti: quais as mudanças relacionadas à escola, aos alunos, aos professores e aos pais, que ocorreram em função desse processo, que foram positivas ou negativas? Como tu achas que a escola avalia o processo de inclusão em função dessas mudanças que houveram ou não? Tu vais ter que responder sempre como é que tu achas que a escola vê esse processo.

E: Bom não tenho claro, porque eu nem sei se todos os professores da escola sabem deste processo. Não tenho mesmo. Não tenho claro. Eu sei que quem tem essas crianças, sabe. Agora eu acho que até a 3ª série as professoras avaliam bem, embora a gente não tenha um aporte para trabalhar com essas crianças. Mas a partir da 4ª, eu sei que, eu sinto pelos corredores que não são cobrados.

P: No processo de inclusão.

E: Não são cobrados. E elas até comentam que a criança sofre muito. Mas de repente elas não estão pré-dispostas, acham que não adianta, que não vale à pena, que não vai dar em nada.

P: Como os professores do ensino comum estão avaliando o processo de inclusão? Estão favoráveis, estão contra? Como está sendo o trabalho em sala de aula?

E: Bom, eu como coordenadora, eu vejo as gurias sempre buscando, conversando, pedindo apoio pra Tatiana, pedindo apoio pra Bianca. Agora não tanto, porque a Tatiana, porque a nossa referência era a Bianca. Então parece que a Bianca saiu, que a coisa está fechada.

P: E dos professores do ensino comum, tu achas então que eles estão favoráveis. Contra, tu não percebes?

E: Até a 3ª. Depois da 3ª que há uma resistência.

P: Como os professores da sala de apoio estão avaliando o processo de inclusão? Estão satisfeitos ou não com a maneira que está ocorrendo, como é que tu avalias isso?

E: Eu acho que a Biancã lutou muito para acontecer, mas eu acho que ela acha que não funcionou bem. Que quem sabe a gente teria que mudar os professores para que a coisa. Assim, que os professores agissem de outra maneira, que a gente até tivesse mais sessões de estudo, mais encontros, para ver como é que eu trabalho, se tu trabalhas assim. Que ela pudesse falar para todo mundo, porque hoje é eu, amanhã é outra..E aí a gente não está preparada para isso, porque aqueles, não é sempre uma que pega. Que isso eu até acho bom!

P: E como mudar a cabeça dos professores? O que é que tu sinaliza para que eles comecem a ver o processo de forma diferente, a ver esse aluno que é diferente? Como é que tu achas que deverá ocorrer com os professores, para que eles mudem? Suas opiniões...

E: Eu acho que a primeira coisa seria a pessoa se humanizar mais. Porque tem muitas pessoas que tu vê falar, muitos professores são assim (...), não parece que no momento de uma profissão que tu deixas de que professor, do que é...não quer ser mãe, mãezona, tem que trabalhar com carinho, porque é uma profissão que tem que ser, deixar aquele lado emocional, aquele lado afetivo fora.

P: Em relação aos alunos, houve mudanças? Em que momento? Algum trabalho com os alunos, algum trabalho em sala de aula? Ou o próprio comportamento dos alunos? Com os que não são incluídos em função dos alunos que foram incluídos no ensino comum junto com eles?

E: O que eu posso dizer é que quando eu recebi os alunos, todos eles tinham sido já colegas desses incluídos, então eles tinham uma atitude de proteção quanto à esses alunos. Se eles demoravam, se eles não conseguiam..."Ah, ele tem problema, ele não acompanha...". Então isso aí eu senti. E também deles quererem ajudar, sempre ajudar esses alunos incluídos.

Entrevista semi-estruturada realizada com a equipe diretiva

Prof^a: Angelica

2º Etapa: Atuação do professor

Indicadores: Carreira docente

P: Como tu defines a função do supervisor aqui na escola, a tua função, hoje?

E: Eu penso que dentro, aqui da escola, a função da supervisão é uma função que tem como objetivo toda a organização pedagógica da escola, a cargo da supervisão. E dentro disso tudo, toda a questão do auxílio dos professores, do que eles precisam, porque a gente precisa ser, vamos dizer, um meio de campo entre o aluno e o professor. A supervisão intervém naquelas questões com os pais mesmo, os questionamentos que os pais têm, toda essa parte pedagógica, que diz respeito à organização pedagógica da escola, tanto com alunos, quanto com professores, tanto com os pais.

3º Etapa: Tomada de decisão pelo processo de inclusão

Indicadores: Momento da decisão

P: Quem teve a iniciativa, quem decidiu? A direção e supervisão? Os professores do currículo e/ou disciplina? Os professores da Classe especial? Ou outros?

E: Eu acredito que tenha sido os professores da classe especial, no momento que eles entenderam, que haviam crianças ali que podiam seguir. Não precisariam ficar eternamente na classe especial. No momento que eles perceberam que haviam crianças que tinham condições de ir um pouquinho mais além do que aquilo que eles estavam. Eu acho que foi por ai a nossa caminhada, penso eu.

4º Etapa: Implementação do processo de inclusão

Indicadores: Mudanças

P: Houve necessidades de mudanças na escola? Quais? Após o ingresso destes alunos no ensino comum? Mudanças na Proposta Pedagógica e Filosófica da escola?

Mudanças na estrutura curricular, na estrutura física, entre outros? Quais mudanças ocorreram ou não ocorreram?

E: Eu acho que houve, eu não te diria mudanças, houve adaptações. Mudanças propriamente ditas eu acho que não, não penso que tenha havido mudanças. Porque eu sei que os professores acabaram que tendo, claro que fazer adaptações para esse aluno, com os alunos eu vou por aqui com esse eu tenho que ter um outro caminho, tu adaptas a metodologia. Mudanças eu acredito que não.

5º Etapa: Apreciação

Indicadores: Escola; Professores; Alunos; Pais

P: Como a escola avalia a inclusão de alunos com deficiência no processo educacional?

E: Eu acho que todo mundo entende que é uma questão até de cidadania. Essa concepção eu acho que as pessoas têm, só que avaliam difícil justamente, porque como é uma coisa nova e nós já estamos há um tempão, vamos dizer assim, no magistério e a gente não teve a formação para. Então é a questão do novo, é o medo de enfrentar o novo e de não saber se está bem. Eu faço esta leitura, eu acho que o pessoal entende que é uma coisa que é justo acontecer. É uma questão de cidadania como eu acredito, só que eles sentem dificuldade em trabalhar.

P: Então tu avalias parte dos professores como essa dificuldade, supervisão também, comunidade escolar.

E: Sim, até pelo seguinte, eu da supervisão, eu também não tive essa formação, só que como eu estou numa função técnica, então claro que a minha obrigação, vamos dizer assim, é buscar de um jeito ou de outro. A gente procura ler, enfim, se inteirar, se informar, essa coisa toda. Mas o professor de sala de aula, é na verdade, o professor de sala de aula é o trabalho efetivo, ali diário com o aluno, o dia a dia, e para ele é difícil mesmo, não é uma coisa fácil.

P: E quais as mudanças que tu percebeste que os professores tiveram, os pais tiveram?

E: (...) No início os professores tinham resistência, (...) não queria por medo. Mas hoje eu já sinto que a barreira está bem mais amena.

P: E na prática deles, eles começaram avaliar de outra forma o processo de aprendizagem dos alunos? Teve mudança na postura dos professores frente aos alunos, não só incluídos mas frente a todo os alunos. Tu viste se houve, se não houve, porque isso também faz com que o professor faça uma reflexão sobre a maneira dele dar aula, dele avaliar.

E: Olha, alguns casos eu acredito que sim. Eu não vou dizer todos, mas vou ser bem otimista, eu acho que na maioria dos casos já houve, eu acho que sim, até porque não tem como tu não mudar em alguma coisa, porque essa experiência, eu acho que é uma experiência bem tocante, eu acho que não tem como tu sair ileso disso.

P: E o que tu achas que deve ser mudado na escola ainda no processo de inclusão?

E: Eu acho, claro pelo lado do professor e pelo lado da supervisão, enfim e das pessoas que trabalham na escola. Claro que tem que haver um maior preparo, uma maior leitura, que isso aí vai te dar um embasamento para tu tentares a prática. A prática vai muito até de como tu és de repente. Claro a teoria é importante, mas eu acho que nesse aspecto da inclusão toca muito na questão subjetiva do professor, muito pelo bom senso, e tal, quer dizer que esse lado, com certeza, tem que mudar e muito ainda. Quer dizer a gente tem uma caminhada grande para fazer.

Do lado do sistema, eu vejo que tem que subsidiar a escola, eu acho que a gente tem que ter pessoas preparadas nos auxiliando. Eu penso que a gente tem que ter esse suporte.

P: Como os professores as sala de recursos estão avaliando o processo de inclusão? Como é que tu percebes? Estão satisfeitos ou não com a maneira que está ocorrendo?

E: Eu acho que eles estão meio angustiados, querendo fazer a coisa fluir mais rapidamente e não estão conseguindo fazer. Porque dentro de uma escola, tu sabes que mexer com a estrutura não é fácil, eu acho que é por isso. Então, botar mesmo no papel, querendo mexer toda uma coisa, fazer um trabalho de conscientização das pessoas. Eu acho que é muito por aí.

P: Houve mudanças entre os alunos? Em que momento? Alunos dessas turmas que tiveram alunos incluídos, se houveram mudanças entre eles? Mudanças de comportamento, mudanças de conceitos, de posturas?

E: Olha eu acho que sempre há, eu tenho a impressão que sempre há alguma coisa, até quem poderia te responder melhor isso aí, talvez é a Elisa, que trabalha mais com eles, especificamente mais com eles.

P: Mas negativo, tu nunca observou nada de comportamentos negativos, de agressão, etc?

E: Não, isso eu nunca observei não.

P: Os pais dos alunos com ou sem deficiência estão satisfeitos com o processo de inclusão? Sim/não, em que aspectos?

E: Olha satisfeitos, como é que eu vou te dizer, eu acho que uma satisfação plena não. Eu penso que eles têm uma expectativa sobre aquilo, e essa expectativa vai se concretizar ou não. Não sabemos. Mas eu acho que tem um certo temor que possa não dar.

Entrevista semi-estruturada realizada com a equipe diretiva

Prof^{as}: Elisa

P: Como está o processo aqui na escola?

E: A gente já conhecia o ano passado o trabalho, mas eu acho que esse ano houve uma preocupação maior de se fazer um trabalho com eles.

P: Por parte de quem?

E: Eu acho que até por parte de vocês que trabalham nessa área, eu acho que a preocupação foi maior. Eu acredito que até da tua parte eu acho que houve uma preocupação que nos outros anos eu não senti. O ano passado.

P: Pelo simples fato de ocorrer uma pesquisa.

E: Exatamente. É o ano passado por exemplo quando nós fomos atuar com o Lucas, foi colocado numa turma e a gente foi comunicado que teríamos um aluno para encaminhar. Agora esse ano não, a gente já teve reuniões através de vocês para preparação, a gente já teve uma preparação melhor de como seria esse trabalho.

P: Os professores se encaminham até você para perguntar como trabalhar, colocar suas angústias?

E: Não seria perguntar como trabalhar, mas colocar as angústias, colocar quando sentiam que alguma coisa não estava muito bem ou quando não estava acompanhando ou que existia algum problema. Eu sentia várias vezes, tanto comigo como com a Angelica, mais com a Angelica porque a parte dela é supervisão, para mim ficou mais a parte eu diria disciplinar ou de entrosamento. Essa parte ficava mais para orientação no caso e essa parte de conteúdo ficava mais com a supervisora, agora várias vezes foi colocado algumas situações em termos ou disciplinar ou de entrosamento, ou agressivos por parte dos professores em relação aos alunos.

P: Tu achas que todos aceitaram, todos que trabalham na escola aceitaram essa iniciativa da inclusão ou não?

E: Não tenho certeza que todos aceitaram, se houve algumas queixas, algumas preocupações eu até considero isso normal. Porque como nenhum de nós eu acredito,

falando agora em meu nome, mas eu acredito que nenhum de nós teve cursos especializados para se fazer esse trabalho a preocupação fica muito grande. Até porque a gente, o que realmente nos preocupa é que esses alunos não vão deixar, não deixem de crescer. Essa é nossa preocupação e mais a aceitação foi por parte de todos, agora preocupação também houve por parte de todos.

P: Algum trabalho está sendo realizado com todos os professores, todos os pais, com toda comunidade escolar enfim direção, supervisão, demais professores?

E: Com professores que eu lembro o trabalho conosco, com professores que eu digo conosco, professores, orientador, supervisor, várias reuniões, atividades até propostas pelos professores especializados da classe especial, houve sim. Com a comunidade eu acredito que não, que eu lembre ou que eu participei, não. Eu estou dizendo que eu lembre ou participei eu não posso dizer se houve ou não, que eu tenha participado não. Com a direção eu também acredito que não, agora com supervisores, com professores e com orientador educacional houve sim.

P: O que tu achaste destes trabalhos com os professores?

E: Bom, para mim esse ano foi um ano muito brilhante nesse sentido em termos desses trabalhos. Como é o 1º ano que eu estou trabalhando nesse sentido de ter reuniões de ter essas participações de supervisão, SOE, professores e vocês junto trocando idéias, para mim foi excelente. Então eu não poderia neste momento te dizer: houve falhas? Para mim não houve falhas nenhuma, eu não sei a partir do ano que vem eu vou ter um parâmetro até para ver se a gente pode crescer nessas reuniões ou não. Este ano para mim aconteceu muito bem. Foi excelente, eu acho que a gente teve até estrutura para se trabalhar melhor com os alunos. Então eu diria que foi excelente nesse sentido, eu acho que se teve um trabalho melhor até porque houve esses encontros e eu não tenho nenhum parâmetro para te dizer, se foi melhor ou não. Ponto negativo nenhum para mim, só ponto positivo.

P.: Como é que tu estas observando o processo da inclusão?

E: Eu vejo que esse processo está crescendo. Então o que se ouvia até o ano passado, já não se ouve esse ano. Nós não temos 100% ainda de pessoas favoráveis à inclusão do aluno, mas a partir desse ano eu senti que a gente já cresceu muito, que nós já teríamos

passado de 50% de pessoas favoráveis a inclusão. O que até o ano passado eu senti que era um problema, uma pedra, um obstáculo no caminho dos professores, eu te diria assim. Que na minha visão até o ano passado, se tivesse 30% favorável tinha muito. Esse ano tu não tens os 100%, mas tu já ultrapassaste os 50%. Por que? Eu atribuo a este trabalho que foi feito, porque as pessoas tiveram mais segurança para fazer o trabalho.

Até o ano passado, era tudo muito desconhecido, tu ia fazer um trabalho sem base nenhuma, que não tinha embasamento para fazer algum trabalho e estava sendo uma coisa imposta. Este ano já vejo diferente, é um trabalho que está sendo feito com gosto porque as pessoas já estão sendo trabalhadas para fazer esse trabalho. Então se torna mais ameno o trabalho e mais gostoso porque ele é um trabalho que tu sabes que tem que ser feito. De pessoas que precisam de ti, mas a insegurança que tu tinhas antes te levava até a um egoísmo. Hoje já não, como tu tens uma preparação, tu já estás fazendo com gosto. Não é um 100% mas eu acho que a gente até pode chegar ao 100%. Acho que sim.

P: Avaliando os professores, estão favoráveis ou contra? Como está sendo o trabalho em sala de aula?

E: É eu vejo que com os professores é a parte mais pesada para comunidade, para orientador, para supervisor, para os pais é uma situação, mas para o professor a situação é mais complicada, porque ali realmente que existe o trabalho. Quer dizer o trabalho é um todo, mas a fundamentação maior é para o professor, que é aquele trabalho de dia-a-dia.

Entrevista semi-estruturada realizada com a equipe diretiva

Prof^ª: Nara

2º Etapa: Atuação do professor

Indicadores: Carreira docente.

P: Qual o papel do orientador educacional nesta escola?

E: O papel do orientador é um papel muito amplo. Ele tem que estar, é um setor que se envolve praticamente mais diretamente com a família. Primeiro no contato com o aluno, então ele já tem que seguir direto para o contato com a família, buscar ajuda junto à família. Conversar muito, muito diálogo, muito contato com a família e logicamente também envolve o professor. Porque o trabalho do orientador não vai acontecer se não tiver o aluno, a família e o professor. Esses três âmbitos têm que estar relacionados. Mas eu acho que a gente quer é sempre, o orientador, não pensando em ajudar o professor na educação, naquela tarefa de aprendizagem, o professor traz o problema para a orientação, a orientação tenta entrar em contato com a família para fazer de todo o possível para ajudar essa criança.

3º Etapa: Tomada de decisão pelo processo de inclusão

Indicadores: Momento da decisão

P: Todos que trabalham na escola aceitaram esta iniciativa, como é que tu avalia esta aceitação ou não?

E: Acho que todos é muito arriscado falar, todos não dá para dizer mas...

P: A tua experiência com os professores do currículo, tu percebes por parte de algum rejeição? "Não manda aluno incluído que eu não aceito!" Já teve esse tipo de coisa?

E: Não rejeição não. Mas é um pouco de medo. A pessoa tem medo de não conseguir trabalhar direitinho com aquele aluno. E aquele aluno for ficando cada vez mais para traz. Enfim eu acho que é um pouco de medo, um pouco de falta de conhecimento na área, enfim acredito que seja isso. Mas de eu ouvir o pessoal rejeitando não.

4º Etapa: Implementação do processo de inclusão

Indicadores: Mudanças

P: Houve necessidade de mudanças aqui na escola a partir do processo de inclusão? Quais? Vou te sugerir algumas: mudanças na proposta político-filosófica da escola, mudanças na estrutura curricular, na estrutura física, nas questões de metodologias, de avaliação, houveram mudanças após o processo de inclusão ou não?

E: Eu acho que essas mudanças estão acontecendo gradativamente. Elas estão acontecendo e terão que acontecer mais outras ainda. A escola oferece espaço físico para classe especial, sala de recursos. Acredito também que já estar acontecendo esse processo no novo regimento da proposta pedagógica. Tudo isso aí está acontecendo. Então com certeza dentro de tudo isso novo que está para acontecer ainda, que já está sendo planejado, acredito que com certeza terá um espaço especial dentro de tudo isso. Essa questão da inclusão, dos alunos inclusos. Com certeza vamos ter que nos preocupar com isso aí bastante. Mudanças virão, estão acontecendo gradativamente e têm outras que com certeza irão acontecer.

P: Quais as mudanças que tu achas que ainda deverão ocorrer?

E: Eu acho necessário que aconteça mais mudanças inclusive mais reuniões, para preparar melhor os professores, conversar mais sobre o assunto, retirar um pouco aquele medo delas mostrar uma coisa mais normal, mais rotineira, eu acho que a gente vai ter que conversar muito com os professores sobre isso, a gente também tem que se conscientizar mais. Realmente é uma coisa necessária, é uma coisa boa, tem que cada vez crescer mais e a gente vai ter que procurar ajuda fora. Se a gente não conseguir trabalhar direitinho, a gente vai ter que procurar ajuda fora de um especialista, de alguém que tenha mais experiência sobre o assunto ou que venha fazer um trabalho na escola. A gente vai ter que seguir por aí mais ou menos.

5º Etapa: Apreciação

Indicadores: Escola; Professores; Alunos; Pais

P: Como a escola avalia a inclusão dos alunos com deficiência no processo educacional? Quais as mudanças relacionadas aos alunos, aos professores, aos pais, ocorridas em função deste processo?

E: Eu acho que a lei veio para solidificar uma necessidade que a gente estava sentindo cada vez mais crescente. Claro que nem todos os professores sentiram, mas alguns já estavam sentindo, mas tudo em educação é assim, sempre alguém descobre a necessidade em alguma coisa. E eu achei um processo muito interessante, muito bom que a escola tenha se preocupado, tenha dado apoio nesse sentido, eu acho que é uma coisa inovadora, uma coisa, interessante, bonita mesmo, correta, necessária, afinal o ser humano precisa ser tratado da melhor maneira possível.

P: Sim.

E: Então eu acho que é uma coisa que veio fechar direitinho com a necessidade embasado pela lei e a escola eu acho que é até um caso que merece toda admiração da gente.

P: E o que tu achas que está bom, o que deve ser mudado no processo de inclusão aqui na escola?

E: Bom o processo de inclusão em si, simplesmente pegar o aluno, tirar da classe especial e jogar lá na classe regular, eu acredito que no começo tenha sido mais ou menos assim. Deve ter sido mais ou menos assim.

P: Sim até porque não tinha sala de recursos.

E: É então. Só que a gente sente, sabe que a cada dia que passa pode ser sim, a coisa tem que ser bem acompanhada, o professor precisa ser preparado também. Então eu acho que a escola tem que dar mais atenção, a supervisão, orientação, tudo mais tem que trabalhar muito mais, dar mais atenção, se empenhar mais nesse sentido. Porque senão com o tempo se o professor se sente impotente para trabalhar naquilo ali, vai gerar revolta, vai gerar angústia, vai gerar um monte de emoções negativas, que não vai ser muito bom. Aí ao invés da criança crescer lá dentro dessa classe regular, a criança ainda vai se sentir rejeitada, marginalizada, a auto-estima dela vai baixar muito ainda, vai se sentir inferior àquelas crianças que estão dentro da sala de aula, eu acho que tem que se fazer muito, sempre mudança, inovação e empenho constante. Acho que empenho constante da direção, professores, supervisão, orientação, pais.

P: Com os professores do ensino comum: Como que os professores estão avaliando o processo da inclusão? Como é que tu percebe, estão favoráveis, estão contra, como está sendo o trabalho deles em sala de aula?

E: É está sendo médio. Não é que eles sejam contra e nem muito favoráveis também. Eles estão passando por um processo de aceitação, estão apenas no processo de aceitação.

P: Pontos positivos e negativos do trabalho dos professores em relação à inclusão:

E: Positivo é que tem alguns, a maioria deles, eles até se sentem bem animados, eles percebem que as crianças estão lá porque realmente deveriam estar, tem condições de estar lá, então daí eles incentivam as crianças e tudo mais, essa parte é positiva. Agora a parte negativa é que geralmente aparecem obstáculos, aparecem momentos que os professores se sentem impotentes, não acham que vão conseguir levar adiante aquele trabalho. Então falta mais preparo, mais qualificação do professor nesse sentido.

P: Houve mudanças entre os alunos após o processo de inclusão?

E: Bom a princípio houve rejeição por parte das crianças. Acredito que alguma criança ainda sim, mas eu não sei se é criança em si que tem esse sentimento de rejeição. Eu acho que não, acho que é mais uma mentalidade que eles trazem dos pais, inclusive elas mesmas manifestaram, "a mãe diz que esse menino não pode permanecer aí". Sempre citavam uma mãe ou pai, ou parente, é sinal de que eles conversavam na família e que a família tinha essa, dava esse tipo de depoimento em relação ao aluno. E eles então excluíam um pouco da sala de aula. Depois disso não, isso foi o que eu acho que no ano passado houve mais essa rejeição. Esse ano não.

P: Problemas de rejeição esse ano não tem?

E: Não esse ano não teve.

P: Em relação aos pais: Os pais dos alunos com ou sem deficiência estão participando satisfeitos com o processo de inclusão?

E: Sim eles sempre manifestam esse desejo sempre.

P: Os pais dos alunos deficientes?

E: Eles manifestam que gostariam que o aluno fosse para classe regular. Não sei até que ponto eles tem conhecimento ou se aquilo é um só um desejo lá de um sentimento de pai, de mãe mas eles tem essa vontade de que o aluno participe da classe regular.

P: Depois que o aluno entra na classe regular, tu achas que eles continuam satisfeitos e com expectativa?

E: As vezes não. Já aconteceu casos de que a família acabou angustiada. Claro que ele não acompanha totalmente a turma. Então aí começou a aparecer um pouco de preocupação, então estavam na dúvida, não sabia mais se o aluno devia permanecer ali ou voltar para classe especial .

Entrevista semi-estruturada realizada com a equipe diretiva

Prof.^a : Cleusa

P: Qual é a tua função.

E: Em primeiro lugar, toda a escola, toda a parte administrativa. O administrativo não é, que tu tens conhecimento tu tens que administrar toda essa parte burocrática, mas é de principal importância num processo educacional o processo político-pedagógico, da presença do diretor e da participação do diretor. E é o que eu tenho procurado fazer. Todos os segredos, porque se tu vais desenvolver um projeto político- pedagógico dentro da escola, tu tens que ter todos os segmentos.

P: Quem teve a iniciativa aqui na escola, tens conhecimento? A direção, supervisão, os professores do currículo, da classe especial?

E: A primeira eram as professoras da classe especial, elas é que trabalharam por isso e tiveram quando foi, iniciou-se o processo de inclusão, elas tiveram a coragem de iniciar e eu agora....

P: E você acha que todos aceitaram essa iniciativa?

E: Não sei, a princípio, teve gente que ficou meio assim e nós colocamos dentro de algumas reuniões.

P: Houve necessidade de mudanças? Quais? Esclareço: mudanças na proposta pedagógica e filosófica da escola, político-pedagógica, mudanças na estrutura curricular, na estrutura física entre outros, houve mudanças ou não após o processo?

E: Mudanças, agora como vai ser reformulado o regimento e a proposta político-pedagógica tem que ir incluindo dentro da proposta essas mudanças, dentro da classe. Físico, foi feito isso, já não sei se tu precisa da data? Quanto tempo a sala de recursos? Que não existia. Para este processo de inclusão há necessidade de eles terem um lugar específico para que se possa desenvolver mais, para que se possa trabalhar mais, então aí que foi feita a sala de recursos, porque a sala de aula deles já tem, já existia.

P: Em relação ao trabalho que está ou não ocorrendo eu te pergunto, o trabalho está sendo realizado por todos os professores da escola, com todos os pais, com toda a comunidade escolar?

E: Não. Por isso que eu te disse, o trabalho que agora esta sendo desenvolvido na escola, tu viste naquele dia que estava apresentando trabalho, a colocação das professoras, o currículo por atividade sim. (.....) Se tu tens, o discernimento que tu tens que ter, independente do curso específico, fazer todos ter condições de trabalhar com qualquer criança, independente de, chame-se deficiente tanto visual como deficiente mental, todos tem condições de trabalhar. Em primeiro lugar eu acho que nós temos que nos postar lá na frente como professores, não em primeiro lugar, e sim como pessoas.

P: E no currículo o que está acontecendo?

E: As professoras estão tendo um acompanhamento, as gurias se propõe a acompanhar a orientadora. Sempre que eu passo lá, sempre junto com elas, e daí qual era a solicitação delas? Que o currículo tivesse uma orientadora educacional.

P: Como a escola avalia a inclusão de alunos no processo de ensino educacional? Quais as mudanças relacionadas a escola, alunos, professores e pais ocorridos em função deste processo? Estão sendo positivas ou negativas ?

E: Eu acho que está sendo muito positiva esta inclusão, apesar de ter alguns ainda, o termo não seria aceitação, receio, medo dos professores trabalhar com essas crianças.

Entrevista semi-estruturada realizada com os pais

Vó: Arlete

P: Nesse processo de passar da classe especial para 1ª série qual foi a sua participação? Elas lhe comunicaram, como foi?

E: Não, elas não me falaram nada. A professora aquela boa que ele gosta muito, vinha de vez em quando e conversava com ele, mas nunca falaram nada de como é que era.

P: E como que a senhora teve conhecimento que ele saiu da classe especial e foi para o ensino comum?

E: É que elas telefonavam lá para minha guria e ela ia lá conversar com eles.

P: Era com sua filha, ela que participou então desse momento.

E: Desde que ele entrou, é ela que andou por tudo onde tem que andar, arrumar os papéis. Essas coisas tudo era ela.

P: Quem participou desse encaminhamento foi a sua filha?

E: A minha filha.

P: Em relação a ele: ocorreu alguma mudança depois que ele passou para o ensino comum?

E: Eu achei ele bem diferente. Eu sei que parece que não entram as coisas na cabeça dele. De noite ficam todos eles fazendo os temas, então as gurias ajudam ele mas não sei, parece que ele não presta atenção. Eu tenho uma impressão de que ele não presta atenção. Então tem que estar falando, vem estudar junto com as gurias.

P: Mas a senhora acha que está sendo favorável o ingresso dele, esta permanência no ensino comum?

E: Não, estou achando, a Nara achou que ele melhorou muito. Por causa que a senhora vê, primeiro ele era uma criança rebelde, a gente falava qualquer coisa, mas não, agora ele está calmo. Só que ele implica que é muito grande para estar junto com os

pequenos. Que ele diz que os guris chamam ele de girafa, por isso que ele falhou um dia. A senhora lembra?

P: E o que a senhora espera da escola para que ele permaneça bem na 1ª série, na 2ª?

E: Eu não sei, ele fala muito nas professoras que são boas e tudo, agora a paixão dele é aquela do nene, aquela era muito boa para ele.

P: A Bianca.

E: E ele gosta, ele vai seguir, eu acho que ele vai se endireitar, vai seguir sempre para frente, porque pelo jeito que ele está indo, agora está ficando grande, ficando um homem, como a gente explica pra ele, que ele vê essas pessoas passando trabalho tem que ter um estudo para arrumar um serviço bom, porque ele gosta muito de estar sempre trabalhando, de um lado para outro. Então ele vai ter que ter um estudo. Como nós explicamos para ele sempre, sem estudo não trabalha. A senhora vê, até para lixeiro tem que estudar. Então eu acho que ele vai para frente sim.

Entrevista semi-estruturada realizada com os pais

Pai: Gilmar

P: Quantos anos ele ficou na classe especial?

E: Se eu não me engano eu acho que uns 4 anos na classe especial.

P: Depois ?

E: Depois ele entrou na 1ª série do ensino normal.

P: Qual foi a sua participação na escola em relação ao processo de inclusão, ou seja, quando houve essa passagem da classe especial para o ensino comum, quem tomou essa decisão? Como é que foi esse processo aqui na escola?

E: Não, inclusive a professora Bianca é uma excelente professora pelo que deu a entender. Dedicada, nessa parte de educação especial tem que ter dedicação, tanto é que o Marcos até hoje fala na professora Bianca, ele não esquece da professora. Nunca até a própria atenção dela, aquele carinho que fica dando para ele, ele fica com ela. Ela conversou comigo, me chamou e disse “olha eu queria passar o Marcos”. No fundo foi até engraçado porque quem mais poderia falar era ela. Claro para mim para o pai é uma satisfação, a gente vê que o filho está progredindo. Ela me disse que o Marcos está adiantado, ele está bem adiantado, então que para ele a classe especial já não servia.

P: E o senhor acha que essa forma foi a correta, essa forma de encaminhamento, nesse tempo?

E: Eu acho que foi dentro de um tempo hábil, não houve, como vou te dizer, uma cobrança para ele dos professores, nem em relação a todo acompanhamento, a própria dificuldade de acompanhar os outros, mas não houve aquela cobrança muito rigorosa.

P: Como foi seu relacionamento com as professoras do ensino comum? O senhor chegou a conhecê-las, teve um diálogo?

E: Não, dentro do tempo disponível que eu tinha, me chamavam aqui, vinha, conversava. Eu mostrava para elas a dificuldade que ele tinha, inclusive, sempre teve uma professora particular em casa.

P: Em relação ao seu filho, ocorreu alguma mudança após a inclusão no ensino comum? Mudança nos aspectos sociais, afetivos, cognitivos que é do pensamento, quais mudanças que o senhor observou depois que ele saiu da classe especial e foi para o ensino comum. Mudanças favoráveis ou não.

E: Toda a mudança que houve com o Marcos sempre foi favorável, que ele ia só ter contato com crianças normais. E isso parece que para ele dá um incentivo para ele querer acompanhar, claro que dentro dos limites dele. Mas ele, então, muitas vezes ele chega e diz: porque o fulano me chama de burro? Mas ele não é, eu sempre tento explicar para ele, já falei que não é que ele seja burro, ele está demorando para aprender aquilo ali.

P: Houve mudanças da parte dele?

E: Lentamente ele está crescendo, ele não criou uma responsabilidade da noite para o dia, lentamente ela está crescendo.

P: Qual é a sua expectativa em relação ao crescimento do seu filho? Você acredita nas capacidades e habilidades do Marcos para continuar a freqüentar o ensino comum?

E: (...) próprio filho, a expectativa da gente, é a melhor, mas dentro das limitações dele, eu acredito que ele aos pouquinhos vai levando.

P: O senhor acha que o Marcos vai terminar o 1º grau?

E: A espera da gente é a seguinte: até em função do próprio neurologista que disse para nós na época, que essa queima que houve pode até dar um estalo nele uma hora e ele superar tudo. Então a gente tem esperança. A esperança da gente é isso aí.

P: E o que o senhor espera da escola para que o processo continue dando certo?

E: Da escola não tem nada a reclamar, pelo menos sempre ele foi atendido. Mesmo ele sendo uma criança especial e tudo, houve sempre compreensão da supervisão, professoras nisso aí, e até no acompanhamento dele, a preocupação com o Marcos. Para mim sempre a escola é a 2ª casa dele, então sempre foi bem atendido.

P: Então o senhor é favorável ao processo da inclusão?

E: Sim sou favorável e assim ele já está incluído e agora é a continuidade.

Entrevista semi-estruturada realizada com os pais

Mãe: Berenice

P: Qual foi a tua participação no encaminhamento da sua filha para o ensino comum?

E: Eu bem dizer participar, participar, eu não disse. Mas elas conversaram das dificuldades dela e tudo. Mas era hora de enfrentar isso. Por que eu tenho mais medo que ela, sabia? Todas as decisões eu é quem tenho medo. Eu é que sofro por ela, tu entendeu? Desde a fisionomia da professora, o jeito da professora, eu sofro por ela. Ela nem está ligada, quem está ligada sou eu. Minusiosamente tudo ao redor dela eu observo. Foi uma barra. Foi mais difícil para mim, ela sair de uma classe especial e ir para uma classe normal.

P: Quando ela foi para uma classe normal, tu deste apoio? Era o que tu querias? Tu achas que ela tem condições de acompanhar a classe normal?

E: Sim. Olha eu acho que ela enfrenta bastante dificuldade. Eu tenho certeza disso e a medida que vai aumentando que isso vai crescendo (...) Por que o amadurecimento dela é lento. Se ela tem 13, digamos que ela tem 10. Agora tu imaginas isso para ela que tem um problema, é menor ainda na cabeçinha dela porque ela tem as dificuldades dela. Só que eu acho que ela não se dá conta da diferença dela para os outros, desse atraso dela. Por que eu não sei se ela é uma pessoa de bem com a vida, eu não sei te explicar o quê que ela sente, porque ela ainda não sabe definir. Ela ainda não senta comigo e conversa, sabe ela é infantil. De repente isso aí está passando tudo despercebido pra ela. Eu sim que penso, que sofro, com as discriminações que poderiam haver dentro de uma sala de aula.

P: Ela sempre foi bem aceita pelo grupo?

E: Sempre. Porque ela sempre foi uma menina muito querida. Talvez agora ela esteja mudando o comportamento. Mas ela sempre soube fazer amizade. Ela não tem esse tipo de problema, tudo é amigo, tudo é ótimo para ela. O relacionamento dela com as outras crianças não tem problema.

P: Em relação a sua filha, ocorreu alguma mudança após o ingresso no ensino comum? Quais? Sociais, afetivas, cognitivas/escolares? Quais mudanças ocorreram?

E: Olha, para te dizer de eu perceber alguma coisa assim..... A não ser que ela chegasse em casa e “ah ! a professora não me liga”.

P: E essa queixa foi logo depois que ela saiu da classe especial e foi para a 1ª série?

E: É, foi. A do ano passado também ela se queixava nesse ponto: “a prof. não me liga”.

P: Em relação as atividades escolares? Tu percebeste alguma evolução?

E: Não, ela desenvolveu, nossa! Não posso dizer. É lento, mas houve um desenvolvimento, houve sim.

P: Mas então, tu achas que está sendo favorável ou não o processo de inclusão?

E: Está sendo. A gente tem que ter uma ajuda. Até houve uma conversa. Teve uma reunião dos pais dos alunos de classe especial, de ter uma classe só para eles. Eu de repente, se fosse para melhorar. Por que eles querem, que haja a socialização deles com outros alunos. A interação deles, é isso o termo certo? Mas eu não sei até que ponto, por que às vezes se vão cobrar, se outros vão cobrar. Eu não sei, de repente, se não seria bom ir todos estes que têm as dificuldades, as mesmas dificuldades, e colocar eles juntos. Eu não sei, de repente. Por que a classe especial foi tão boa para ela. Ela cresceu muito. E o melhor de tudo isso, que eu cresci junto. Eu passei a aceitar mais, eu fiquei mais emotiva, por qualquer coisinha eu chorava. Eu via a apresentação deles, Ah! Eu achava o máximo. Eu passei a valorizar ela também, pelo pouco que ela aprendeu e que ela sabia fazer com eles, todos eles juntos.

P: Qual é a tua expectativa em relação ao processo de inclusão? Tu acredita nas capacidades e habilidades da sua filha para freqüentar o ensino comum? O que você espera da Escola para que o processo de certo?

E: Eu falo como mãe. A gente gosta, eu acho que cada mãe tem esse lado. A gente gostaria que tivesse uma atenção especial. É difícil, são vinte e poucos alunos, mas devido ao problema eu acho. Já que ela está incluída na classe normal, ela tem que ter

um pouco de, não talvez que os outros não percebam, ela mesma, mas ela tem que ter um pouco mais de atenção. Isso aí é o que eu espero.

P: Então a tua expectativa é que ela tenha, receba um pouco mais de atenção por parte dos professores. E para ela como pessoa que expectativa, tu tens? Como ser humano, cidadão, pessoa?

E: Eu acho que é bom. No caso pra ela eu acho que é bom. Já que ela não tem essa dificuldade de se relacionar, por enquanto, de ver as diferenças dela com os outros. Ela nunca disse : eu sou menos que os outros. Então não havendo isso aí, então não há problema de estar incluída. E eu acho que a expectativa dela é boa, e ela gosta de estar aqui. Ela gosta e isso pra ela é muito importante. Ela fala nas férias, “ah quando começa as aulas, e eu quero ir para a aula, e os meus materiais e não sei o quê”. Isso para ela, o estudo, o convívio na escola é importante para ela. Por que é uma maneira dela sair de dentro de cada e ver gente. Estar no meio, está participando, do que ficar entre quatro paredes, em frente de uma televisão, de uma mãe chata que briga e exige.

P: E tu viu diferenças do ensino especial para o ensino comum?

E: Há diferença, claro. Porque ela tinha as dificuldades, a professora estava do lado. E, na medida que ela saiu da classe especial e foi para a comum, não tinha mais isso. Então, era mais uma que estava ali com uma dificuldade. Aquela história, aprendeu, aprendeu, não aprendeu (.....) Isso aí que eu observei, e ela também sentiu.

P: Tu acreditas nas capacidades e habilidades da sua filha para freqüentar o ensino comum?

E: É, eu acho que dá para dizer que eu acredito. Eu tenho que acreditar. Acima de tudo eu tenho que acreditar, por que ela tem que ir, ela não pode parar também. Então é bom isso aí. Na medida que vai passando o tempo a gente vai vendo. Embora que sendo lento, mas eu acho que é importante.

P: Fazendo uma análise geral, tu és favorável ou não ao processo de inclusão? Porquê?

E: Eu sou a favor e ao mesmo tempo eu fico me perguntando até que ponto isso vai ser bom. Por que, é como eu digo, a gente que é mãe deles, a gente quer proteger eles de tudo que é lado.

Entrevista semi-estruturada realizada com os pais

Mãe: Carla

P: Ele foi direto para pré-escola, porque a professora o encaminhou?

E: Porque ele tinha dificuldade de aprendizagem, como é que se diz na coordenação.

P: Então ele passou para sala de recursos, como é chamada pelos professores, nesse ano então 2000. Como é o trabalho da sala de recursos, tem conhecimento?

E: Tenho muito pouco conhecimento porque eu só largo ele correndo e é a minha mãe que pega, ela só me diz que melhorou bastante, a segurança dele, os trabalhos até era 1 hora e aí começou 2 horas na terça-feira porque ele apresentou mais interesse, ficou mais empolgado, ela se surpreendeu, ficou admirada, "me deixou surpresa". (...) ele está começando a gostar.

P: A tua participação no encaminhamento dele para a sala de recursos então foi através de um diálogo com a professora Rosa.

E: Com a professora.

P: Que era professora dele em 99 do pré. Tu acha que essa maneira foi adequada?

E: Sim.

P: Qual é a tua expectativa em relação a aprendizagem do Ivan?

E: Que ele venha a ser uma criança normal, digamos eu espero isso. Que venha a ser uma criança normal, que digamos que passa essa fase da imaturidade, que ele aí consiga daqui para frente se desenvolver normal.

Entrevista semi-estruturada realizada com os pais

Mãe: Eliane

P: Dessa passagem dele para classe especial para o ensino comum, qual foi a sua participação em relação ao processo de inclusão? Ele foi um menino que antes freqüentava o ensino comum, por apresentar dificuldades ele foi pra classe especial, encaminhado pelo neurologista.

E: É um neurologista. Não eu não pedi. Aí eu já não me meti mais por causa que eu acho que ele se frustrou por eu ter pedido para professora passar ele pra 1ª série lá no outro colégio. E então eu disse assim não eu vou deixar ele como está. Na metade do ano eu vim ver como é que ele estava.

P: Sim, a senhora foi comunicada então pela professora da classe especial?

E: Pela professora da classe especial, que seria a Tatiana.

P: E acha que essa maneira foi adequada, o retorno dele para o ensino comum? Acha que seria a única maneira certa?

E: Ah, eu acho.

P: Acha que sim. Porque?

E: Às vezes eu acho que não, às vezes eu acho que sim. Eu acho que sim por causa que ali começa tudo de novo, sabe. Esquece aqueles anos que passou, aqueles anos que não (...) é repetência. Muita repetência e começa novo, a nova era assim. O Valnei renasceu agora na 1ª série. E o que eu acho errado, porque ele tem muita idade, tem muita idade.

P: Que idade tem os colegas do Valnei?

E: Idade normal de uma criança que está na 2ª série.

P: Ele comenta com a senhora em relação aos colegas que tem menos idade, ou é uma preocupação sua?

E: É uma preocupação minha.

P: Ele até hoje não percebeu essa diferença de idade?

E: (...) ele nunca me falou.

P: Então ele não percebeu ainda?

E: Não, mas a minha preocupação é essa, que ele venha a perceber, venha a perceber e não quer ir mais na escola.

P: E em relação ao seu filho, ocorreram algumas mudanças após a inclusão dele no ensino comum?

E: Ele pensa mais, ele demora mais para falar, para responder (...) A senhora faz uma pergunta para ele, que ele não lhe responde, assim na hora, ele começa a pensar como é que eu vou responder. Eu acho que é isso na cabecinha dele, como é que eu vou responder qual a maneira mais fácil de eu responder, como é que é a maneira mais fácil também de eu entender.

P: E das relações sociais o que a senhora observa?

E: Olha na relação social eu acho que ele, eu não sei se é por causa da idade que ele já tem, mais idade que os coleguinhas dele, mas ele é mais quieto.

P: Como é que a senhora vê a classe especial hoje?

E: Eu não vejo com os mesmos olhos que eu olhei aquela vez quando meu filho precisou, porque quando é o filho da gente que precisa, a gente não acredita. Talvez as mães que tenham os filhos com problema pensam: Ah meu filho vai entrar na classe especial, mas o meu não. O meu não tinha nenhuma doença que atingia, que eu tinha que admitir que ele estava na classe especial. Agora não, agora eu olho de outra forma, encaro de outra maneira, que é uma ajuda para o aluno, só que o aque não deve interromper o outro, o regular. Tem que caminhar os dois juntos eu na minha senão vai ter problema. Imagina se o Valnei vai sentir dificuldade que eu tenho, essa de que ele é maior que os outros, mais idade que os outros, não é mais brincadeira.

P: A senhora acha que o processo de inclusão dele no ensino comum está sendo favorável para que ele se desenvolvam?

E: Eu acho que está.

P: Acha que sim. E qual é a sua expectativa em relação a permanência dele no ensino comum? Você acredita nas capacidades e habilidades de seu filho pra freqüentar o ensino comum?

E: Eu acredito. Acho que está bom por causa que ele tem um rendimento bom, eu de vez em quando venho falar com a professora.

P: O Valnei nunca foi rejeitado no ensino comum aqui por ninguém, por nenhum colega, professor, nenhum pai de aluno?

E: Pai de aluno não sei, mas os colegas não.

P: Nunca foi.

E: Que eu saiba.

P: Ele nunca teve problema de rejeição aqui na escola.

E: Que eu saiba nunca, porque ele eu, de vez em quando, como eu te disse, eu peço para ele, ele vem de kombi, alguém está te judiando, alguma coisa está acontecendo? “- não não está, tudo bem, tudo”.

Entrevista semi-estruturada realizada com os pais

Mãe: Lais

P: Qual foi a tua participação na escola em relação ao ingresso da sua filha no ensino comum? Antes ela freqüentava classe especial?

E: Não, lá em cima onde eu moro, nunca teve classe especial. Daí eu tive que trazer ela para cá

P: Ela entrou em qual série?

E: Ela já entrou na classe especial, direto. Ela estava na 1º série, 3 anos lá em cima, e não ia para frente, daí eu trouxe ela para cá. Direto de lá para classe especial.

P: E quando a profª Tatiana encaminhou ela pra a 1ª série do ensino comum qual foi a tua participação nessa decisão? Como é que ocorreu? Tu participaste da decisão?

E: Sim, claro. Participei.

P: De que forma foi?

E: Eu disse pra ela que se for para frente mesmo, pode colocar ela na 1ª série. Para ela ir para frente.

P: A senhora incentivou, então?

P: Sim, cheguei e falei com ela, e ela me ouviu, e disse assim: “Bom, já que a senhora acha que dá para passar ela para 1ª, ficar e seguir adiante, então vamos colocar ela”.

P: A senhora acha que essa maneira como ela foi encaminhada do ensino especial para o ensino comum foi adequada?

E: Foi.

P: Em relação a sua filha ocorreram algumas mudanças após a inclusão no ensino comum? Mudanças no nível social, afetivo, de aprendizagem. Que mudanças que a senhora observou depois que ela passou para a 1ª série, 2ª, 3ª, 4ª?

E: Eu estava achando que ela estava melhorando, indo para frente.

P: Que crescimento que a senhora observou? Foi favorável a entrada dela no ensino comum?

E: Foi, por que ela tinha problema na cabeça. Ela tinha uma fraqueza na cabeça. Daí eu acho que ela está indo para frente.

P: Qual é a sua opinião. Acha que está sendo favorável ou não o ingresso dela no ensino comum?

E: É, acho que sim.

P: Qual é a sua expectativa em relação ao processo de inclusão da sua filha no ensino comum? O que a senhora espera dela?

E: Eu quero que ela vá adiante, quero que ela se vá, tenha bastante estudo. A gente pode dar muito pouco estudo, mas como a gente, eu quero que ela vá para frente, quero que ela suba, que vá até onde ela quiser. Fazer um curso depois, pra ter uma profissão boa.

P: Então a sua expectativa é que ela continue os estudos?

E: Sim, quero que ela continue.

P: A senhora acredita nas capacidades e habilidades da sua filha para que continue a escolaridade?

E: Acredito.

P: E o que a senhora espera da escola para que esse processo dê certo? Como que a senhora acha que a sua filha está sendo atendida no ensino comum? A senhora tem queixas, elogios?

E: Não, até que ela gosta das professoras. Essa professora mesmo que ela está agora, que ela tem, tem mais de uma, são maravilhosas com ela, estão contente com ela que está indo para frente. Está bem.

Entrevista semi-estrutura realizada com os pais

Mãe: Raquel

P: Qual foi a sua participação na escola em relação ao processo de inclusão? Você participou das decisões? De que forma?

E: Com a professora da classe especial. Eu até acho que mais por vontade minha do que na realidade, quem sabe, dela ter, na opinião da professora da classe especial, dela ter condições de ir. E até eu querendo porque o conteúdo, digamos assim, que a Adriana já vinha, eu acho que há uns 6 ou 8 anos, já com conteúdos de 1º e 2º e já até conteúdo de 2º para 3º série.

P: Na classe especial?

E: Não, com aulas particulares. Na classe especial não. A classe especial é uma turma muito heterogênea, então não tem condições.

P: De trabalhar conteúdos mais específicos da série.

E: É difícil, para as professoras, com tantos alunos para fazer este trabalho. Então esse aí que era o meu desejo de ver.

P: E a senhora passava este desejo para a professora da sala de recursos?

E: Ah! eu passava. De recursos não, para a professora da classe dela que era a prof^{ta}. Tatiana. A Tatiana sabia desse meu desejo.

P: E aí, o que é que levou vocês a tomarem esta iniciativa? Foi a partir dela ou da senhora?

E: Não, minha não, eu não. (...) mais eu acho, que com a Tatiana e a Bianca, elas que começaram.

P: A escola já fez alguma reunião com a senhora para tomar alguma decisão em relação ao Processo de inclusão?

E: Olha, no ano passado foram feitas muitas reuniões, mas até eu na ocasião, já a Adriana freqüentando a 2ª série, eu já passei a me manifestar que eu achava, que a

inclusão, como estava sendo feita, não só aqui mas como eu acho que em todo o Rio Grande do Sul é da mesma forma. Eu na minha opinião, não daria certo.

P: Porque?

E: Por que a dificuldade da Adriana em matemática é muito grande. Então achei que se fossem passar a exigir matemática dela como os outros, ela não teria condições. Disserto, tu já tomastes conhecimento. Que nos primeiros dias de aula da Adriana, teve, como se chama, uma "Rebelião de Mães", que não queriam a Adriana junto com os seus filhos. Isto aconteceu aqui na Escola.

P: E justificavam o quê?

E: Justificavam que a professora teria que dar muito mais atendimento para ela deixando de lado os seus filhos. Esta era a justificativa das mães. Mas fora isso também, o problema, o fator da idade, ele é grande. Ele implica em muitas coisas. Numa sala de aula com crianças, porque tu vê, que a professora dela me falou na semana passada, eu fui chamada pelo seguinte: porque a Adriana não quer mais se misturar com os coleguinhas, não quer.

P: E tu achas que esta forma foi a adequada? Qual é o teu parecer sobre o encaminhamento da Adriana da classe especial para o ensino comum:

E: Eu na minha opinião, e a escola não gostou que eu tenha dito isso, por que eu disse em plena reunião, que eu achava que em primeiro lugar os professores deveriam estar preparados e não estavam e não estão. Agora este ano um pouquinho mais pelo rebú que deu ano passado. Então está melhorado um pouquinho. E também os pais não estão preparados e nem as crianças. Então na minha opinião, eu acho que tinha que ser feito (...) não sei, eu era acostumada em escolas particulares com a Adriana, então o quê que eles me faziam sempre nas escolas particulares? Sempre na 1º semana, a Adriana não ia. Primeiro, as outras crianças se adaptavam naquela semana, ao mesmo tempo sabendo que iriam receber uma colega diferente. Porque daí evita que chamem a minha filha de doente. É como disse a orientadora educacional, me abriu os olhos mesmo quando ela me disse na semana passada, por que eu disse para ela: decerto é um pecado que eu cometi mas vou continuar cometendo. Eu não conscientizei a minha filha do problema dela. Não conscientizei por que eu conheço meninas conscientizadas e que elas até

choram por ser como são. De repente a minha até sabe, não sei te dizer isso daí, mas como me disse a orientadora, era melhor saber por mim ou pelos colegas?

P: Que ela é diferente.

E: Que ela é diferente.

P: Em relação a sua filha ocorreu alguma mudança após a inclusão no ensino comum? Quais? Sociais, afetivas, cognitivas, entre outras.

E: Muitas, que eu até chego a dizer uma heresia aqui. Que eu considero que no ano passado ela foi discriminada. Eu considero que para ela tenha sido humilhação, tudo o que ela passou. Eu considero um monte de coisas. E, por um lado, ela aprendeu a ser, como na sala de aula era constantemente o palavrão usado, ela aprendeu a se defender mais, isto foi muito importante. Ela revida, ela reage. Ela passou a conversar muito mais, ela modificou muito mesmo, que eu até chego a dizer que valeu a pena o que ela sofreu o ano passado. Eu tenho muitas pessoas que me dizem, será? Aí eu não sei.

P: E a nível de aprendizagem escolar?

E: Eu considero que ela passou a rever conteúdos que anos há atrás ela dominava, agora não domina. E eu não estou nem me preocupando se ela está dominando ou não, mas ela dominava sim, muita coisa que ela está dando agora na terceira. Que agora ela está em substantivo próprio, comum. Capaz! ela domina adjetivo, sinônimo, ela estava muito além disso com a professora dela que ela fazia três vezes por semana particular, isso ela dominava tudo. E isso, eu te digo assim: por que é como eu disse aquele dia para vocês, se na minha casa nestes 22 anos um dia o marido estivesse aqui sentado, eu não posso dizer um dia, por que teve dois dias que ele pegou e me devolveu e foi e disse assim: "eu não vou enfartar". Assim como está semana de novo eu conversei com ele e pedi pelo amor de Deus, hoje é tu. Mas eu faço para testar. Eu sou sem vergonha. Eu faço pra testar ele, pra ele ter consciência de que ele não quer ajudar a filha. Não eu não vou cooperar para estressar a minha filha e cai fora. Por que ela está nisso aqui por minha causa, segundo ele. De tanto que eu batalho para que ela tenha uma vida longa e tudo, que ela seja feliz e não sei o quê, ela vai morrer antes, porque ela está se estressando aqui por que eu obrigo ela ir na escola.

Então eu te digo que eu a vida inteira, todos os dias, ela ia com temas daqui, ela vinha com temas dela, de tudo de onde ela vinha com temas era eu que fazia. Então eu falo com autoridade de quem passou 22 anos, trabalhando todos os dias com ela. Por isso é que agora eu estou virando a mesa. Estou velha, maluca, aposentada, e virando mesa.

P: Além da matemática, que é a dificuldade que ela está apresentando, qual é a outra dificuldade?

E: A outra dificuldade é copiar do quadro para o caderno. É difícil para ela. Primeira vez que ela me disse isso na semana passada. Que a matemática há horas que ela vinha se lamentando, e no quadro é a primeira que ela me disse na semana passada, foi assim: “eu não consigo Raquel copiar do quadro, é difícil”. Aí então eu te pergunto? No ano passado uma professora chegou e me disse: “porque que a tua filha senta no final da aula? Era a professora de educação artística. A tua filha tem que sentar na primeira classe. E eu disse para ela: sou eu que tenho que ver isso? Então contudo aquilo que aconteceu, (...) nunca fui checar e dizer: ó! a minha filha tem que sentar na frente, dificuldade pra ler, isso e aquilo. Mas aí, numa ocasião até foi falado, e a professora me disse que iria colocar na frente. Não sei se colocou, por que eu ficava sabendo que não. Então na realidade se ela sentar no final da aula, eu nem sei se ela vai enxergar direito.

P: Analisando: Está sendo favorável ou não o processo de inclusão para ela?

E: Favorável? A bem da verdade ela vem contrariada, mas ela já me fez a distinção. Ela gosta da aula, gosta dos colegas, adora as professoras, mas por causa da matemática e de copiar ela vem contrariada.

P: Qual é a tua expectativa com relação ao processo de inclusão? Você acredita nas capacidades e habilidades da sua filha para frequentar o ensino comum? O que você espera da escola para que o processo de certo?

E: Acho que a minha expectativa não passa atualmente de uma 3ª série. Não vou sacrificá-la em uma 4ª série, não vou. Vou partir para outras atividades, pra outras coisas.

P: Sacrificar tu diz?

E: Por que eu acho que na 4ª série muda muito. Tu tens quantos professores? A matéria é quase tudo copiada, ela não copia. Não sei, vamos ver, eu não vejo ela numa 4ª série.

P: Você é favorável ou não ao processo de inclusão?

E: Eu acho que essa criançada que vem vindo por aí, pra eles vai ser uma maravilha. Eu digo que infelizmente pra minha não vai adiantar esse processo. Acho muito favorável, só que eu acho que tem que haver uma adaptação no currículo, por que eles vão desenvolver extremamente mais convivendo com os ditos normais.

Entrevista semi-estruturada realizada com os pais

Mãe: Valéria

P: Qual foi a tua participação na escola em relação ao processo de inclusão da Gabriela?

E: Esta inclusão foi uma coisa bem interessante. Não houve uma definição de uma única parte. Foi assim: a professora do prézinho achou que ela tinha condições de estar na 1ª série.

P: A professora do prézinho?

E: Sim, do prézinho. Mas a Bianca também já achava isso. E eu, em casa, vendo o desenvolvimento dela, e depois ela tem uma força de vontade extraordinária, interesse, que é impar. Eu duvido que tenha uma criança que tenha esse interesse que ela tem. Ela tem uma vontade de crescer. Então, para ela, a limitação não existe. O que existe realmente é que ela não pode fazer, não pode acompanhar, mas ela não conhece limitação. Ela vai se dar por conta disso aos poucos.

P: A decisão: tu solicitaste ou foi uma alternativa que a escola, que a professora Bianca, que a supervisora? Quem pensou em encaminhar a Gabriela para o pré?

E: Para o pré foi a Bianca e eu. Fomos nós duas. Porque foi assim: quando eu vim conversar com ela, eu achava que a Gabriela não tinha mais porque estar na classe especial, mas eu não sabia onde é que a Gabriela poderia estar, e ela também achava que a Gabriela estava ficando para trás dentro da turma, que também é heterogênea. Então ela disse vamos colocar no pré. Mas aí esbarrava também na vontade da professora ter ela ou não.

P: E a supervisão, direção, alguém participou dessa decisão junto com vocês? Como foi?

E: Partiu tudo da Bianca até chegar na supervisão. A supervisão acompanhou, na época, ela acompanhou isso. E se tinha alguma coisa contra, não teve argumentos.

P: E tu achas que esta maneira foi adequada? O encaminhamento, tudo como se deu? Foi adequado?

E: Olha, eu não vejo diferente, acho que foi. Então eu não enxergo outro processo que não foi o que aconteceu.

P: E em relação a Gabriela, ocorreram algumas mudanças após a inclusão no ensino comum? Quais as mudanças que tu observaste antes na classe especial e após no ensino comum

E: A seriedade. A seriedade sempre existiu, desde o momento que a Gabriela nasceu. E eu não faço nada sozinha, e eu tenho uma coisa assim, tenho acho que sorte e feeling. Eu olho para a pessoa e sei se ela serve ou não. Para pedir conselhos (...) eu tenho muita sorte. A Gabriela tem sorte, e eu tenho feeling. Mas o processo foi bastante interessante. A Gabriela saiu da classe especial para o prézinho, ela rejeitou a classe especial. Ela rejeitou os colegas, porque ela fazia computação, e ela não queira mais nem ir com eles. Então os da classe especial não são mais nada dela. A Bianca também não. Era assim, nem cumprimentar a Bianca ela não queria mais. Rejeitou.

P: E o que tu achas que levou ela a isso?

E: Eu acho que ela viu assim: "não sou mais deficiente". Ela tem uma percepção muito grande do que ela é, que ela é Down, ela sabe que ela é Down. Ela sabe que ela tem diferenças, que eu coloco para ela como limites. Então ela não se vê diferente, se vê com certas limitações. "Então, se eu saí da classe especial eu não tenho mais limitações. E eles ficaram aqui". Aí, eu chamei ela, porque cumprimentavam e ela virava o rosto.

P: Daí voltou?

E: Daí voltou (...) Quando chegava, que ela ia de novo para o prézinho, no recreio ela não se misturava mais com os ex-colegas, ex-amigos. Aí eu chamei e disse: filha, é o seguinte: tu saiu do mesmo lugar que eles estão, tu és tão deficiente quanto eles. Tu és tão Down quanto qualquer outra criança Down, tu és tão gente quanto eles. E se alguma vez te viraram o rosto, alguma vez deixaram de brincar contigo e tu não gostou, tu estás fazendo a mesma coisa com eles. E tu estás magoando eles tanto quanto tu já fostes magoada. E isto não serviu para ti naquele momento, não vai servir para eles agora. A Bianca é e vai ser sempre tua professora, porque mesmo tu estando aqui nesta classe, é a

Bianca que está orientando - e a Bianca que está por baixo - tudo o que é feito aqui é a Bianca que fica sabendo. Então, não pensa que tu quebraste este vínculo. Tu és da classe especial, tu vais ser dela a vida toda; tu vais ser excepcional a vida toda; tu vais ser deficiente a vida toda. É assim que tu tens que enxergar. Agora, se tu tens condições de estar numa classe normal, no prézinho, vai ter outros coleguinhos teus que, mais cedo ou mais tarde, vão estar também.

P: Ela mudou?

E: Ela ainda chorou bastante, e eu fiquei assim e falei com a Bianca. Cheguei e disse: Bianca, eu disse isso, isso e isso para ela. A Bianca disse: "assim com todas essas palavras?" Eu digo, exatamente como eu te contei. E ela assim "o que será que vai acontecer agora?" Eu digo, não tenho nem idéia. Daí ela disse "não vou falar nada. Vou deixar. Se precisar, eu entro no meio". Aí ela começou a conversar de novo com as colegas, a cumprimentar a Bianca. Começou a ajudar os coleguinhos na computação, porque tinha que alternar o computador e ela quase não deixava. Ela não chegava perto mais dos colegas, antes deixava beijar, não beijava ninguém, aí ela voltou. Voltou aos poucos, não foi de repente, foi devagar. Mas pelo menos voltou aos poucos. Então eu acho que para a Gabriela, esse momento foi muito importante, e ela se sente importante. Fez também com que ela cada vez quisesse se dedicar mais. Ela se debruça nos livros.

P: Tu achas que ela começou a estudar mais na 1ª série?

E: Muito mais. Ela leva a sério. Parece alguém que está na Universidade. Porque quando ela não está fazendo os deveres dela, os temas, ela quando chega em casa, faz um lanche, lava as mãos e vem para os temas. Ela faz os temas sempre. Ela sempre está com um livrinho de histórias. Isso despertou a leitura na Gabriela, a literatura, mesmo quando ela não lia, e agora ela lê. Não tem uma leitura dinâmica, mas ela lê bastante (...) Então, eu acho que, para Gabriela, esse momento foi muito importante e ela se sente importante. Fez também com que ela cada vez quisesse se dedicar mais, ela se debruça nos livros.

P: Tu acreditas que o processo de inclusão está sendo favorável para ela em que aspectos? Sociais, afetivos, cognitivos, ou em todos os aspectos?

E: Em todos os aspectos. Cada um dentro de etapas. Eu acho e respeitando os limites dela, porque ela tem uns, muito próximos, digamos, de um normal, da situação dela, dentro da sala de aula. Então socialmente também é muito importante porque ela não se incomoda de dizer que ela tem 13 anos e só está na 1ª série.

P: E a questão da idade. Tu já começaste a te preocupar com isso, por ela estar repetente e esse tipo de coisa?

E: Não, não, porque ela não está preocupada. E para ela não interessa os amiguinhos, o que eles dizem ou não da idade, o que interessa para ela é estar lá. Estar produzindo.

P: Estar aprendendo?

E: Estar aprendendo. E ela tem até noção de que a cada dia ela está aprendendo mais. Ela tem essa noção exata do que é aprendizagem, e cada vez ela está aprendendo mais. Por isso que eu não estou preocupada com a idade. Não estou preocupada com repetição, como eu disse para mim não é repetição. É o aprendizado dentro daquilo que ela precisa, é ali que ela vai sanar aquela necessidade. Não vai ser na 2ª série, na 4ª, na 3ª, na 2ª. Então eu acho que quando ela estiver pronta para ela ir para a 2ª série, que bom. Enquanto ela puder ficar, espero que dentro do colégio não exista esse empecilho, porque também, pelo o que eu sei, dentro da LDB não existe nada acrescido, regras definidas. Não existe nada legalmente definido na inclusão que se faz ou se deixa de fazer, se tem etapas.

P: E tu terias alguma colocação para fazer de algo que precisaria ser mudado, que não está bem, "olha se não mudar isso, não sei como é que vai ser lá adiante", alguma dificuldade que tu estás vendo no processo que tu estás observando?

E: Dela, em si, até agora não tenho. Até me questionei em termos de idade: De repente, chega no final do ano eu perceba que ela realmente possa começar na segunda série. Porque para ela, apesar de estar mudando de ano vai ser sempre um começo. Quer dizer que não vai ser uma continuidade. Vai ser sempre um começo, um começo novo. Pode ser que até o final do ano eu ache que já dá para ir para uma 2ª série, mas eu não vejo nada assim que eu possa colocar em termos de inclusão, para a Gabriela. Agora o que eu acho em termos gerais, a inclusão realmente precisa de avaliação e precisa de uma maior preparo dos professores, e de boa vontade deles, que aceitam crianças com

limitações. Eu não uso a palavra deficiência, eu uso limitações, e que todos, seria o ideal que todos os professores passassem por algum processo de curso ou esclarecimento sobre o aluno incluso. Precisariam. Até mesmo para que antes de dizer "eu não tenho condições de ter um aluno", que eles saibam que este aluno, se alguém disse que ele pode estar lá, vai ter um ano inteiro para provar o contrário. Que lá não é o lugar dele. Enfim, vamos partir desse princípio. E que tem várias crianças "ditas normais" que tem muito mais problemas, trazem problemas de casa. Questão afetiva, sócio-econômica, trazem para dentro da sala de aula, tem muito mais dificuldades de aprendizado. Mas como podem tapear e passar adiante, coisa que muitas vezes não conseguem com os alunos incluídos. Então fica mais fácil tu dizer para um aluno, uma mãe, que não quer aceitar porque não tem condições.

E que não é tão difícil, até porque tem professoras que dizem, adoram dizer "tenho tantos anos de magistério". E nenhum de preparação, será que nunca teve dificuldade com aluno nenhum? Só porque está estampado na cara que tem algum tipo de deficiência? Não dá para fugir, está na cara, não em outro lugar. Não tem como dizer "o meu filho não tem nada". Está na cara. E tem umas caras mais lindas do que a outra.

P: Qual é a tua expectativa em relação ao processo de inclusão da Gabriela?

E: A minha expectativa, às vezes eu me pergunto qual é a minha expectativa? Eu já fui muito ansiosa em relação a expectativas, aí eu comecei, eu fiz um processo de quase loucura, em relação a expectativa quando a Gabriela tinha um ano, tinha meses e ela precisava fazer uma cirurgia do coração. E ela teve que fazer essa cirurgia com um ano e um mês, porque ela precisava adquirir peso, precisava adquirir resistência, precisava, eu quase enlouqueci. Porque eu fiquei extremamente ansiosa, porque eu sabia que dependia da vida dela essa cirurgia. Eu aumentei 15 kg nesse ano. E a Gabriela diminui 5 kg. Cinco que ela precisava para a cirurgia, porque ela fez uma cirurgia de alto risco em função do baixo peso.

Então acumulou uma porção de coisas. Quando eu respirei, quando eu parei com tudo aquilo, que eu percebi, eu prometi para mim mesma que eu nunca mais iria sofrer por antecedência. E expectativa era assim uma palavra branda, mais nada para a gente sofrer, mais nada de chorar, de se escabelar. Mais nada de perder cabelo ou branquear cabelo. Então eu tenho assim, a minha expectativa vai ser tudo aquilo que a Gabriela pode me oferecer. Tudo o que ela pode oferecer para ela. Estamos aprendendo, eu digo

estamos porque é o cordão umbilical, ela já se livrou mas eu não. Eu sou muito dependente dela, ela é muito independente de mim.

Então a minha expectativa é tudo o que a Gabriela puder me oferecer. Estamos aprendendo, ótimo, estamos aprendendo. Agora, assim aprendendo e aprendendo como não me interessa. Estamos aprendendo. Bom, final do ano, é final do ano, daí a gente vai se reunir, vamos ver o que nós vamos fazer. Isso vai ser no final do ano. Vamos esperar até o final do ano.

P: Tu és favorável então ao processo de inclusão?

E: Sou. E também do processo para adultos. Adultos que não tiveram condições de alfabetização no tempo ideal. E que essa classe precisaria. Não precisaria ser totalmente de noite, eu não sei porque colocaram, convencionaram que tem que ser a noite, os adultos. Por que não pode ser de tarde?

Entrevista semi-estruturada realizada com os pais dos alunos

Mãe: Simone

P: Qual foi a tua participação na escola em relação ao processo de inclusão do Lucas? Você participou das decisões, de que forma?

E: A Tatiana me chamou, eu estava sempre participando com a Tatiana, e disse que ele tinha condições de ir para uma 1ª série. E eu disse: Tatiana mas ele não tem condições. Não ele tem sim. Não mais não tem. E ela disse “no outro ano vou passar ele para a 1ª série”. Mas então passa só para ver. Aí passou ele para a 1ª; no fim do ano ele passou para 2ª, passou para 3ª, passou para 4ª. Na Quarta, no ano passado, que ele rodou.

P: Então ele foi até a 4ª série sem rodar?

E: Foi sem rodar até a 4ª. Sabe porque que ele rodou? De preguiça. Deu a preguiça nele. Por que a professora (...) do ano passado, pedia sucata, linha velha, eu comprei essas tintas guache. Ela passava me chamando. O Lucas chegava no dia do trabalho, que era sexta -feira, não trazia. Eu arrumava deixava na sacolinha e dizia: tu levas por que hoje tu vais ter essa aula. O Lucas deixava em casa.

P: Qual foi a sua participação no encaminhamento do Lucas para o ensino comum? A senhora foi apenas comunicada? Foi chamada por alguém da escola pra discutir e tomar a decisão?

E: Fui chamada

P: Por quem?

E: Foi a Bianca, a Tatiana e tinha outra (...). Eu não me lembro mais o nome dela.

P: Essa forma foi a correta? O encaminhamento foi correto?

E: Foi, foi bem

P: Em relação ao Lucas. Ocorreu alguma mudança após a inclusão dele no ensino comum? Quais? Sociais? Afetivas? Do pensamento? Quais as mudanças que a senhora observou no Lucas depois de encaminhar ele para o ensino comum?

E: A dificuldade dele é matemática. Não ele gosta até, ele não reclama de nada, ele não reclama, ele gosta. Ele está sempre recomendando para eu não esquecer do horário da física, para não esquecer quando ele tem aula. Eu acabo esquecendo e ele não esquece.

P: *E mudanças assim por exemplo: na escola especial, na classe especial, ele era dessa forma e hoje, depois de ir para o ensino comum, é assim. A senhora percebeu mudanças?*

E: Antes ele era bem tihoso porque, ele terminava o serviço dele, cortar, recortar, fazer as coisas dele, e saía mexer (...), assobiava no ouvido do outro, puxava o cabelo do outro.

P: *De aspectos positivos, o que a senhora observou de melhora no Lucas? Se agora ela está conseguindo aprender mais?*

E: Está conseguindo aprender melhor. Não amizade assim, ele não é de fazer amizade com ninguém. Os outros saem na hora do recreio e diz que ele fica dentro da sala, sentado.

P: *Mas a senhora acha que está sendo favorável para o Lucas esse ingresso no ensino comum? El está na 4ª série, no meio das pessoas consideradas "normais", sem problemas?*

E: Eu acho, mas só fico pensando se ele passa para 5ª, 6ª série, será que ele vai continuar assim? Ele vai conseguir entrar numa 7ª série, numa 8ª série. Eu fico pensando. Será que vai alcançar? A cabeça dele.

P: *E a senhora acredita nas capacidades e habilidades do Lucas para acompanhar o ensino comum?*

E: Como é que eu vou te dizer, só vendo! Até nem sei. Só vendo. Por que de repente eu posso dizer que ele vai aprender da cabeça dele, bem ligeiro, porque ele tem umas idéias boas, mas quando dá preguiça, é capaz de esquecer até de ler. Capaz de esquecer de ler e ele sabe. Ele sabe fazer mas quando "dá nas idéias dele", ele esquece de não fazer, ele esquece.

P: O que a senhora espera da Escola para que o processo dê certo? Para que o Lucas consiga, continue aprendendo?

E: Não, não, por enquanto está indo certo. Eu não acho que a escola está fazendo coisa errada com ele não. Por enquanto está indo certo. Não tenho queixa, porque a minha guria estudou desde o 1º ano até o fim, 3º ano do 2º grau, fez o 2º grau aqui. Nunca, até nunca me chamaram para nada por causa da guria. Tirou tudo, fez formatura e nunca me chamaram para nada. Era muita quieta na aula. Só o Lucas por causa que tem esse problema. Mas eu não tenho queixa, eu acho que está bom.

Entrevista semi-estruturada realizada com os pais dos alunos

Mãe: Vera

P: Qual foi a tua participação na escola em relação ao processo de transferência de Leandra do ensino especial para o ensino comum? Você participou das decisões? De que forma?

E: Foi a Tatiana que achou que ela tinha potencial para passar. Aí conversou comigo e aí a gente colocou ela na classe normal por experiência, e ela foi indo. Claro que a gente, eu ia ajudando. Naquela época eu ainda trabalhava, então eu tinha uma babá só pra fazer isso: trazia, ficava no colégio, controlava. E tinha uma pessoa só pra ajudar ela em casa, nos temas. Ela foi indo e sempre com as outras aula.

P: E a sua participação no encaminhamento da Leandra para o ensino comum, qual foi? A senhora foi apenas comunicada ou alguém lhe chamou para discutir bem o assunto?

E: Não, a Tatiana me chamou. A Tatiana e a Bianca. que elas acharam que ela conseguiria.

P: E essa maneira que foi encaminhada a senhora acha que foi a maneira adequada? Como é que a senhora avalia?

E: Eu acho que foi. Eu achava que como era muito fechado, que ela não tinha, talvez até que ela tivesse condições, mas os outros não dariam acesso pra ela. Não, eu acho que foi ótimo, eu não tenho do que me queixar disso aí.

P: Os outros que a senhora comenta, são colegas?

E: São colegas e principalmente os pais das crianças que sempre tinha aquele.....

P: Em relação a sua filha ocorreram mudanças após a inclusão no ensino comum?

E: Agora no ensino comum ela tem aquela ânsia que ela tem que passar, por que ela tem que trabalhar. Agora ela acha que tem potencial pra trabalhar.

P: Antes ela não sentia isso?

E: Antes ela não sentia isto. E agora para ela, aquilo ali é uma obrigação, por que ela não pode rodar. Ela não admite rodar por que ela tem que trabalhar.

P: E quais as dificuldades que a senhora está percebendo nesse processo, que a Leandra está passando nesse processo?

E: A única é para copiar a matéria. Por que ela tem a coordenação mais lenta, então ela não consegue copiar toda a matéria. Mas eu venho para o colégio, as crianças me emprestam o caderno e eu copio a matéria. Agora, ultimamente, as crianças estão copiando na aula para ela. Quem termina, copia tranquilamente. Os professores copiam. Ela tem dificuldade motora. Até ela conseguir ler no quadro. Aí já passou o tempo. É que ela é mais lenta. Principalmente na aula de história e geografia. E porque é muito conteúdo escrito. Matemática, ela vai tranquilamente.

P: Essa dificuldade de conseguir copiar tudo do quadro, a senhora acha que vai ter alguma solução para isso? Que a escola vai proporcionar mudanças para trabalhar, já que é uma dificuldade que acompanha a Leandra?

E: Não, eu acho que a escola se interessa. Eles se interessam. Porque terça-feira agora, eu tenho uma reunião ali na Direção, pra eles discutirem sobre isto.

P: E para a Leandra está sendo positivo a inclusão no ensino comum?

E: Está sim! Principalmente em tudo, porque ela se sente mais útil, se sente mais gente, como eu digo, junto com os outros. Ela consegue fazer mais amizade, debater sobre matérias com as outras meninas, sobre o colégio. Tudo isso aí ajuda muito ela.

P: E os temas, a senhora ajuda em casa?

E: Eu ajudo e ela tem um professor particular.

P: E qual é a sua expectativa em relação ao processo de inclusão da Leandra? O que a senhora espera do processo?

E: Eu espero que ela continue avançando. Que consiga realizar os sonhos dela, que era sempre fazer um primeiro grau. Porque já um segundo grau eu não imagino. Mas um primeiro grau que ela consiga fazer, e que consiga trabalhar, como ela quer trabalhar.

P: E a senhora acredita nas capacidades e habilidades da sua filha?

E: Eu acredito.

P: Para freqüentar o ensino comum?

E: Quando ela quer, ela consegue.

P: E da escola, o que a senhora espera da escola para que o processo continue dando certo?

E: Eu acho que a escola está super interessada. Eu acho que eles estão bem interessados, porque os professores estão sempre à disposição. O pessoal da secretária também. Não tenho nada a reclamar, tenho até a elogiar eles, porque é difícil, não é fácil.

P: De todo o processo que a senhora acompanhou com a Leandra, desde a 1ª série, a senhora é favorável ao processo de inclusão? Porquê?

E: Eu sou favorável, porque eu acho que eles se sentem mais gente (...) eles não se sentem tão discriminados.