

FLAVIA GENI ZERAIK

**A AVALIAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS:
VISÃO DE PROFESSORES**

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Pontifícia Universidade Católica
São Paulo
2006

FLAVIA GENI ZERAIK

**A AVALIAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS:
VISÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

Pontifícia Universidade Católica
São Paulo
2006

Banca Examinadora

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Douglas e Carminha,
por me ensinarem a perseverar...

E às minhas filhas, Isabela e Camila,
razão maior da minha perseverança.

AGRADECIMENTOS

Às minhas mestras e amigas, Professoras Arlete Scotto e Ana Maria Amaro, pelo incentivo, por terem me encorajado a voltar para a vida acadêmica, pela atenção segura e acolhedora nos momentos de dúvidas e incertezas. Muito Obrigada.

À minha orientadora Professora Mitsuko A. M. Antunes, todo meu agradecimento pela excelência da orientação e dos ensinamentos, pelo privilégio do convívio com uma pessoa tão especial, por quem tenho profunda admiração. Obrigada pelo jeito carinhoso e paciente com que me recebeu. Obrigada por iluminar este caminho.

Às professoras Claudia Davis e Celina Bartalotti pelo carinho e pela gentil, criteriosa e valiosa contribuição no exame de qualificação desta pesquisa. A ambas meus agradecimentos e admiração.

Aos amigos da pós-graduação, em especial a Débora, pela contribuição, pelo ombro amigo, pela ansiedade compartilhada, pela cumplicidade e encorajamento nas horas certas. Muito obrigada.

Aos meus pais, Douglas e Carminha, a quem devo tudo que sou, pelo apoio incondicional. Obrigada por tanto amor.

Às minhas filhas, Isabela e Camila, luz e razão da minha vida, pela compreensão em tantos momentos de “ausência”.

Ao Léo, meu amor e companheiro obrigada por “voltar” a minha vida e, entre tantas outras coisas, não me deixar desistir.

Ao Gabriel e ao André, por trazerem mais alegria aos nossos dias.

À Marli, por tantas horas de disponibilidade e dedicação com as minhas filhas.

Aos meus amigos, em especial Alice, Raquel e Vanessa, que compartilharam tantos sentimentos confusos, incertezas e inquietações, alegrias e entenderam as ausências.

A todos os educadores que, direta ou indiretamente contribuíram e inspiraram a realização desta pesquisa.

À Diretoria de Ensino Centro-Oeste pelo espaço para a realização deste estudo.

À Secretaria Estadual de Educação pela bolsa concedida.

RESUMO

A proposta deste estudo é a de investigar, através do relato de professores, as atividades desenvolvidas em classe, particularmente o modo de avaliar seus alunos, com foco nos alunos com deficiência, verificando se práticas inclusivas estão ocorrendo na sala de aula.

Para isso acreditamos que a avaliação deve considerar a especificidade dos alunos e ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo, para os professores, um instrumento importante de diagnóstico dos avanços e dificuldades, bem como, de sua própria prática docente, sendo assim o indicador para a transformação desejada.

A coleta de dados foi realizada entre o segundo semestre de 2005 e o primeiro semestre de 2006, na primeira fase por meio de análise documental, envolvendo dados da Secretaria Estadual de Educação e da Diretoria de Ensino Centro-Oeste referentes ao número de professores, alunos, classes especiais, salas de recursos, alunos em inclusão e habilitações dos professores das classes especiais. Na etapa seguinte foram realizadas entrevistas com quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental com experiência no trabalho com alunos com deficiência.

Os dados obtidos foram organizados em temas, considerando os objetivos desta pesquisa.

Os resultados revelam que, em termos de legislação, normas e instruções, a Educação Inclusiva pode sentir-se amparada e protegida. Quanto às práticas inclusivas, bem como quanto à proposta de inclusão dos alunos com deficiência, são desejáveis e possíveis, porém muitos fatores, físicos, pedagógicos, materiais e humanos, ainda faltam para torná-las concreta e enriquecedora.

Para as professoras faltam políticas públicas consistentes, realistas e eficazes que garantam educação de qualidade ao aluno com deficiência; no entanto, contamos com gestores e professores que utilizam de experiência e boa vontade para garantir ao menos àqueles alunos com deficiência que tiveram o acesso, sua permanência na escola.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão e Avaliação.

SUMMARY

This Study proposal is to investigate, through teachers reports, the activities developed in classroom in particular the method to evaluate their students, with focus on the students that present deficiencies, observing whether practices of inclusion are taking place in the classroom.

For this we believe the evaluation should consider the specificity of the students as well as to occur all along the process of teaching-learning, thus being, for the teachers, an important instrument for diagnostic of improvements and difficulties as well as the teacher's own performance and becoming an indicator to the desired transformation.

The data collection was realized between analysis, which involved data from the State Bureau of Education, and Education head office of Centro-Oeste zone, these data referred to the number of teachers, students, special classrooms, rooms of resources, students in inclusion and training of teachers to special classes. On the following stage there were interviews with four teachers of the initial grades of the Primary School with experience in working with disabled students.

The data was organized into topics, taking into consideration the objectives of this research.

The results show that regarding legislation, norms and instructions the Inclusive Education is supported and protected, as for the inclusive practices themselves, as well as to the proposal for the inclusion of disabled students, these are still desired and possible, however they lack many factors, physical, pedagogical, material and human to make them concrete and enriching.

As for the teachers there aren't consistent public policies, realistic and efficient enough to guarantee quality tuition for the disabled ones, nevertheless, we count on mentors and teachers who use their own experience and goodwill to assure, at least for those disabled ones who access to stay at school.

Key word = Evaluation, Inclusion and Special Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
Inclusão, como realmente acontece.....	13
1. A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	19
1.1 Educação Inclusiva	27
1.2. A Proposta de Educação Inclusiva da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE.....	37
1.3. A Educação de alunos com deficiência na Secretaria de Estado da Educação e na Diretoria de Ensino Centro-Oeste.....	40
1.4. Educação de alunos com deficiência e Avaliação do rendimento escolar.....	46
2. A PESQUISA	56
Objetivo Geral	56
Objetivos Específicos	57
Procedimentos Metodológicos	57
Local.....	58
Participantes	58
Instrumentos para coleta de dados.....	59
Análise de dados.....	59
2.1 A Escola Estadual Dr. Edmundo de Carvalho	60
A escolha da escola e das professoras entrevistadas	60
3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	68
1 Infra-Estrutura	69
2 Inclusão.....	71
3 Apoio Pedagógico na Inclusão	75
4 Formação do professor	77
5 O trabalho na sala de aula.....	80
6 Avaliação.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS.....	100

INTRODUÇÃO

A trajetória profissional conduzindo à pesquisa

Há 15 anos na Rede Pública Estadual de Ensino de São Paulo, exerci a função de professora de Educação Básica do Ciclo I do Ensino Fundamental, diretora de Escola e, atualmente, supervisora de Ensino. A sala de aula foi o ponto de partida para o processo de crescimento profissional, construído com algumas certezas e inúmeras incertezas, com momentos de desânimo e de euforia, mas com a crença de que sempre é possível fazer melhor.

No final dos anos 1980, como professora de Educação Básica do Ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), deparava-me com classes formadas pelo critério de homogeneidade. O sistema de atribuição de aulas permitia, à época, que as professoras com mais tempo de serviço escolhessem sua classe, restando para as iniciantes as classes “mais difíceis”, por terem alunos com diferentes tipos de dificuldades.

O trabalho com alunos que apresentavam diferenças no seu ritmo de aprender passou a fazer parte de minha opção como docente. Abria-me um caminho de desafios, investimentos e, sobretudo, crenças que, com um ensino diferenciado, seria possível alfabetizar a todos. Outra questão me inquietava: como avaliar esses alunos? Se utilizasse, como padrão, o “esperado” para alunos de uma determinada série, fatalmente todos seriam retidos. De 1995 a 2001, tive oportunidade de exercer, nessa mesma escola, a vice-direção e a direção, num total de 6 anos.

Em 1996, deu-se o processo de reorganização da rede pública estadual, que definiu a modalidade de atendimento por faixa etária. Entre as intenções divulgadas pela Secretária da Educação, esse processo foi adotado para propiciar melhor aproveitamento dos recursos físicos e pedagógicos da escola, adequando-os à idade dos alunos. Grande

parte das escolas passou a atender somente o Ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), outras somente o Ciclo II do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e eventualmente o Ensino Médio e, outras, apenas alunos do Ensino Médio. Dependendo da região, houve maior ou menor adesão ao processo de reorganização e diferenciação na forma de agrupamento das modalidades. As classes especiais e salas de recurso ficaram nas escolas com Ciclo I do Ensino Fundamental. Assim, a escola em que eu trabalhava passou a atender apenas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, recebendo, de uma escola que passou a atender apenas o ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, classes especiais para alunos com deficiência mental e sala de recursos para alunos com deficiência visual.

Mais uma vez, cruzava em meu caminho alunos tidos como “diferentes” e, mais uma vez, fazer algo também diferente me desafiava.

Nessa época, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN (9394/96), trazendo a questão dos ciclos e da progressão continuada, fazia-nos rever a forma de organização das classes. Revíamos, principalmente, a inclusão das crianças com deficiência em classes regulares.

Nesse contexto, já havíamos avançado para a formação de classes mais heterogêneas, em que o agrupamento dos alunos não se dava pela suposta igualdade nas condições de aprendizagem. As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivas - HTPCs, tornaram-se enriquecedoras com discussões teóricas e oficinas práticas. Segundo Mantoan (2002, p.30), *sem dúvida é a heterogeneidade que dinamiza os grupos, que lhes dá vigor, funcionalidade e garante o sucesso escolar*. Os professores das classes regulares apresentaram grande progresso no trabalho diversificado e o convívio com professores das classes especiais e seus alunos vieram reforçar a vontade de construir uma escola de qualidade para todos.

Havia muita cautela com o processo de inclusão dos alunos que estudavam nas classes para alunos com deficiência mental, com a série indicada e com a professora que os receberia. O aluno era convidado a ficar algumas horas na sala, até integrar-se a ela. Já na sala de recursos, os alunos com deficiência visual freqüentavam desde o início as classes regulares da própria escola ou de outra e, concomitantemente, eram atendidos por 10 horas semanais, com professora habilitada e em período complementar ao da classe comum. Para os alunos da própria escola, essa inclusão era considerada relativamente fácil, uma vez que a profissional se encontrava no mesmo local, assessorando os professores das classes comuns, que eram escolhidos com muito cuidado.

Em alguns casos, esses professores aprenderam Braille, preparando, eles próprios, muitas atividades e fazendo a correção na sala de aula, o que era muito importante para o desenvolvimento do aluno. Com os alunos das outras escolas, que freqüentavam a sala de recursos, o processo era mais difícil: embora houvesse deslocamentos da professora habilitada para participação em algumas HTPCs, estes eram raros e feitos apenas por iniciativa e seriedade dos profissionais. O que mais incomodava a todos era como trabalhar para que os professores, sem exceção, estivessem aptos a receber alunos com algum tipo de deficiência.

Avaliei que meu trabalho, como gestora da escola, deu muitos frutos com os profissionais que, desde o início, se dispuseram a enfrentar esse desafio. Com outros, a mudança foi muito pequena e não passava do discurso. Com outros ainda, felizmente poucos, nem o discurso...

Em geral, podemos considerar que se formou uma equipe envolvida, porque os alunos eram reais e estavam em nossas mãos, porém o crescimento e o amadurecimento dos professores variaram muito. Acredito que uma formação inicial e permanente, que leve

à reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a função social da escola é fundamental para o exercício consciente da docência.

Em 2002, como Supervisora de Ensino, atuando na mesma escola e em outras do mesmo setor geográfico, trabalhei com capacitação em serviço para professores coordenadores. O problema das diferenças e dos ritmos e tempos de aprendizagem era angustiante, principalmente quando nos referíamos aos alunos com deficiência. De março de 2003 a janeiro de 2005, como integrante da Assistência Técnica da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo - COGSP, pude entender que essa inquietude que me acompanhava desde o início de minha carreira deu-se por influência e admiração de Arlete Scotto, mestra com quem trabalhei desde 1996, cujo discurso e prática cotidiana marcaram a luta por uma escola pública capaz de diminuir a discriminação, a violência e os preconceitos presentes na sociedade. Em suas palavras:

A escola, enquanto espaço público, deve ser identificada como “lócus” de livre expressão/manifestação das diferenças e se constituir num espaço em que os diálogos e as negociações se tornem rotinas, na medida em que aí circulam valores, se formam opiniões, se constroem/rebatem argumentos e se evidenciam ou se camuflam atitudes.

É nessa convivência democrática com as diferenças e os conflitos decorrentes que podemos, a todo instante, exercitar a capacidade de escolher/decidir/discernir entre o justo e o injusto, em permanente interlocução.

Assim, a instituição escolar pode e deve ser vista como espaço democrático, em que os interesses comuns e os particulares encontram espaço para manifestação, bem como, as diferenças e as especificidades podem, livremente, vir a encontrar palco e cenário para discussões. (Scotto, 1996, p.5).

Com essa trajetória profissional e com esses desafios, acredito que este trabalho possa direcionar ações que contribuam para melhorar a formação docente, inicial ou continuada, atender às necessidades e expectativas dos profissionais, para que o processo

de inclusão escolar se dê com boa qualidade, respeitando o indivíduo e suas diferenças. Segundo Rios (2001, p.70):

Se o processo de socialização se faz com a imposição de conhecimentos e valores, ignora as características dos educandos, diremos que é uma má educação. Se tem, ao contrário o diálogo, a construção da cidadania, como propriedade, nós a chamaremos de uma boa educação. Toda educação tem qualidades. A boa educação que desejamos e pela qual lutamos, é uma educação cujas qualidades carregam um valor positivo.

Ainda segundo a autora (Rios, 2001, p.74), *o que se deseja para a sociedade é uma educação da melhor qualidade, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem*. Comenta Mantoan (2002, p. 23):

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são ensinados a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar - sem tensões competitivas, solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender freqüentando uma mesma e única turma.

Assim, este trabalho tem como objetivo investigar como professores de classes regulares que recebem alunos com deficiência concebem e realizam a avaliação destes educandos. Para isso, o trabalho apresenta levantamento bibliográfico, discutindo conceitos como: deficiência, integração, inclusão e avaliação. Apresenta ainda um Histórico da Educação de alunos com deficiência, a proposta da Educação Inclusiva da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, dados da Educação

Especial na Secretaria de Estado da Educação e na Diretoria de Ensino Centro-Oeste e pesquisa de campo, com entrevistas realizadas com 4 professoras de classe regular. Encerramos com a apresentação, análise, discussão dos dados e as considerações finais.

Inclusão, como realmente acontece...

Dez anos após a promulgação da LDBEN, da implementação da Progressão Continuada para o Ensino Fundamental, dos investimentos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) em capacitação e recursos físicos, como os professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual estão avaliando os alunos com deficiência que se encontram em processo de inclusão em classes regulares? A formação e a capacitação dos professores, bem como os recursos físicos, são fundamentais para o sucesso de uma escola inclusiva, havendo necessidade de mudar a concepção de educação, escola, prática pedagógica e todos os elementos desta decorrentes, como currículo e avaliação por exemplo.

Macedo (2001) sugere que repensemos o modo de funcionamento institucional, pautado na lógica da exclusão, em favor de outro, pautado na lógica da inclusão. Há dispositivos legais favoráveis à inclusão embasados na lógica dos gêneros e não mais pela lógica da classe. Segundo o autor, para que a inclusão ocorra será necessário deixarmos de raciocinar por classes, lógica da exclusão, e passarmos a nos organizar em um contexto de integração, que supõe a presença de uma coisa em relação a outra, ou seja, na lógica da inclusão. Em suas palavras: *Classificar, portanto, é uma forma de organização ou de raciocínio que coloca os iguais, os que respondem a um mesmo critério, em um mesmo lugar, em uma mesma caixa.* (p.31).

Foi essa a mentalidade que vigorou até bem pouco tempo, em nossas escolas. Como os alunos com deficiência não atendiam aos mesmos critérios dos alunos que estavam dentro da “caixa” dos “normais”, estavam de certa forma excluídos da escolaridade “normal”, porque formavam outra categoria, reunidos por outros critérios, como cegueira, surdez etc. Ainda segundo Macedo (2001),

(...) a idéia de classe como possibilidade de reunir pessoas que, sob um certo critério, sob uma certa condição, substituem-se, ou seja, equivalem-se, é uma idéia muito poderosa na prática. Poderosa, porém, sob a condição de que, para reunir, seja necessário excluir, deixar fora todos os que não caibam no critério. Esses, formarão, agora, o grupo dos sem-critério, sem-categoria, o grupo dos excluídos. (p.31)

O autor reconhece que *classificar é necessário e, por isso, bom. Sem a classificação, é difícil aprender ou conhecer. O problema, então, reside no uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio de classe que cria preconceitos, separa, aliena.* (p.32).

Já na lógica da inclusão, (...) *relacionar é reunir coisas que façam parte uma da outra, e que, nesse sentido, não valham por si mesmas, pois é a relação com o outro, e vice-versa, que as define.* (p.35).

Assim, se a criança tem dificuldades no processo de escolarização ou de convivência em sala de aula, se suas limitações causam “problemas” para o professor (estratégias de ensino, organização do espaço e tempo didáticos, expectativas etc., pela lógica de classe, a dificuldade é do aluno e não do professor. Na lógica da relação, o “problema” é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre seus recursos pedagógicos, a rever suas formas de se relacionar com os alunos, a estudar temas que pensava nunca ter que abordar. Nesse sentido, Macedo (2001) indica que é necessário entender que os incluídos não são somente os diferentes, somos também nós; caso contrário, estaremos

raciocinando pela lógica da classe, não pela relação. Isso supõe mudança em nós mesmos, no nosso trabalho, nas estratégias, objetivos e organização dos espaços e tempos escolares.

Para Omote (2003), *a inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos.* (p.154). Segundo a autora, a escola precisa prover todas as pessoas dos bens culturais e intelectuais essenciais para o exercício pleno da cidadania e a superação das desigualdades: *só sendo verdadeiramente inclusiva conseguirá formar novas gerações com mentalidade e atitudes genuinamente inclusivas.* (p.167). A escola deve desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo para atender toda a gama de diversidades, peculiaridades e necessidades dos alunos. Verdu, Fernandes e Rodrigues (2002) apontam para a necessidade de atitudes menos segregadoras e mais inclusivas pelos membros da comunidade escolar. Planejamentos específicos podem tornar a escola um ambiente com características menos restritivas e mais acolhedoras, intervindo nos vários segmentos separadamente, porém, trabalhando com habilidades e objetivos comuns.

Os autores citados, Mantoan (2002), Macedo (2001), Verdu, Fernandes e Rodrigues (2002) e Omote (2003) apontam a necessidade de aprimoramento dos professores para atuar junto aos alunos com deficiência. Para Omote (2003),

poderão ser formados professores de educação especial especializados, competentes para identificar as necessidades especiais de comunicação, para definir, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas; esses professores precisam também ser competentes para trabalhar em equipe, assistindo o professor nas práticas necessárias para a construção de um ensino inclusivo capaz de atender alunos com tais necessidades especiais. (p.161).

Jesus e Martins (2001) relatam que, em Portugal, os alunos são incluídos no mesmo tipo de ensino, mas procura-se atendê-los em suas diferenças individuais. Professores especialistas visam à integração sócio-educativa das crianças e jovens com deficiência, prestando apoio educativo ao professor, ao aluno e à família. Embora enfatizem a necessidade de as crianças com deficiência serem escolarizadas no ensino comum, as autoras admitem, e até defendem, modalidades de ensino segregadas, escolas especiais, quando tratarmos de uma clientela que não tem a possibilidade de se beneficiar das oportunidades educacionais que o ensino comum ou o ensino em classes especiais podem prover.

Para Omote (2003), *um serviço especializado, por suas características, eventualmente necessita ser segregado de outros serviços. Entretanto, um serviço segregado não precisa ser segregativo.* (p.163). Segundo a autora, o caráter segregativo dessa modalidade de atendimento não é inerente a elas, mas o modo como são utilizadas. Admitir a possibilidade de inserção de uma parcela da clientela gravemente comprometida, implica uma mudança radical dos objetivos da escolarização ou corremos o risco de estar praticando uma violência contra essas crianças. O simples fato de colocarmos o aluno no sistema regular de ensino não caracteriza inclusão, nessa situação podemos igualmente caracterizar uma situação de segregação dentro da sala de aula. Silva e Pereira (2003) apontam ainda que, embora as leis estabeleçam que as crianças com deficiência sejam absorvidas pelo sistema regular de ensino, a prática da inclusão ainda é uma ilusão e necessita, concordando com os autores já citados neste trabalho, de aprimoramento dos professores das classes regulares, colocando em dúvida a vantagem da inclusão tal como está.

Prado e Marostega (2001) acrescentam que a escola é a instituição responsável pela modificação de conceitos, como participação, colaboração e adaptação. Será, pois, a

partir da escola que a sociedade aprenderá a se adaptar para poder incluir. *Ou saímos da rotina e buscamos inovar a prática pedagógica diante da inclusão, ou ficamos discutindo que a mesma não é viável, jogando a culpa no sistema de ensino, nos ombros do governo, na família e em todos os setores da sociedade.* (p.12).

A inclusão escolar impõe-nos o compromisso de produzir uma nova cultura, compreender possibilidades que não tinham sido previstas, acolhendo o outro sem preconceitos, oferecendo uma escola de qualidade, que respeite as diferenças, cumprindo a função social que lhe cabe.

A questão da inclusão passa pela avaliação educacional. Segundo Brito (2005), *os movimentos inclusivos devem preocupar-se com quatro pontos básicos: currículo, adaptação curricular, metodologia e avaliação, de forma a proporcionar uma educação centrada na diversidade.* (p.8). Nas últimas décadas, a avaliação educacional tem ocupado um espaço importante nas discussões de nossas práticas pedagógicas, direcionando-se para *uma abordagem mais globalizante, mais crítica, com forte apelo social, na perspectiva de racionalidade emancipatória.* (Cappelletti, 2002, p.13). Segundo a autora:

Avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, releituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social.

O desafio de uma escola inclusiva consiste em romper com paradigmas estabelecidos e preconceitos, ao conviver com pessoas que, em nossas representações, não

são como nós, não têm nossas características, mas que precisam ser respeitadas em suas diferenças, valorizadas em suas possibilidades e avaliadas pelo que são.

Como afirma Vygotsky (1986, p.102): é impossível apoiar-se no que falta a uma determinada criança, naquilo que ela não é, mas é necessário ter, ainda que uma idéia vaga, sobre o que ela possui e o que é.

1. A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A educação das crianças com deficiência surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, com as idéias liberais que chegaram ao Brasil no fim do século XVIII e início do século XIX. Segundo Jannuzzi (2004),

(...) essas idéias já estavam presentes em alguns movimentos, como, por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que reuniram numa mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados etc. e foram acentuadas sobretudo a partir da Independência. (p.6).

Até o século XVIII, as pessoas com deficiência eram postas à margem da sociedade. As diferenças eram explicadas pela religião, pelo misticismo, sem base científica. Assim, essas pessoas eram consideradas “seres” diferentes e vistas ora como demônios, ora como anjos. Na prática, eram tratadas como dignas de caridade ou exterminadas. Mazzotta (1999) aponta *a crença na condição imutável do deficiente, que levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população.* (p.16)

No Brasil, a Educação Especial, inspirada em modelos europeus e americanos, surgiu em meados do século XIX, graças ao trabalho de pessoas que se sensibilizaram e encontraram apoio do governo ou de indivíduos com prestígio na Corte. Inicialmente, atendia a cegos e surdos, depois a pessoas com deficiência mental e física. Ainda no século XIX, com a entrada da medicina experimental no cenário científico, surge a noção de deficiência como patologia, que divide os homens entre “sãos” e “não-sãos” ou “insanos”. (Velho, 2003). Dessa época, herdamos o caráter fortemente assistencialista e de segregação da Educação Especial. A nova ordem era cuidar, proteger, *desde que as pessoas deficientes*

ficassem convenientemente confinadas em instituições ou guetos. (Amaral, 1994, p.14).
Esse período ficou conhecido como “asilismo”.

Apesar de a Constituição Nacional de 1824 ter previsto a gratuidade da instrução primária a “todos os cidadãos”, *o grupo de todos os cidadãos não incluía a massa de trabalhadores, que em sua maioria era escrava, e certamente também não dizia respeito às pessoas com deficiências.* (Kassar, 2004, p.21).

Segundo Mazzotta (1999), o século XIX foi determinante para a evolução da educação especial no Brasil, principalmente na segunda metade do século. Em 12 de outubro de 1854, o Decreto Imperial cria o “Imperial Instituto de Meninos Cegos”, na cidade do Rio de Janeiro, buscando atender a um pedido de José Álvares de Azevedo, cego influente na sociedade da época, que estudou no Instituto de Jovens Cegos de Paris. Em 1891, o Instituto passou a se chamar Instituto Benjamin Constant, em homenagem ao professor e ex-diretor Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Ainda hoje, esse instituto é referência em educação de pessoas com deficiência visual no Brasil.

Em 1857 foi fundado, também no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, por esforços de Ernesto Hüet, educador francês com surdez congênita, que veio para dirigir a instituição, iniciada com dois alunos e voltada para a educação literária e ensino profissionalizante de meninos “surdos-mudos”, com idade entre 7 e 14 anos. A partir de 6 de junho de 1957, passou a denominar-se “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (I.N.E.S.), permanecendo ainda como referência nacional em educação de surdos. (Mazzotta, 1999).

Ambas as instituições, apesar do atendimento precário, abriam a possibilidade de discussão e atendimento educacional da pessoa com deficiência. Em 1874, foi fundado o Hospital Estadual de Salvador, hoje Hospital Juliano Moreira, para pessoas com deficiência mental. Segundo Mazzotta (1999), não há informações suficientes para que

esse atendimento seja caracterizado como educacional: *Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional; ou, ainda, atendimento médico-pedagógico* (p.30), o que mostra a vinculação da educação do indivíduo mentalmente diferente com o campo médico. Segundo Jannuzzi (2004),

(...) o despertar dos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado como procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, quer no atendimento clínico particular, quer no, muitas vezes, encontro doloroso de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doença, inclusive os loucos. (p.31).

Em 1883, ocorreu o 1º Congresso de Instrução Pública, convocado pelo Imperador, com o tema *Sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos* (Mazzotta, 1999, p.29). Verbas foram destinadas para a manutenção dos institutos. Essa foi uma época de grandes investimentos nas instituições de apoio e atendimento às pessoas com deficiência.

Segundo Kassar (2004), a Constituição Brasileira de 1891 prevê diminuta responsabilidade do Estado com a educação, o que fez com que as diferentes regiões do país se organizassem conforme suas possibilidades e interesses. As primeiras ações surgiram com caráter assistencialista, visando à prestação de serviços, principalmente a partir de iniciativas particulares isoladas, com pouquíssimas atuações do Estado em relação à Educação Especial. No entanto, as associações de pais influenciaram a história da educação especial no país, entre elas, no século XX, a Sociedade Pestalozzi e as APAEs.

O início do século XX foi marcado por inúmeras ações no campo da educação da pessoa com deficiência. A monografia de Carlos Eiras (1900), intitulada “Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”, segundo Mazzotta (1999), tratava quase que exclusivamente do indivíduo com deficiência mental profunda. Em meados de 1915, foram

publicados três outros trabalhos sobre a educação de pessoas com deficiência mental: “A Educação da Infância Anormal de Inteligência no Brasil”, de Clemente Quaglio, e “Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência” e “A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina”, de Basílio de Magalhães.

Em meados de 1917 foi lançada a campanha pró-eugenia: “estudo e propaganda das idéias de regeneração física e psíquica”. Segundo a campanha, as deficiências, principalmente a mental, estariam relacionadas a problemas básicos de saúde. Para Mazzotta (1999), os problemas de saúde seriam os “*causadores de nossa degenerescência e taras, como sífilis, tuberculose, doenças venéreas*” (p.36). Shwarcz (1993), ao tratar do conceito de eugenia no Brasil do início do século XX, e suas relações com as políticas sanitárias da época, apresenta a definição publicada no “Brazil Médico”, em 1918:

Nova ciência, a eugenia consiste no conhecer as causas explicativas da decadência ou levantamento das raças. Visando a perfectibilidade da espécie humana, não só no que respeita o físico como o intelectual. Os métodos têm por objetivo o cruzamento dos sãos, procurando educar o instinto sexual. Impedir a reprodução dos defeituosos que transmitem taras aos seus descendentes... Nesses termos a eugenia não é outra coisa senão o esforço para obter uma raça pura e forte... (p. 231)

Ulisses Pernambucano, em 1918, propõe que aglomerações urbanas, pobreza e falta de higiene contribuem para a deficiência mental. José Francisco Sigaud e Juliano Moreira contribuíram para disseminar as idéias de deficiência mental sob a perspectiva da profilaxia. Helena Antipoff, colaboradora de Claparède, foi convidada a vir ao Brasil para dirigir a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, cujo laboratório de Psicologia exerceu enorme influência na formação de professores e na educação de pessoas com deficiência mental. Na instalação da Sociedade Pestalozzi, em 1932, que reuniu

alunos e professores interessados na questão da deficiência, Helena Antipoff utilizou-se de critérios de “homogeneização das classes” que, segundo Jannuzzi (1985), constituía-se em uma abordagem mais individualizada na educação de pessoas com deficiência mental.

Da primeira metade do século XX até 1950, cerca de quarenta estabelecimentos de ensino regular prestavam atendimento especializado para pessoas com deficiência, nas esferas pública e particular, o que gerou crescente preocupação com essa modalidade de ensino.

As escolas estaduais Grupo Escolar Miss Brown e Grupo Escolar Visconde de Itaúna, criadas em 1950, em São Paulo, ofereceram atendimento a pessoas com deficiência mental, em classes especiais, o que podemos considerar um pequeno avanço, pois, embora em classes diferentes, a criança com deficiência passou a frequentar a mesma escola dos alunos “normais”. Para Kassir (2004, p.24), as classes especiais públicas vão surgir pautadas *na necessidade científica da separação dos alunos “normais” e “anormais” na pretensão da organização de salas de aula homogêneas, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária, a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade.*

Ainda em 1950, foi fundada a AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente), para atendimento, tratamento, educação e reabilitação das crianças e adolescentes com “defeitos físicos” e sua reintegração na sociedade.

Em 1954, foi fundada no Rio de Janeiro a primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), para tratar do problema do “excepcional”, com apoio do NARC (National Association for Retarded Children) dos Estados Unidos. Nessa ocasião, foram aprovadas leis para concessão de ajuda às APAEs que se instalavam. Hoje, a Federação Nacional das APAEs conta com mais de mil entidades associadas.

No início da segunda metade do século XX, em 1958, ocorre a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão e, em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

Na década de 1960, procura-se romper com a idéia de institucionalização e defender a “normalização”. Segundo Jannuzzi (2004), a teoria da normalização surgiu na Dinamarca e tinha como objetivo *criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive* (p.180), o que deu origem ao princípio da “integração”, ou seja, tornar a pessoa com deficiência mais próxima possível do “normal”, para se inserir na sociedade.

Esse princípio enfrentou duras críticas; além da academia, as pessoas com deficiência, agora já representadas por órgãos e associações, questionavam a normalização: não era possível ignorar a própria deficiência. Era preciso garantir o acesso à educação, trabalho e cidadania a todos, independentemente de suas diferenças, o que levou à criação dos primeiros centros de reabilitação.

O poder público, no entanto, só viria a explicitar seu compromisso com a educação especial por meio da LDBEN/61 (Lei 4024/61), quando enquadra a educação de pessoas com deficiência no sistema geral de educação, visando à integração e prevendo o apoio financeiro às entidades privadas (artigos 88 e 89). Em 1971, a Lei 5692 prevê no artigo 9º, *o atendimento aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, aos que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados*.

A partir daí, ações específicas começaram a surgir na educação especial. Em 1973, cria-se o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento às pessoas com deficiência. Esse órgão funcionou até 1986, quando foi transformado na

SEESP, Secretaria de Educação Especial, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Na década de 1980 foi criada a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em ação conjunta com a ONU (Organização das Nações Unidas), com o lema “Igualdade e Participação Plena”, abrindo espaço para que a sociedade se organizasse, se abrisse ao debate e procurasse estabelecer metas e objetivos para que verdadeiras transformações pudessem ocorrer.

A Constituição Brasileira, de 1988, concebe a educação como “*direito de todos e dever do Estado e da família*” e estabelece, ainda, no item III do artigo 208, que o “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, se dará, preferencialmente na rede regular de ensino*”. Segundo Mazzotta (1999),

(...) até 1990, as políticas de educação especial refletiam explicitamente o sentido assistencialista e terapêutico atribuído à educação especial pelo MEC. A partir de 1990, surgem indicadores da busca da interpretação da Educação Especial como modalidade de ensino. Entretanto, é preciso salientar que as principais propostas e planos mantêm-se numa abordagem reducionista como simples instância preparadora para o ensino comum, embora se deseje que o maior número possível dos alunos possa dele se beneficiar. (p.200).

A década de 1990 adota um novo olhar para as pessoas com deficiência e uma política de educação para todos, como preconizado, pela primeira vez, em Jomtien, Tailândia (1990). O Brasil assume o compromisso de transformar o sistema educacional brasileiro para acolher a todos, com igualdade e qualidade. Outros encontros internacionais defenderam os direitos iguais ao acesso de bens sociais, culturais e educacionais, como a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), em que os países signatários se comprometem a construir um sistema de educação inclusiva para todos os alunos.

Nesse contexto, foi aprovada a LDBEN/96 (Lei nº 9094/96), posicionando-se pelo atendimento dos alunos com deficiência preferencialmente nas classes comuns das escolas, em todos os níveis de ensino, ou, quando não possível, em classes, escolas ou serviços especializados. O artigo 58 da LDB define a Educação Especial como modalidade de educação escolar, voltada para “portadores de necessidades educacionais especiais”, prevendo os serviços de apoio especializado, sempre que necessário. O artigo 59 dispõe sobre didáticas diferenciadas, além de acesso a programas sociais suplementares, disponíveis para o ensino regular. O artigo 60 afirma que os sistemas de ensino deverão estabelecer critérios para a caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas, e que atuam na Educação Especial.

A LDB/96 esclarece ainda que deverão ser atendidos pela educação especial os educandos com de deficiência e os denominados superdotados, com atenção para o currículo, os métodos, as técnicas, os recursos e a qualificação dos professores. Encontramo-nos, segundo Amaral (1994, p.96).

Em uma fase mais compatível com a ética moderna: integração e direitos iguais. Beneficiando-se (ou ajudando a promover?) de toda uma reavaliação dos direitos humanos e na esteira que inclui a mulher, a criança, o índio, o negro, o idoso, a pessoa portadora de deficiência pôde começar a ser olhada por si mesma, de forma menos maquiéista: nem herói nem vítima, nem deus nem demônio, nem melhor nem pior, nem super-homem nem animal. Pessoa.

A legislação garante educação às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, porém não sem os suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais. Em geral, a escola não está preparada para incluir de forma integral e responsável. Segundo Mantoan (2004),

(...) a escola se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Com isso, exclui aqueles que ignoram o conhecimento por ela valorizado; entendendo que a democratização é massificação do ensino; não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos; não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (p.115).

1.1 Educação Inclusiva

O reconhecimento e o respeito à singularidade humana foi um dos fundamentos que nortearam as Declarações Internacionais (ONU, 1948 e 1975; Jontiem, 1990, e, especialmente, Salamanca, 1994) que apontaram para a necessidade de traçar políticas e diretrizes para a inclusão de “todos” no sistema regular de ensino. A Declaração de Salamanca (1994) recomenda:

A escola deve acolher todas as crianças indistintamente, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deve acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas de desfavorecidos e marginalizados. (p.17)

Segundo Mrech (2004), por educação inclusiva entende-se *o processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede comum de ensino em todos os seus graus.* (p. 1).

No Brasil, principalmente a partir de 1970, com a expansão do ensino, a escola pública deparou-se com um novo desafio: dar oportunidade a todos do direito de frequentar uma escola.

Na prática, ocorreu a manutenção de um sistema escolar feito para poucos e, de preferência, parecidos entre si. Diante disso, a luta pela universalização da educação chega

tarde e traz consigo um ranço: a marca do fracasso escolar. Fracasso dos que estão fora de um padrão idealizado, mas que sonham alcançar, participar, exercer, reconhecer e ser reconhecido. Para Amaral (1998),

(...) os estudos e reflexões críticas sobre o chamado “fracasso escolar” desvelaram a força de certos “postulados”, repetidos acriticamente por este Brasil afora, que oscilando entre a patologização/culpabilização do aluno e do professor, desviaram (e continuam desviando) o foco da atenção de seu legítimo alvo: a necessidade da reflexão sistemática sobre o fazer pedagógico, nele incluindo todas as esferas de influência – econômicas, políticas, culturais – e não apenas aquelas referidas a condições peculiares ao educando ou ao educador. (p.23)

A lei mudou, a realidade também, mas a escola não mudou na mesma velocidade, não respondeu de imediato, pois os atores envolvidos no processo são, antes de tudo, seres humanos, que trazem consigo vivências, aprendizados, experiências... porém, com um tipo de aluno ideal, de uma família ideal, com um comportamento ideal, perfazendo um conjunto de condições consideradas ideais. Eram mitos que, com certeza, colocavam entre os ideais, aqueles que apresentavam condições prévias e rigidamente estabelecidas, já incorporadas e padronizadas como “normais”. Esse padrão referia-se às condições físicas, psíquicas, cognitivas e comportamentais, não só dos alunos, mas também de sua família. Isso implicaria vencer muitas resistências e barreiras, implicaria aceitar um “novo aluno” e para ele a construção de uma “nova escola”.

Parafraseando e refletindo com Rios (2001), podemos dizer que é a partir do que temos que vamos caminhar para o que queremos ter. Em suas palavras:

A passagem do que se propõe como ideal, aquilo que ainda não temos para o que é necessário e desejado, se faz somente pelo possível. Onde encontramos as condições da possibilidade? No único espaço onde ela já existe, exatamente como possibilidade: o real, o já existente. O novo é

causa mortis do velho. A nova escola só pode nascer desta que aí está. O novo educador, a nova educadora já estão aí, naqueles que estão trabalhando ou se preparam para trabalhar na escola brasileira...(p.72)

Se a Educação Inclusiva evoluiu muito nos últimos 10 anos, fortalecendo a discussão de políticas e práticas de inclusão, ainda se encontra longe de ser a almejada.

O processo de educação inclusiva requer um conjunto de mudanças e atitudes do governo, instituições, escolas, comunidade, famílias, enfim, todos que procuram transformar as práticas de atendimento a todas as crianças, sem distinção de raça, cor, gênero, condições físicas, sociais, emocionais, socioeconômicas e cognitivas.

Esse é um problema complexo, pois ainda hoje um contingente muito grande de pessoas com deficiência e sem deficiência está fora do sistema educacional. A escola inclusiva não acontece só com reformas e leis. Ela depende de convicção, compromisso e, sobretudo, de uma prática pedagógica efetiva. A proposta de educação para todos constitui-se em ideal e, também, em grande desafio; enfrentá-la é buscar uma educação plenamente democrática.

O princípio da inclusão exige uma mudança radical na compreensão da função, estrutura e dinâmica do ensino. O paradigma da Educação Inclusiva é baseado na diversidade humana: não se trata somente de conviver com diferenças, mas de planejar e implementar políticas que atendam a todo o alunado com um ensino de boa qualidade e comprometido com a aprendizagem.

Nesse contexto, é necessário promover a mudança da cultura da escola, envolvendo todos os segmentos do sistema. Segundo Mazzotta (1987),

(...) atualmente, o pensamento educacional tem apontado para a direção da elaboração de um currículo especial para cada escola, no sentido de que cada uma configura uma realidade específica, determinada pela

combinação dos fatores internos e externos que atuam na sua organização e funcionamento. Tal currículo deve ser especial, no sentido de atender as necessidades de seus alunos, e não atender categorias ou tipos idealizados de alunos. À medida que esta idéia for sendo concretizada, é possível que as diferenças entre educação especial e currículo especial se convertam em um dos elementos de uma ação socioeducacional global, que assegure, na medida necessária, o interesse a cada membro da comunidade, seja qual for a condição, ou tipo de auxílio de que necessite. (p.118).

O discurso sobre a educação inclusiva contradiz muitas práticas. A escola é a mesma de décadas atrás, buscando caminhos para atender, como diz Amaral (1998), aqueles significativamente diferentes, ou seja, as pessoas com deficiência que antes se encontravam fora da escola ou em escolas especiais. Segundo a autora,

Quando falamos simplesmente de diferenças, talvez estejamos apenas referindo-nos a características ou opções que, embora sinalizando dessemelhanças, não criam climas extremamente conflitivos (com exceção de situações bem peculiares): cor dos cabelos, preferência pelo azul em detrimento do amarelo, São Paulo e não Corinthians, ou vice-versa, gostar de jiló... e assim por diante.

Bem mais complexos são o contexto e as relações humanas que se estabelecem a partir de uma dada característica que sinaliza para o significativamente diferente. (p.12).

Ainda segundo Amaral (1998), três critérios definem as diferenças tidas como significativas, ou seja, determinantes da “anormalidade”: estatísticos, de caráter estrutural/funcional e de cunho psicossocial.

O critério estatístico define o padrão de normalidade por duas vertentes: a “média” e/ou a “moda”. Na “média”, todos aqueles que se afastam do padrão estabelecido são considerados diferentes e, quanto mais se afastarem, mais diferentes. Exemplo: se a média do quociente de inteligência é 100 pontos, aqueles que se afastam tanto para cima

como para baixo dela são considerados desviantes; ou ainda o critério estatístico conseguido pela “moda”, a maior presença de uma determinada espécie em uma categoria, como por exemplo, em sala de aula de engenharia mecânica, a maioria é homem, assim, as mulheres presentes são “desviantes”. No caso da perspectiva da inclusão de alunos com deficiência em salas comuns, a lógica é a mesma. É importante lembrar que tanto a média como a moda são elementos historicamente construídos.

O critério estrutural/funcional define as pessoas segundo suas características físicas, como competência e funcionalidade: olhos que devem ver, ouvidos que devem ouvir, boca que se preste a falar, pernas para andar (sem auxílio de equipamentos ou recursos especiais). Qualquer alteração nesses órgãos (ou membros) caracteriza a pessoa como significativamente diferente.

O critério psicossocial busca o tipo ideal: quanto mais nos afastamos desse tipo ideal, mais somos caracterizados como pessoas com diferenças significativas. É um critério permeado por valores, crenças e ideologias.

Dois pontos devem ser considerados na proposta da inclusão: identificar até que ponto a classe regular é benéfica para o aluno e verificar o que sua presença representa para o restante da turma. Sasaki (1997) comenta:

O desenvolvimento da consciência da cidadania não pode restringir-se à questão de direitos e deveres das pessoas em geral, devendo abranger também as questões referentes aos grupos excluídos ou rejeitados pela sociedade. A escola, enquanto agente que educa crianças, jovens, adultos e idosos, precisa oferecer oportunidades para este tipo mais abrangente de formação de cidadãos. Mais do que isso, a escola precisa oferecer oportunidades de desenvolvimento de comportamentos e atitudes baseados na diversidade humana e nas diferenças individuais dos seus alunos. Quando alunos com os mais diferentes estilos de aprendizagem e tipos de inteligência estudam juntos na mesma classe, todos eles se

beneficiam com estímulos atitudinais e modelos comportamentais uns dos outros. O ser humano necessita passar por este tipo de experiência para se desenvolver integralmente. (p.102)

Para Cortella (2000), *a Educação e a Escola são os lugares que nós podemos dizer e exercer mais fortemente o nosso não. Não à miséria, não à injustiça, não à ciência exclusivista, não ao poder opressor.* (p.156).

A nova realidade exige equidade na oferta de ensino de qualidade, respeito às diferentes necessidades, acesso efetivo ao conhecimento e boas condições de aprendizagem para todos.

Para que uma proposta de escola inclusiva seja implementada, é necessário que todos os envolvidos no processo educacional transformem e renovem sua prática, o que exige flexibilidade curricular e seleção adequada de metodologias de ensino e de avaliação. Segundo Brito (2005):

Numa abordagem educacional voltada para a diversidade humana, o currículo escolar deve conter possibilidades que conduzam ao ideal da igualdade de oportunidades e traduzir a importância dos novos meios de acesso, seleção, tratamento e uso da informação para fins pessoais e socialmente úteis, o que reforça a necessidade de adaptar a escola às necessidades dos alunos. (p. 9).

Para Brito (2004), a ênfase deve estar nas adaptações curriculares (flexibilidade) de pequeno porte, como os agrupamentos de alunos em sala de aula; a organização didática; a organização espaço-temporal; os reforços de aprendizagem e o uso de recursos de apoio, e de adaptação de grande porte como modificações acentuadas na organização didática, não aplicáveis à totalidade dos alunos; sistema de comunicação de alunos surdo-cegos; recursos de acesso à aprendizagem e de processos avaliativos; eliminação de critérios gerais de avaliação e modificação dos critérios de promoção. Contudo, tais

inovações não podem ser vistas como simples produção do novo, mas como resultado das práticas investigativas geradas no cotidiano da sala de aula por meio do contato significativo do professor e do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Embora previsto em leis, as escolas, em geral, não têm condições ideais, tanto físicas e pedagógicas, para proporcionar uma educação inclusiva de qualidade. Quanto ao aspecto pedagógico, as mudanças passam pela atenção especial ao professor e à sua formação. Há necessidade de maior investimento na formação (inicial e em serviço) dos professores, pois uma mudança qualitativa positiva depende, principalmente, de seu envolvimento e transformação.

Nessa direção, é importante que os professores se debruçam mais sobre práticas pedagógicas que os levem a trabalhar e a entender melhor a diversidade, pois o desconhecido leva ao medo, à insegurança, à passividade e ao engessamento.

A pessoa com deficiência, alvo de preconceitos, teve uma trajetória de sofrimento para encontrar espaço na sociedade, com barreiras arquitetônicas, lacunas do sistema educacional, dificuldades de formação profissional para se colocar no mercado de trabalho. Segundo Bartolotti (2004), Inclusão Social implica democratização dos espaços sociais e crença na diversidade como valor em uma sociedade para todos. Para Sawaia (1999): *Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico.* (p.8) Mrech (2004) aponta a diferença entre normalização e inclusão:

O princípio da normalização diz respeito a uma colocação seletiva do indivíduo com deficiência. Nesse caso, o professor de classe comum não recebe um suporte do professor da classe de educação especial. Os estudantes do processo de normalização precisam demonstrar que são

capazes de permanecer na classe comum. O processo de inclusão se refere a um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança com deficiência na escola e na classe regular. Envolve fornecer o suporte de serviços da Educação Especial através dos seus profissionais. A inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto. (p.03).

Segundo Sasaki (1997), a inclusão social é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais, pessoas com deficiências e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade que se adapta as suas limitações.

Conhecendo e reconhecendo cada aluno, em especial o aluno com deficiência, com dificuldades e possibilidades, a escola e o professor podem transformar suas práticas e ampliar as oportunidades de garantir uma aprendizagem de sucesso.

Dar condições para que o aluno com deficiência faça cada vez mais e melhor é tirá-lo da condição de desvantagem, de ser visto como “menos” ou “pior”. Como mostra Machado (2001),

(...) em verdade, não há como dominar todo o conhecimento sobre deficiências, pois são muitas e cada deficiência tem sua peculiaridade. O educador, com ou sem crianças com deficiências em classe, deve estar pronto para buscar alternativas dentro e fora de si, devendo querer conhecer e ousar em sua prática. Mas é verdadeira a preocupação em relação a uma realidade que precisa ser conhecida. (p.33).

Ainda podemos encontrar alguns equívocos: a dicotomia entre o transformar-se para o discurso inclusivo, a prática pedagógica e a visão de que frequentar classe comum é inclusão. A experiência solitária não constrói uma prática inclusiva: a escola como um todo precisa ser inclusiva.

Incluir e integrar são conceitos diferentes. “Integrar” reporta-se à década de 1970, ao modelo em que a pessoa com deficiência deveria se modificar para satisfazer aos padrões aceitos no meio social. Já “incluir” reporta-se à década de 1980, consolidando-se, nos anos 1990, exigindo da sociedade adequar-se para acolher todas as pessoas com suas diferenças.

Escola inclusiva envolve autonomia, independência, equiparação de oportunidades e aceitação, que são as bases para políticas da inclusão.

A Educação Inclusiva é fator importante para a condição efetiva de pertencimento da pessoa com deficiência à sociedade. A efetiva inclusão é um processo social mais amplo e, nele, a escola inclusiva deve ser vanguarda. Não se pode, em nenhum momento, perder o foco de que o aluno com deficiência precisa ser constantemente estimulado e valorizado.

Na escola inclusiva as relações sociais podem ser transformadas. Todos os alunos precisam se adaptar à nova configuração social, aprendendo a colaborar com o outro e a se integrar à comunidade. A política de somente inserir não é suficiente.

À escola inclusiva deve ser assegurada uma equipe técnica que tenha condições de trabalho e o acesso físico adequado aos alunos. Há que se investir em recursos financeiros para implementação de projetos, cursos de formação dos educadores, auxílio à equipe pedagógica e ao docente, criação de uma rede de apoio para atendimento de necessidades específicas de cada aluno.

Na inclusão, os alunos podem aprender juntos, embora com objetivos, tempos e processos diferentes. Perrenoud (2002) aponta que a individualização dos percursos de formação faz com que todos os alunos dominem os objetivos de final de ciclo. Segundo o autor,

Não estamos falando da individualização do ensino, e sim dos percursos de formação, ou seja, de experiências formadoras presentes nos mesmos. Quando as pessoas pegam o metrô, raramente estão sozinhas, mas cada uma delas segue seu próprio itinerário. Elas encontram outros passageiros, percorrem um trecho do caminho com eles e depois se separam, porque suas rotas são diferentes. Portanto, não se trata de transformar a escola em uma série de “aulas particulares”, nem de colocar cada aluno diante de uma tela. O caminho que é individualizado, não a relação pedagógica. (p.41).

Uma das maiores dificuldades para essa concretização é não contar com o apoio do professor especialista, de não percebermos as necessidades específicas de cada aluno; não utilizar vários métodos de ensino; acreditar que há um único e rígido processo de desenvolvimento. De nada vale colocar o aluno com deficiência em classe comum, sem lhes assegurar o apoio necessário ao desenvolvimento e à aprendizagem.

A inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto. Discutir política educacional para uma verdadeira escola inclusiva é entender a educação como um DIREITO DE TODOS. Não basta incluir, é preciso oferecer uma educação capaz de transformar a sociedade.

Já se passaram mais de 10 anos da Declaração de Salamanca (1994). A inclusão precisa sair do discurso e mostrar, na prática, que a escola pode ser bem sucedida. A busca por uma escola inclusiva não é simplesmente proporcionar aos alunos com deficiência um lugar físico na classe regular. É, antes, preparar-se para recebê-los e respeitar sua dignidade, para não os temer como diferentes e não querer torná-los iguais, é assumir o desafio de fazer da escola, ... *um local privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre e necessariamente, diferente.* (Mantoan, 2002, p.30)

1.2. A Proposta de Educação Inclusiva da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE

O movimento de educação inclusiva no Brasil, como já foi visto, é recente, reportando-se à década de 1990. Até então, os alunos com deficiência eram matriculados em classes especiais separados dos demais alunos. Grande parte das crianças com deficiência sequer chegavam aos bancos escolares. Procurando reverter essa condição de segregação, a SEE-SP propõe-se a oferecer oportunidade de educação para todos. Com base nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nas Deliberações do Conselho Estadual de Educação, considera que Educação Especial é,

(...) a modalidade oferecida para educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, caracterizados por serem pessoas que tenham significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores socioambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas. (Del. CEE 05/00).

Postula, ainda, que a educação dos alunos com deficiência deve se realizar, preferencialmente, nas classes comuns da rede regular de ensino, com apoio dos serviços especializados organizados, sempre que possível dentro da própria escola ou em centros de apoio, para que estes possam se beneficiar da relação com seus pares, ampliando suas experiências, aprendendo na diversidade. Conforme previsto na legislação estadual, (Resolução SE 95/2000), em função das condições específicas dos alunos, sempre que não for possível sua integração em classes comuns, a classe especial deve ser mantida, desde que não seja associada a alunos com fracasso escolar ou com comportamentos

“inadequados”. Tal situação torna a classe especial reduto daqueles que talvez sejam testemunhas da dificuldade da escola no exercício de sua função social.

Nesse sentido, a SEE procura reverter a condição de segregação enfrentada pelas pessoas com deficiência, com uma proposta de trabalho que se articula com uma nova visão de sociedade, que deve se preparar para oferecer oportunidade de educação igual para todos, matriculando, sempre que possível, o aluno com deficiência nas classes regulares. Um Centro de Apoio Pedagógico para tratar de assuntos relacionados atende prioritariamente aos professores de classes especiais ou sala de recursos, ficando os professores das classes regulares, nas quais efetivamente ocorre o processo de inclusão, às margens dessas orientações e capacitações.

O trabalho pedagógico com os alunos com deficiência nas classes comuns deve ter o acompanhamento contínuo do professor e do especialista. Os alunos devem, preferencialmente, freqüentar concomitantemente a sala de recursos, com atendimento de acordo com a área de sua deficiência: visual, auditiva ou mental. A sala de recursos atende o aluno de duas a dez horas semanais, em horário diferente da classe regular, individualmente ou em pequenos grupos (entre 10 e 15 alunos). O professor é devidamente habilitado na área específica da deficiência.

A decisão de encaminhamento ou permanência dos alunos com deficiência às classes especiais ou salas de recursos deverá realizar-se após avaliação pedagógica pela equipe da escola (composta pelo diretor, professor coordenador, um professor de cada série do Ensino Fundamental e um professor especialista, se houver), podendo contar, ainda, com o apoio de profissionais da saúde. O encaminhamento precisa também ser discutido com os pais e com o Conselho de Escola.

Como na rede estadual de ensino de São Paulo, o regime é, para o Ensino Fundamental, o de Progressão Continuada, em sistema de ciclos (Ciclo I de 1ª a 4ª série e

Ciclo II de 5ª a 8ª série), o processo de aprendizagem deve ser cuidadosamente acompanhado. O aluno prossegue no ciclo mediante análise de sua ficha de avaliação pedagógica. Ao final de cada ano letivo, os professores devem elaborar um relatório de avaliação dos alunos com deficiência, acompanhado de fichas de observação periódica e contínua, segundo as necessidades do aluno, respeitadas as especificidades de cada caso.

Afirma a Deliberação CEE 05/00:

A avaliação do desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais atendidos nas classes comuns, nas classes especiais e nas escolas especiais, deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Essa verificação deve, além de detectar progressos no aproveitamento escolar, promover, também, melhoria das condições de ensino. Nesse sentido, não podemos pensar em uma avaliação que simplesmente compare os alunos entre si e verifique o quanto aprenderam de todo o conteúdo desenvolvido em sala de aula, o que é mais um obstáculo para a inclusão escolar. Segundo Mantoan (2004), um ensino que se diz para todos, aberto às diferenças, deve avaliar a aprendizagem do aluno, analisando todo seu percurso durante o curso, respeitando seus tempos e limites. Para isso, é necessário que o professor conheça muito bem cada aluno e seja capaz de criar alternativas e situações de aprendizagem ajustadas às suas necessidades e peculiaridades.

O registro das observações feitas pelos diferentes professores possibilita planejar de forma mais segura e eficiente cada etapa de trabalho. É também importante que o processo de aprendizagem seja auto-avaliado pelos alunos, enriquecendo as relações e as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. Para Freire (1996, p.24), (...) *a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.*

É previsto que alguns alunos incluídos não atinjam os parâmetros exigidos para a conclusão do Ensino Fundamental; nessas condições, as escolas poderão expedir declaração de terminalidade para determinada série, se plenamente justificada pela Equipe Escolar, por profissionais da saúde e com parecer da Equipe das Diretorias de Ensino.

Ao professor especialista em cada tipo de deficiência, considerando a proposta de uma educação inclusiva, cabe auxiliar na elaboração da proposta pedagógica da escola, atuando no atendimento aos professores das classes regulares e aos alunos em inclusão. Deve, ainda, ser o elo de integração de toda a equipe escolar (participando das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivas - HTPC, bem como de todas as atividades programadas pela escola), orientar estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns, os responsáveis pelos alunos e a comunidade.

Apesar de autorizar o funcionamento de classes e escolas especiais, a política de educação inclusiva da SEE-SP procura acabar com o regime de segregação a que estavam sujeitos muitos alunos com deficiência, abrindo-se à diversidade.

1.3. A Educação de alunos com deficiência na Secretaria de Estado da Educação e na Diretoria de Ensino Centro-Oeste

A estrutura da SEE-SP tem divisões administrativas regionalizadas, para facilitar as ações e diagnosticar localmente as intervenções necessárias. Das 89 Diretorias de Ensino, 61 pertencem à Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e 28 à Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), sendo 13 na Capital e 15 na Região Metropolitana.

Estado de São Paulo, em destaque a área de jurisdição da COGSP



Área de jurisdição da COGSP, com destaque para as Diretorias de Ensino da Capital.



Diretorias de Ensino da Capital, com Diretoria de Ensino Região Centro-Oeste em destaque.



A Diretoria de Ensino Centro-Oeste (DECO), subordinada à COGSP, localiza-se na rua Dr. Paulo Vieira, 257, Sumaré, Capital. Área de jurisdição da DECO.



Sob a jurisdição da DECO estão 75 escolas da rede estadual e 294 da rede particular, distribuídas pelos bairros: Lapa, Vila Leopoldina, Jaguaré, Rio Pequeno, Raposo Tavares, Vila Sônia, Butantã, Alto de Pinheiros, Morumbi, Itaim Bibi, Ibirapuera, Brooklin, Campo Belo, Saúde, Moema e Jardim Paulista.

Atende escolas em regiões centrais e periféricas, o que ocasiona grande diversidade em seu perfil de atendimento; são escolas tradicionais com vagas disputadíssimas, que contam com parcerias Organizações Não Governamentais - ONGs, apoiando e incentivando o trabalho escolar, até escolas que enfrentam acentuados problemas ocasionados pelas diferenças sociais, violência, rodízio de professores e gestão escolar em meio a muitas dificuldades.

A Tabela 1 apresenta os dados referentes às escolas da rede estadual da SEE, da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo - COGSP e da Diretoria de Ensino Centro-Oeste-DECO. Destacamos, ainda, dados das classes especiais-CE e das salas de recurso-SR desta Diretoria de Ensino.

TABELA 1: Números de Escolas, Professores e Alunos na SEE, COGSP E NA DECO:

	SEE*	COGSP*	DECO:* dados	DECO:** CE	DECO:** SR	DECO: **inclusão
ESCOLAS	5868	2204	80	18	15	15
PROFESSOR	203.871	94.620	3060	48	23	
ALUNOS	5.394.740	2.677.767	76.984	502	364	408***

Fonte: * DRHU/2005 (www.educacao.sp.gov.br);

** DECO/ Quadro Escolar (QE/2005)

*** Dos 408 alunos da Diretoria de Ensino Centro-Oeste que se encontram em inclusão, ou seja, com matrícula em classes comuns, 364 são atendidos pela sala de recursos. Os outros 44 alunos não, como mostra a Tabela 2.

A classe especial (CE) atende alunos com deficiência, com professor habilitado.

A sala de recursos (SR) atende o aluno com deficiência que se encontra matriculado em uma série de classe comum (inclusão), ou seja, no ensino regular, e freqüenta, no outro período, esta sala. O aluno é atendido, individualmente ou em pequenos grupos, por duas horas diárias, num total de 10 horas semanais, por professor habilitado na área de sua deficiência.

TABELA 2: alunos declarados com deficiência pela Direção, que freqüentam classes comuns e que não possuem atendimento especializado nas salas de recursos, nas escolas da DECO.

	Def. mental	Def. visual	Def. auditivo	Def. físico	Def. físico e mental	DGD*	Total
Alunos	17	05	03	25	01	02	44

*DGD – Distúrbios Globais de Desenvolvimento.

**Fonte: questionário respondido pelos diretores das escolas

Das 75 escolas da Diretoria de Ensino Centro-Oeste, 21 oferecem atendimento especial a alunos com deficiência, totalizando 71 classes especiais e salas de recursos, sendo 48 classes e 23 salas. Não há classe especial para alunos com deficiência visual nem sala de recursos para alunos com deficiência física.

Tabela 3: escolas da DECO, número de alunos nas classes especiais e nas salas de recursos, por tipo de deficiência: Deficiência auditiva (DA); Deficiência física (DF); Deficiência mental (DM) e Deficiência Visual (DV).

NOME DA ESCOLA	Nº DE CLASSES ESPECIAIS E Nº DE ALUNOS						Nº DE SALAS DE RECURSOS E Nº DE ALUNOS					
	DM		DA		DF		DM		DA		DV	
	CL	AL	CL	AL	CL	AL	CL	AL	CL	AL	CL	AL
01-Adolfino de A Castanho	01	11										
02-Adolfo Trípoli	01	13	01	12			01	15				
03-Alfredo Bresser	02	23										
04-Alfredo Paulino	04	54	02	15			01	14				
05-Almirante Barroso			01	03							01	02
06-Brasílio Machado	01	12					01	13				
07-Ceciliano José Ennes	01	06										
08-Cesar Martinez							01	23				
09-Clorinda Danti	01	11					01	15			01	14
10-Edmundo de Carvalho	06	71					02	42			01	14
11-Emiliano .Cavalcanti											01	06
12-Érico de Abreu Sodré	03	40					02	30				
13- Henrique Dumont	01	13					01	15				
14-Helena Lemmi					11	97*						
15-Jacyra Moya	01	19					01	39				
16- José Américo							01	08				
17-Luis Elias Attiê	01	14					01	13				
18-Luiz Cintra do Prado	01	12					01	23				
19-Mário de Andrade	01	12	01	05			01	21				
20-Reinaldo Ribeiro	01	15										
21-Victor Oliva	01	07			04	37**						
TOTAL	28	333	05	35			15	271			04	36

Fonte: DECO/ Quadro Escolar(QE/2005)

* Os 97 alunos são atendidos pelo Lar Escola São Francisco, entidade tradicional no atendimento às pessoas com deficiência física. Apenas para efeito legal, funcionam como classes descentralizadas da EE Helena Lemmi, porém possuem características de Escola Especial.

** A EE Victor Oliva atende 37 alunos com deficiência física acentuada em regime de parceria com a AACD, com profissionais dessa associação atendendo na própria escola.

Quanto à situação funcional e à formação dos docentes que trabalham nas classes especiais ou nas salas de recursos da Diretoria de Ensino Centro-Oeste, 13 são efetivos e 56 admitidos em caráter temporário (ACT), como mostra a tabela 4.

TABELA 4: Situação funcional e formação dos professores das classes especiais e das salas de recursos.

	ACT				EFETIVO			
	DM	DV	DA	DF	DM	DV	DA	DF
Pedagogia com habilitação na	24	03	04	04	10		02	
Pedagogia com especialização	05	01	01	02				
Pedagogia com Pós- Graduação	01			01				
Pedagogia com cursos de	02		01					
Magistério com especialização	01			03				
Magistério com cursos de				03				
Magistério com experiência em Educação Especial				01				
SUBTOTAL	33	04	06	14	10	00	02	00
TOTAL	57				12			

Fonte: Questionário respondido pelos Diretores das escolas que possuem classes especiais e/ou salas de recursos, para a pesquisadora. (2005)

A SEE-SP possui, também, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), responsável pelas diretrizes e normas pedagógicas para a rede estadual de ensino, com um Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico Especializado (CAPE), para oferecer suporte ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. Atua no gerenciamento, acompanhamento e apoio às ações regionais de educação especial, nos processos de formação continuada, na provisão de recursos e articulação das escolas com a comunidade. Cabe ao CAPE elaborar um plano de adaptação de prédios escolares, cuja execução está a cargo da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). O atendimento é realizado pela Diretoria de Ensino, por um Supervisor de Ensino e um Assistente Técnico Pedagógico (ATP), responsáveis pela assistência aos alunos com deficiência nas classes especiais, salas de recurso ou classes regulares. São competências desses profissionais, além do processo de atribuição de aulas aos docentes, o levantamento de dados e o apoio pedagógico necessário, incluindo orientações técnicas e capacitações docentes.

1.4. Educação de alunos com deficiência e Avaliação do rendimento escolar

A avaliação educacional é uma das dimensões fundamentais da educação. Para Saul (2001, p.09), além do rendimento escolar, a avaliação incide sobre diferentes alvos: o aproveitamento do aluno, o plano escolar, o currículo, os textos e o desempenho do professor. Davis e Grosbaum (2001) também apontam que a avaliação é essencial para promover um ensino de qualidade para todos.

Sem avaliação, não saberíamos se nossos objetivos estão sendo atingidos, se eles são realistas ou idealizados, se estamos cumprindo ou não nosso papel, levando todos, na escola, a aprender. É ainda a avaliação que nos aponta quais são os conteúdos nos quais nossos alunos estão enfrentando maiores dificuldades e que precisam receber maior atenção por parte dos professores. Ela também identifica as áreas que devem ser priorizadas na capacitação do serviço dos professores, que alunos devem ir para o reforço e recuperação, que métodos e práticas pedagógicas precisam ser revistos. (p.92).

Nas últimas décadas, encontramos na literatura muitas concepções sobre avaliação. Até a década de 1970 o paradigma era fortemente positivista e influenciado, sobretudo, pela produção de avaliadores norte-americanos, como Tyler. Uma boa avaliação deveria comparar os resultados propostos com os obtidos pelos alunos, segundo objetivos comportamentais bem definidos e situação em que foram observados. Nesse sentido, só poderia ser avaliado o que era observável.

A avaliação da aprendizagem era baseada na medida do rendimento escolar e/ou mensuração das capacidades humanas. Nessa época, os testes padronizados ganharam importância. Segundo Sousa (1994, p.28), a abordagem avaliativa de Tyler, também conhecida como avaliação por objetivos, concebe a avaliação como

(...) procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. Tem por finalidade fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos em face dos objetivos esperados, possibilitando que se verifique o quanto as experiências de aprendizagem, tal como previstas e executadas, favorecem o alcance dos resultados desejados.

Questionando o caráter basicamente racional dessa avaliação, surgem novos paradigmas. Por volta da década de 1970, Scriven apresenta o conceito de avaliação somativa e formativa, que teve grande impacto entre os educadores brasileiros. Segundo Sousa (1998, p.161):

Passou-se a compreender então que a avaliação deveria ser não somente somativa, isto é, voltada para a análise de resultados terminais que subsidiasse decisões do tipo sim/não, passa/não passa, mas também formativa, com o objetivo de permitir subsidiar ações de intervenção quando um curso estivesse ainda em desenvolvimento.

Em uma abordagem mais qualitativa, surge o reconhecimento de que a avaliação inclui o processo de interpretação do próprio avaliador e, como processo, deve fornecer informações para subsidiar a tomada de decisões. Com o processo de democratização do ensino, grande parte da população teve acesso ao sistema escolar. No entanto, as altas taxas de reprovação e evasão mostravam que a escola continuava sendo altamente seletiva, reproduzindo, em seu interior, as desigualdades sociais denunciadas. Para Abramowicz (2001, p.34),

(...) muitos fatores, dentro da escola, contribuem para esse panorama altamente seletivo, tais como: formação precária de recursos humanos, inadequação de instalações físicas, materiais de apoio pedagógico frágeis mas, especialmente, chamamos a atenção para a sistemática de avaliação vigente.

Contamos com uma avaliação que, historicamente, tendia a ser autoritária, quantitativista, classificatória, produtivista, discriminadora, contribuindo marcadamente para a exclusão escolar. Nesse cenário, aparecem as figuras do aluno multi-repetente, “evadido”, defasado em idade-série, todas elas prejudiciais do ponto de vista pedagógico, emocional e social. A expansão quantitativa da rede escolar não foi acompanhada, como seria de se desejar, de melhoria qualitativa. Ficou evidente que o fracasso escolar, a evasão e a repetência estavam relacionados com a utilização de modelos inadequados, parciais e fragmentados de avaliação.

Diante dessa situação, formou-se uma frente de pensamento progressista reunindo autores do período (Saul, Luckesi, Demo, Souza, Franco, Vasconcelos e outros), que se comprometeram com a busca de justiça social em contrapartida à desigualdade da educação oferecida nas escolas. A análise crítica apontou a função política da avaliação que passou a ser vista como atividade socialmente determinada. Segundo Sousa (1998, p.166),

Embora se continuasse reconhecendo que a avaliação educacional visava analisar o alcance dos objetivos educacionais, sua função não deveria ser mais a de legitimar aprovação e reprovação do aluno (...) neste novo contexto a avaliação teria função de apenas subsidiar, dependendo sempre das possibilidades da escola em recuperar o aluno e oferecer condições que garantissem uma aprendizagem.

Afirma, ainda Sousa (1998, p. 165):

A definição de por quê, o que e como avaliar pressupõe uma concepção do Homem que se quer formar e das funções atribuídas à escola em determinada sociedade. Melhor dizendo, são os determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter; e a avaliação, enquanto prática educativa, explícita e acaba legitimando esta função.

Procurando compreender os processos de construção de desigualdade social, os especialistas em avaliação escolar passaram a contar com profissionais de outras áreas, como a de Psicologia, visando reverter as práticas tradicionais avaliativas. Nesse sentido, a avaliação qualitativa, segundo Saul (1994), visa proporcionar informação. A avaliação deve registrar os sucessos em sua evolução, em seu estado de progresso, o que torna necessário uma metodologia sensível às diferenças.

Os instrumentos servem para o levantamento de hipóteses sobre o ensino que está sendo oferecido, a intenção e o propósito do professor em sala de aula.

Um dos maiores desafios é aproximar a riqueza das propostas de avaliação das práticas, que normalmente ainda são muito precárias, com forte apelo tecnicista, atribuindo à avaliação o significado de medição, acarretando repetência, fracasso e exclusão escolar. Segundo Davis e Grosbaum (2001, p. 98),

a avaliação do desempenho dos alunos deve ser entendida sempre como instrumento a serviço da aprendizagem, da melhoria do ensino do professor, do aprimoramento da escola. Avaliamos para aumentar nossa compreensão do sistema de ensino, de nossas práticas educativas, dos conhecimentos dos nossos alunos.

Nesse sentido, a SEE, a partir de 1996, implantou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) como subsídio às tomadas de decisões da política educacional. Segundo Ferreira (1998, p.11), o SARESP

(...) se propõe a verificar o rendimento escolar do alunado nos diferentes componentes curriculares e a identificar fatores intervenientes nesse rendimento, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnicas pedagógicas das Diretorias de Ensino e às escolas informações que possam nortear a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de forma a

aprimorá-la; a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar; e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial no que se refere à correção do fluxo escolar.

O SARESP foi aplicado inicialmente em todas as disciplinas de uma determinada série; atualmente avalia todas as séries dos Ensinos Fundamental e Médio, nas disciplinas de Português e Matemática.

Com referência à aplicação do SARESP aos alunos com deficiência que frequentam classes regulares, não encontramos nenhum dado oficial. Os professores sentem-se incomodados em ser avaliados e em avaliar, principalmente os alunos com deficiência mental, que exigem, na maioria dos casos um atendimento muito específico, principalmente quanto à leitura e interpretação de textos.

No Estado de São Paulo, com base na LDBEN/96 e com a Del.CEE 9/97, instalou-se o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental, organizado em dois ciclos (ciclo I as quatro primeiras séries e ciclo II as quatro últimas séries), garantindo a progressão continuada intraciclos. Esse regime é acompanhado de uma proposta de avaliação do processo ensino-aprendizagem, com recuperação contínua e paralela durante todo o ano letivo, conforme resultados parciais apresentados pelos alunos. Assim, a Progressão Continuada necessita de uma escola com um trabalho coletivo, autônomo, sensível e criativo. Conforme Abramowicz (2001, p. 43):

Acreditamos que a implantação do regime de Progressão Continuada só se efetivará quando se instaurarem novas atitudes e novas competências no cenário educacional com todos os atores sociais (alunos, professores, pais, administração, sindicatos etc) envolvidos e empenhados em convívio, diálogo e co-responsabilidade.

Para Davis e Grosbaum (2001, p. 106), a LDBEN/96,

Toma uma decidida posição contra o fracasso escolar e, também, contra o barateamento da educação. Por esse motivo, é que se espera, mais do que nunca, que os professores verifiquem constantemente os avanços e as dificuldades de seus alunos; que se avaliem - reformulando, se necessário, sua forma de ensinar - e ofereçam a eles, sempre que necessário, suporte e reforço escolar.

Nesse sentido, a avaliação é muito mais formativa: as informações são compartilhadas para que a direção a ser dada ao processo de ensino não seja tomada por uma única pessoa. Além da organização em ciclos, outra novidade é a inclusão dos alunos com deficiência na classe regular do ensino. Segundo Abramowicz (2001, p.39),

(...) ao pensar em um sistema de ciclos que substitui o sistema seriado, busca-se inverter a lógica seletiva deste último, em que os tempos são iguais para todos, em uma homogeneização artificial, por uma lógica de tempos diversos de construção de conhecimento. Com base nos avanços das pesquisas educacionais, sabemos que os ritmos de aprendizagem são diferenciados, não lineares, nem homogêneos.

Para Mantoan (2004, p. 91),

Esses tempos permitem que o aluno transite num dado nível de ensino sem reprovações, sem desvios para o ensino especial, sejam quais forem as suas necessidades, pois não estabelecem quando uma criança ou jovem devem mudar de série escolar... cada ciclo engloba não só os avanços cognitivos, mas também considera as experiências de ordem cultural, social, afetiva e intelectual.

Nesse sentido, é necessário esclarecer a concepção de ciclo. Para Perrenoud (2002), são dois os tipos de ciclos: aquele em que se suprime a repetência de certos anos, proibindo-a no interior do ciclo, exceto em seu último ano, e aquele que rompe

radicalmente com as etapas anuais e disponibiliza os anos de duração do ciclo, para que os alunos alcancem os objetivos de final de ciclo, sendo necessária a alteração na organização do trabalho, na cooperação profissional, na elaboração e flexibilização do currículo. Tudo isso exige dos professores novas práticas, o que aponta para a transformação nos cursos de formação inicial e em serviço.

Para o levantamento dos objetivos de final de ciclo é preciso, segundo Perrenoud (2002, p. 46), descrever com precisão as aprendizagens e o nível de domínio visados, mas sem se fragmentar excessivamente. Fala-se, hoje, de objetivos-núcleos. Continua o autor (2002, p. 46): *uma parte da credibilidade dos objetivos de final de ciclo refere-se às ferramentas de avaliação das progressões individuais e à elaboração de um balanço final e de balanços intermediários.*

A questão do tempo precisa gerar atuações a fim de possibilitar a todos alunos, com deficiência ou não, a aquisição dos objetivos concebidos para o ciclo, antes que este termine.

Perrenoud (2002) aponta que a avaliação formativa, num contexto de ciclos, deve considerar: a observação de todos os processos e condições em que se dá a aprendizagem; a intervenção em todos os momentos, na sala de aula ou fora dela, de forma imprevista ou planejada, e a regulação das condições em que se dá o processo ensino- aprendizagem.

A avaliação formativa não pode ser padronizada, mas inserida no processo, de acordo com as necessidades apresentadas. Não deve submeter todos os alunos às mesmas observações (se considerarmos a lógica de um exame equitativo). Segundo Sousa (1998, p. 167),

Avaliar com equidade significa analisar se a qualidade da educação que está sendo oferecida atende igualmente a todos os setores sociais. E a responsabilidade para garantir a equidade é de toda a sociedade,

sobretudo dos governos, e exige o compromisso expresso e definitivo dos agentes do processo educacional.

Alessandrini (2002, p. 167), citando Perrenoud (2001),

A individualização e a diversificação dos percursos de formação, de forma que a criança seja o centro da ação pedagógica e possa, assim, desenvolver competências que eduquem para a cidadania. Trata-se de pensar em novas estratégias que favoreçam o desenvolvimento do aluno, em função de suas próprias necessidades alinhadas a referências básicas e estruturantes relativas à ideologia educacional brasileira.

O ciclo de aprendizagem não pode ser um fim em si mesmo, mas uma forma de levar os alunos a aprender melhor e, especialmente, lutar contra o fracasso escolar e contra as desigualdades. Devido à organização espaço-tempo, os ciclos permitem, melhor que o curso anual, organizar de modo eficaz as aprendizagens e atender os alunos em suas necessidades e diversidade.

Tal concepção coloca-nos frente a alunos reais, que se encontram hoje nas salas de aula. O que está se fazendo por eles? Como estão sendo avaliados? Se medimos, comparamos, ansiosos por verificar se o conteúdo dado foi assimilado, contribuimos para a manutenção de uma escola seletiva. Se olhamos para cada aluno como único, diferente dos demais, acreditando que podemos e devemos lhe permitir crescer, aprender e desenvolver, estamos muito próximos do sucesso das propostas de inclusão, adequando o processo escolar à diversidade.

Isso significa proporcionar as adaptações curriculares necessárias, sendo flexível no planejamento, nos objetivos, nas atividades e na forma de avaliar. Práticas reflexivas exigem contínuo repensar sobre os procedimentos e posturas desenvolvidas.

Na perspectiva de um ensino para todos e aberto às diferenças, o professor deve avaliar a aprendizagem pelo percurso do aluno no decorrer do curso, deve ainda levar em conta o que ele é capaz de fazer para ultrapassar suas dificuldades, construir os conhecimentos, tratar as informações, organizar seu trabalho e participar ativamente da vida escolar. Consideramos o sucesso do aluno a partir de seus avanços em todos os aspectos do desenvolvimento. Segundo Mantoan (2004, p.86), *essa maneira de avaliar exige uma auto-avaliação de rotina do professor e dos alunos para que juntos possam acompanhar e compartilhar todo o desenrolar de ensino e de aprendizagem.*

O que importa nesse contexto não são metas e conceitos, mas o registro fiel do aproveitamento do aluno em toda sua trajetória, que facilite o trabalho do professor que o irá receber no ano seguinte.

Não encontramos na literatura textos que tratem da avaliação de alunos com deficiência em classes regulares. Podemos concluir, que deve ser entendida como uma “alavanca” do progresso do aluno, valorização dos ganhos, por pequenos que sejam, em diversas dimensões: conhecimentos, formas de se expressar, pensar, relacionar, realizar atividades, iniciativas etc.

A avaliação, assim compreendida, tem função diagnóstica: permite ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos, ajudando a decidir onde colocar a ênfase no ensino e na aprendizagem, o que significa que a avaliação deve ajudar o aluno a aprender e orientar o professor no planejamento de suas intervenções.

Mesmo os alunos com mais dificuldades devem participar de todas as atividades. É a forma de intervir, de ajudar cada aluno ou grupo de alunos que será diferente. Segundo Jesus e Martins (2001), para a construção efetiva de uma escola inclusiva, destacam-se duas linhas de orientação:

(...) a constatação de que os aspectos relacionados com a gestão da escola, da sala de aula, o clima das relações e as interações estabelecidas são fundamentais.

A importância dada a um currículo inclusivo que promova práticas inclusivas pedagógicas apropriadas a todos os alunos. (p. 19).

Uma escola inclusiva deve proporcionar mudanças nas formas diversificadas de atendimento e na rotina da sala de aula, no uso do tempo e do espaço, na organização dos grupos, na escolha das atividades e dos materiais, na estrutura física das escolas, no sistema de gestão, na flexibilização do currículo, enfim, nas práticas avaliativas.

2. A PESQUISA

Esta dissertação tem como problema de pesquisa a pergunta: “como os professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual estão avaliando os alunos com deficiência, no contexto do processo de inclusão em classes regulares?”

Partimos do pressuposto que pelas atividades desenvolvidas em classe e pelo modo de avaliar dos professores, podemos perceber se práticas inclusivas estão ocorrendo nas salas de aula de forma a atender a todos em suas necessidades e como eles, os professores, concebem e praticam a avaliação nessa situação. Acreditamos que a avaliação deve considerar a especificidade dos alunos e ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo, para os professores, um instrumento importante de diagnóstico dos avanços e dificuldades dos alunos, bem como de sua própria prática docente; assim, também a forma de realizá-la é reveladora de sua concepção de educação e de educação inclusiva.

Objetivo Geral

Identificar como professores das séries iniciais do ensino fundamental da Escola Estadual Dr. Edmundo de Carvalho, da Diretoria de Ensino Centro-Oeste, concebem e praticam a avaliação de alunos com deficiência em processo de inclusão em classes regulares.

Objetivos Específicos

- ↪ Verificar o que os professores entendem por avaliação;
- ↪ Verificar o que os professores entendem por inclusão;
- ↪ Identificar atividades pedagógicas em geral e práticas de avaliação em seu trabalho de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares.

Procedimentos Metodológicos

Reconhecendo seu caráter predominantemente qualitativo, este trabalho pretende coletar, analisar e interpretar as informações fornecidas por 4 professoras a respeito do que pensam sobre inclusão, avaliação e, sobretudo, avaliação dos alunos com deficiência incluídos em classes regulares, bem como ter conhecimento das atividades realizadas com seus alunos, especialmente estes de inclusão.

Interessou-me, neste trabalho, também identificar atividades realizadas em classe e/ou posturas do professor que podem ser consideradas positivas no trabalho com alunos com deficiência.

Para Demo (2000), uma pesquisa qualitativa é aquela que:

em parte define-se como metodologia alternativa porque busca salvaguardar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo isso por vezes o mais importante na realidade (...)

(...) A pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes. Fenômenos há que primam pela qualidade no contexto social cuja captação exige mais que a mensuração de dados. (2000, p.152).

Nesta pesquisa não nos interessam dados quantitativos sobre um grande número de sujeitos, mas conhecer como práticas inclusivas, sobretudo no que se refere à avaliação, têm sido realizadas por alguns educadores nas escolas públicas estaduais, demonstrando os limites e possibilidades de uma efetiva inclusão escolar para educandos com deficiência e, ao mesmo tempo, identificar práticas exitosas que podem ser socializadas para outros educadores em processos formativos. A pesquisa qualitativa é, nesse sentido, a mais adequada para fornecer os dados e as possibilidades de análise e discussão necessários para se cumprir essa finalidade.

Local

Este estudo foi realizado na Escola Estadual Dr. Edmundo de Carvalho, jurisdicionada à Diretoria de Ensino Centro-Oeste. A escola localiza-se na Rua Tibério, 145, no bairro da Vila Romana, Região da Lapa, capital do Estado de São Paulo.

Atualmente a escola oferece o ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e Educação Especial (classe e sala de recursos) para alunos com deficiência mental e alunos com deficiência visual.

Participantes

Participaram desta pesquisa quatro professoras da Escola Estadual Dr. Edmundo de Carvalho. A escolha baseou-se no critério de serem elas professoras de classe regular com experiência no trabalho com alunos com deficiência.

Instrumentos para coleta de dados

Os dados foram coletados no período de agosto de 2005 a junho de 2006.

Durante o 2º semestre de 2005 foram coletados dados da Secretaria de Estado da Educação e da Diretoria de Ensino Centro-Oeste referentes ao número de alunos nas escolas, número de alunos atendidos nas classes especiais e na sala de recursos, número de professores da rede estadual, número de professores que atuam nas classes especiais e habilitação desses professores.

No 1º semestre de 2006 foram realizadas as entrevistas com as professoras e também a observação de uma atividade de recuperação oferecida a alguns alunos tidos como com deficiência. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora.

Análise de dados

Após uma leitura sistemática dos dados coletados, foram construídas categorias de análise, selecionando em cada categoria as falas das entrevistadas consideradas a ela pertinentes. As categorias que emergiram dos dados são: Infra-estrutura; Inclusão; Apoio Pedagógico na Inclusão; Formação dos Educadores; O trabalho na sala de aula e Avaliação. Buscou-se o diálogo entre o contexto e as mensagens explicitadas pelos professores, procurando identificar, também, os conteúdos “latentes” presentes em suas falas, ou seja, os conteúdos implícitos nas mensagens.

2.1 A Escola Estadual Dr. Edmundo de Carvalho

A escolha da escola e das professoras entrevistadas

Em 13 de junho de 1939, foi criada pelo Decreto nº 10.307 a Escola de Aplicação ao Ar Livre D. Pedro I, que inicialmente funcionou no Parque da Água Branca, visando proporcionar às crianças um desenvolvimento sadio para a construção de uma sociedade melhor. Segundo Bascuñan (1999):

(...) as propostas educacionais contidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova aliadas à idéia de “mente sã em corpo sã” parecem ter sido as bases sobre as quais o médico Edmundo de Carvalho idealizou a Escola de Aplicação ao Ar Livre D. Pedro I, hoje Escola Estadual Dr. Edmundo de Carvalho. (p.29).

O Plano Anexo ao Decreto de criação comenta:

(...) são, sem dúvida, as que dão maiores oportunidades para o desenvolvimento físico, que é a base de todas as manifestações vitais; físicas e psíquicas (...) e (...) se adicionarmos ainda a esses efeitos benéficos, uma educação física racional e mais atividades educativas, baseadas no interesse da criança, que venham enriquecer o conteúdo da sua experiência, teremos o ideal em educação. (D.O.E.,1939; in Bascunã,1999, p.30).

Segundo Bascuñan (1999), os documentos referentes à criação da Escola de Aplicação ao Ar Livre D. Pedro I apontam claramente a intenção de provocar mudanças na educação, mesmo quando restritas a uma unidade escolar com condições excepcionais e beneficiando um grupo limitado de alunos.

Tal proposta era experimentar mudanças significativas na vida escolar, com novos métodos que serviriam de modelo, para mais tarde difundir sua aplicação na rede de ensino público. Essa proposta de mudanças na

educação referia-se, principalmente, à dimensão pedagógica, que incluía mudanças na escolha de conteúdos, métodos, técnicas que serviriam de modelo para mais tarde difundir sua aplicação na rede de ensino público. (p.37).

Mais tarde, a Prefeitura de São Paulo construiu, num amplo terreno, entre as ruas Sabaúna, Faustolo e Tibério, na Lapa, um prédio escolar, onde, em convênio com o Governo Estadual, funcionaria uma escola.

Em 1954, a “Escola de Aplicação ao Ar Livre” foi transferida para esse local, Rua Tibério, 145, no bairro da Vila Romana, região da Lapa, mantendo ainda o mesmo nome, sendo que é aí que até hoje se encontra a escola. O Decreto nº 25.596, de 09/03/56, regulamentou o parágrafo único da Lei nº 3.269 de 09/12/55, que subordinou à Secretaria da Educação a “Escola de Aplicação ao Ar Livre”, substituindo-a pelo Grupo Escolar Experimental (GEE), criado pelo Decreto nº 24.430, de 23 de maio de 1955, cujo funcionamento iniciou-se a 1º de abril do mesmo ano.

Na mesma ocasião, foi autorizada a complementação das instalações existentes, a fim de atender as necessidades da nova escola, que contaria, inclusive, com regimento próprio, dada sua situação de Escola Experimental. Cabe ressaltar que as escolas da rede estadual de Ensino deixaram de ter Regimento Único apenas em 1998.

O Decreto 25.596 estabeleceu o funcionamento do Grupo Escolar Experimental:

(...) além dos objetivos próprios da escola primária e pré-primária, (...) terá (...) as seguintes finalidades: realizar experiências de métodos educacionais; servir de campo de prática, observação e experiência para os alunos de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, de Institutos de Educação e de Escolas Normais, proporcionar campo de estudo, possibilitando a indicação dos métodos de ensino e educação mais compatíveis com o nosso meio, divulgar resultados de experiências, através de publicações, palestras e seminários, a fim de possibilitar sua

aplicação em outros setores. (D.O.E.,1956, p. 358; apud Bascuñan, 1999, p.39).

No que se refere à avaliação, o GEE adotará o regime de provas, notas, boletins, exames e promoções que melhor atenda ao plano de trabalho, estabelecido de acordo com as mais modernas técnicas, pedagógicas e experiências efetivamente realizadas. (D.O.E.1956; apud Bascuñan, 1999, p.40).

Em 1963, pelo Decreto nº 42.475, de 12/09/63, publicado a 13/09/63, o Grupo Escolar Experimental passou a chamar-se Grupo Escolar Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, homenagem ao idealizador da Escola ao Ar Livre.

A escola era um grande laboratório, no qual se experimentavam projetos pedagógicos; encontramos em Bascuñan um depoimento de Antonio da Costa Ciampa, fornecido à pesquisadora:

(...) Essa era um pouco a idéia; o projeto, para mim, tem um momento de concepção, que entra teoria de currículo, entra essa visão de comunitário, essas duas coisas vêm junto, mais a idéia de ter uma pequena rede de escolas experimentais; este era o experimento, não experimental de laboratório com indivíduos, experimentos pedagógicos. E este como se fosse um grande laboratório, onde estivessem se formulando as questões das várias técnicas. Não havia um lugar, ele era um laboratório.

Em 1967 foi criado o curso ginásial, por Resolução do Conselho Estadual de Educação, e o Ginásio Pluricurricular Experimental. Quanto a classes especiais,

Em 1968 o setor de educação especial apresentou duas áreas de atendimento educacional para excepcionais, os deficientes visuais e os deficientes mentais educáveis (...), estabelecendo (...) os critérios de organização das classes especiais, que em 1968, passaram a caracterizar-se da seguinte forma estrutural e pedagógica:

- Classe A- Crianças com rendimento pedagógico, com o mínimo de problemas adicionais, que seriam preparadas para integração no primário comum ou formação profissional (...);

- Classe B - Adaptação e triagem: Classe com programação especial de recuperação motora, psicomotricidade, artes domésticas e industriais, ritmo, atividades da vida diária e higiene que atenderiam às necessidades específicas de cada criança, já que todas elas tinham problemas adicionais graves de ordem motora, física, neurológica ou ainda dupla deficiência. (Relatório Escolar 1968, pp. 278-79; apud Bascuñan, 1999, p.72).

Os alunos com deficiência visual eram integrados às classes comuns. Em depoimento a Bascuñan (1999), Maria Jurema V. de Carvalho, ex-professora e ex-coordenadora do Grupo Escolar Experimental, declara:

(...) por exemplo, tinha cego, o que mais tinha era cego. Os cegos se misturavam e eles andavam pela escola inteira sozinhos, eles sabiam fazer tudo, eles levavam recados, eles subiam escadas, eles iam pelo corredor, desciam no pátio sós, faziam tudo na escola e tinha a especialista em cegos que orientava a professora, e o menino tinha a maquininha dele, Braille, na classe; lógico que as crianças às vezes reagiam um pouco, porque a maquininha fazia barulho, o menino sempre tinha as dificuldades próprias, tinha mais, o menino eu acompanhei bem porque estava na classe da minha filha.

Agora deficiente era outra coisa, era outro tipo de trabalho, deficiente mental, não se trabalhou com deficientes auditivos porque a gente não tinha condições, as salas tinham que ter tratamento acústico, então não tínhamos condições. (p.73).

Somente em 14 de julho de 1970, pelo Decreto nº 52.488, as duas escolas foram reunidas: o Grupo Escolar Experimental, com Pré-Escola e Primário, e o Ginásio Pluricurricular Experimental. Fica então criado o Ginásio Experimental Dr. Edmundo de Carvalho.

Em 1989, integrado à escola, foram iniciadas as atividades do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), possibilitando uma formação de qualidade aos futuros profissionais docentes. Com o Decreto nº. 44.691, de 02/02/2000, extinguindo definitivamente seu caráter experimental, passou a denominar-se Escola Estadual Dr. Edmundo de Carvalho, oferecendo apenas o Ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e Educação Especial (classe e sala de recursos) para alunos com deficiência mental e alunos com deficiência visual.

Em 2005, a escola manteve 19 classes regulares com 580 alunos, 7 classes especiais para atendimento a 90 alunos com deficiência mental e 3 salas de recursos, sendo duas para alunos com deficiência mental (com 15 alunos cada) e uma para alunos com deficiência visual (com 8 alunos), perfazendo um total de 670 alunos. Os 38 alunos atendidos nas salas de recursos possuem matrícula na classe comum.

A Escola Estadual Prof. Edmundo de Carvalho, ou antiga Experimental, em sua longa história teve muitas personagens, professores-educadores que viveram naquele espaço uma experiência pedagógica compartilhada, queridos e admirados pela competência e compromisso na inovação, como José C. Fusari, Ana Maria Saul, Antonio da Costa Ciampa, Vera Placco, Maria Laura Franco e outros.

Por esse percurso histórico, percebe-se que essa escola, hoje formalmente igual a qualquer outra da Rede Estadual, guarda características que fazem dela uma instituição que tem um compromisso pedagógico e social ímpar, tendo efetivamente contribuído para a história da educação no Brasil (e certamente ainda contribui), além de fazer parte da Diretoria de Ensino em que trabalho (objetivo este previamente estabelecido, isto é, desenvolver a pesquisa na Diretoria de Ensino da qual faço parte), decidimos realizar a pesquisa na antiga “Experimental”.

Expus à direção da escola os objetivos de meu trabalho, solicitando que indicasse uma professora de classe regular com experiência no trabalho com alunos com deficiência em processo de inclusão.

A professora indicada, muito atenciosa, concordou em colaborar, dando detalhes de seu trabalho com alunos com deficiência, sua prática, sobre o que pensa da inclusão e da avaliação.

Após a entrevista, combinamos que eu a levaria transcrita para verificação da professora. No dia marcado, aguardando a professora na sala dos professores, conheci a Professora 2, que disse me conhecer da Diretoria de Ensino. Expliquei o que eu estava fazendo e ela, rapidamente, relatou-me seu trabalho com alunos com deficiência e o quanto gosta de fazê-lo. Nesse momento, a vontade de saber sobre outras experiências dela motivou-me a solicitar que também me concedesse uma entrevista.

A professora 2 disse que gostou muito de falar de seu trabalho, pois sabia que não teria oportunidade de falar com o Governador e eu saberia levar para os dirigentes o que está acontecendo de bom na escola. Acredita muito na inclusão, mas não sem dar suporte, apoio... acredita que dá certo pela boa vontade de alguns professores que não têm medo de ousar... ela se referia a mim, principalmente como supervisora, mas também reconhecia a importância de a universidade saber o que se passa dentro das escolas.

Nesse dia, por sugestão de minha orientadora, pedi à Direção que me indicasse mais duas professoras para entrevista, com a finalidade de ter um quadro mais amplo dos professores dessa escola, e fui atendida. Essa decisão foi tomada pelo fato de que a segunda entrevista trouxe elementos muito ricos para o desenvolvimento do tema e, embora tenha se estabelecido *a priori* que seria apenas uma professora entrevistada, não se poderia prescindir dos dados obtidos; assim, optou-se por incluir mais duas professoras que também tinham conteúdos relevantes para expor, ampliando o quadro de dados disponíveis

para análise e discussão, nesta pesquisa que tem como um de seus objetivos socializar experiências bem sucedidas para a realização do processo de inclusão escolar.

A Professora 3 leciona Português e a Professora 4 leciona Matemática para as 4^a séries do período da manhã. No dia agendado realizei as duas entrevistas e assisti também a uma aula de recuperação, com uma aluna da 4^a A e três alunos da 4^a B, que segundo as professoras eram alunos com deficiência mental.

Conhecendo a história do “Experimental”, pude entender melhor o que lá acontece. Andar por seus corredores, entrar nas classes, na sala dos professores, não é uma experiência única, solitária, é coletiva. Parece que estamos acompanhados... talvez por sua história... talvez pelos gestos, atitudes e olhares dos educadores, funcionários, pais e dos próprios alunos.

Essa experiência nos faz refletir sobre o quanto a “Experimental” é parecida com as demais escolas públicas da rede estadual, principalmente em suas características físicas e materiais, embora encontre-se entre as mais bem cuidadas e conservadas; também é parecida com as escolas de regiões mais centrais, na diversidade da clientela que atende, diversidade nas condições sócio-culturais e econômicas dos alunos; parecida no número restrito de funcionários; parecida quanto às verbas que recebe do Estado e, também, parecida com algumas outras, por ter um trabalho de gestão atuante e comprometido e por realizar um trabalho pedagógico consciente e integrado; porém algo mais acontece por lá...

Em seus espaços encontramos pais (membros da Associação de Pais e Mestres-APM, ou do Conselho de Escola, ou ainda, somente pais) cuidando da manutenção do prédio, participando das HTPCs, discutindo organização das festas escolares, orçamentos, conversando com professores, acompanhando o desenvolvimento dos alunos... o que não é comum encontrarmos em nossas escolas, e faz diferença! Encontramos, ainda, professores que se dedicam aos alunos muitas horas além de sua jornada de trabalho, alunos com

prazer de ficar na escola o dia todo, equipe de estagiários do curso de Psicologia da PUC atuando com professores e alunos. Segundo Antunes (2004),

É possível dizer que, ao longo do que vinha ocorrendo especificamente no interior da Psicologia, desenvolveram-se significativamente, sobretudo como sustentação teórica da Didática e da Metodologia de Ensino, bases para a formação de professores, tendência que se explicitou mais claramente em experiências como as da Escola Experimental da Lapa e dos Ginásios Vocacionais em São Paulo. (p.160).

Foi nessa realidade que esta pesquisa se desenvolveu. Uma visão mais limitada de pesquisa certamente poria em dúvida a escolha de uma escola cuja história se diferencia da maioria das outras; entretanto, tendo como direção os objetivos já descritos, justifica-se a escolha da “Experimental” como *locus* da investigação, pois há experiências que podem e devem ser compartilhadas com outros educadores e pesquisadores; além disso, suas condições são hoje iguais às de qualquer outra escola da Rede Estadual de Ensino, demonstrando o que é possível realizar nessa realidade.

3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Todas as entrevistadas são do sexo feminino, possuem mais de 50 anos de idade e mais de 20 anos de docência. As quatro professoras fizeram curso de magistério e só recentemente o curso de pedagogia, através do Programa de Educação Continuada - PEC, oferecido pelo Governo Estadual às professoras de Educação Básica I efetivas. O critério para escolha dessas professoras foi a experiência no trabalho com alunos com deficiência em classe regular e a disponibilidade para conceder entrevista para esta pesquisa.

Neste ano, 2006, a professora 1 dá aulas para a 4ª série no período da tarde, ministrando todas as disciplinas do currículo, com exceção de educação física e educação artística, que são dadas por professores especialistas. A professora 2 está com uma classe de 2ª série no período da tarde e, igualmente, a professora 1, também ministra todas as disciplinas, com exceção de educação física e educação artística. As professoras 3 e 4 estão com as classes de 4ª série A, B e C no período da manhã. A professora 3 ministra Português e a Professora 4 ministra Matemática para essas turmas. Ciências, História e Geografia são da responsabilidade de uma terceira professora e educação física e educação artística de professores especialistas, como já dito anteriormente.

Todas as entrevistadas, com sua longa experiência e dedicação ao campo da Educação, foram escolhidas para contribuir com este trabalho por serem professoras de classe regular com experiência no trabalho com alunos com deficiência. Elas dizem acreditar ser possível a inclusão escolar como direito da pessoa. Entretanto, apontam seus sucessos e dificuldades para um trabalho realmente inclusivo, que atenda às necessidades e características próprias de cada educando. Para análise e discussão dessas contribuições, construímos seis categorias: 1 Infra-estrutura; 2 Inclusão; 3 Apoio Pedagógico na inclusão; 4 Formação dos Educadores; 5 O trabalho na sala de aula; 6 Avaliação.

1 Infra-Estrutura

A pessoa com deficiência tem dificuldades específicas de locomoção, acessibilidade, acomodação, uso de materiais e outras. Assim, a infra-estrutura deve adaptar-se a ela, não o contrário. Cadeiras, carteiras e mesas, corredores, rampas e acessos, banheiros, equipamentos e materiais didáticos, tudo deve ser adequado às necessidades, possibilidades e limitações dos alunos, para permitir sua presença, garantir a execução de suas atividades, evitar constrangimentos e propiciar sua participação em todas as atividades da escola. Deve-se ressaltar a importância de, principalmente, na construção de novos prédios, prever espaços que garantam acessibilidade e plena movimentação da pessoa com deficiência, que deve participar de todas as atividades escolares. Entretanto, certos aspectos merecem atenção e apoio do educador para que o aluno possa efetivamente participar.

A efetivação da inclusão exige adaptações, pois além da necessidade propriamente dita, é preciso reconhecer o sentimento das pessoas em relação a tais necessidades:

(...) vamos pelo menos oferecer as mesmas coisas, eles sentem as mesmas necessidades que os alunos das classes comuns (...) (professora 2).

Nesse sentido, além das condições gerais da escola e da sala de aula, a sala-ambiente é bastante favorável. Nela, os alunos devem sentir-se à vontade para trabalhar, estudar, socializar-se e realizar todas as atividades, sem inibição e medo de errar e perturbar a rotina das outras salas.

(...) olha, acho que o que falta é uma sala-ambiente, para aulas mais práticas

(...). (professora 3)

(...) nossa, eles adoram, está incentivando muito trabalhar Português e Matemática lá. [Referindo-se à sala de informática]. (Professora 3)

(...) tem sim, a sala multi-meios. Eles adoram usar o computador. O professor de artes tem levado eles, a classe toda, para trabalhar com computação. E esses alunos gostam muito, eles ficam muito motivados. (Professora 1)

Diversificação de atividades é um elemento fundamental para a inclusão, que beneficia não só o aluno com deficiência, mas todos. Para Stainback (2002, p.16):

Não haverá um conjunto de práticas estáticas, e sim uma interação dinâmica entre educadores, pais, membros da comunidade e alunos para desenvolver e manter ambientes e oportunidades educacionais que serão orientados pelo tipo de sociedade na qual queremos viver.

Temos de garantir, entre outras coisas, que aos alunos com deficiência sejam proporcionadas as condições de acessibilidade, físicas e materiais, para que a escola possa vir a ser um novo tipo de escola e que contribua para a formação de um novo tipo de sociedade. Não podemos continuar a ignorar os efeitos da segregação. Se realmente desejamos uma escola justa e igualitária, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, como pensamos e organizamos os espaços e o tempo, como adquirimos, disponibilizamos e incentivamos o uso de espaços e materiais, como proporcionamos aos alunos com deficiência as oportunidades para participação efetiva em todas as atividades escolares.

Portanto, as pessoas com deficiência necessitam de instruções, de instrumentos, de técnicas e de equipamentos especializados. Todo esse apoio para alunos e professores deve ser associado a uma reestruturação das escolas e das classes, pois em uma sociedade em que a diversidade é um princípio e um direito, a escola deve garantir todas as condições para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

2 Inclusão

Todo trabalho exige um planejamento prévio e fundamentado, para o qual é condição *sine qua non* discutir as condições reais para sua realização. Conhecer o campo em que se vai trabalhar, seus contornos e especificidades, dificuldades, materiais e recursos disponíveis, possibilita adequar-se mais efetivamente à tarefa de ensinar a todos. Para isso, as professoras acreditam ser essencial a contribuição de um apoio especializado. Cada aluno é um caso, uma pessoa, especial e diferente, com dificuldades, potenciais, metas e objetivos próprios. Não se trata de imitar os outros, igualar no sentido de padronizar, atingir uma meta comum, prefixada e entendida como ideal e desejável. Em uma sociedade que exalta o paroxismo e a competição, o êxito e as recompensas, a pessoa com deficiência pode sentir-se excluída, incapaz e infeliz. A realização da pessoa não pode estar no objetivo de ser superior aos outros, que sempre vence nos jogos, que tira as notas mais altas na classe. Assim, uma educação verdadeiramente inclusiva deve contribuir para que os educandos atinjam seus objetivos, dêem o máximo de si e se superem diante de si mesmo e, ao mesmo tempo, desconstruam valores de competitividade individualista.

Nesse contexto, não é suficiente colocar o aluno com deficiência em sala comum com os demais. É preciso que ele realize as atividades da classe e com a classe, é claro, mas de acordo com suas possibilidades e ritmo. O objetivo central é garantir-lhe um lugar e ação na sociedade, para que ele possa desenvolver-se, afirmar-se como ser humano e cidadão e, também, porque tem muito para dar, não podendo ser visto como peso morto, ônus para a família e o Estado, uma pessoa da qual se tem piedade, nada se espera e se deixa de lado. Para as professoras, a inclusão pode ser compreendida como:

(...) inclusão é (...) trabalhar com as crianças com alguma deficiência junto com as ditas normais (...) (professora 1)

É incluir esses alunos na sociedade, não deixar eles de fora (...) (professora 2)

Tal como está, as entrevistadas consideram a inclusão possível, mas difícil, e depende principalmente do compromisso do profissional que atua, não sendo ainda uma prática consolidada na rede, uma política pública real e concreta. Também não acreditam na possibilidade de incluir todos os alunos independentemente do tipo e grau de deficiência. Mostram, entretanto, que muita coisa é possível:

(...) não são todos que conseguem acompanhar a classe comum. (professora 3)

Sim, dá certo, mas é trabalhoso. No ano passado, com o DV, a gente teve um sucesso enorme, ele está acompanhando direitinho a 5ª série. (professora 4)

Olha, não são todos os alunos, a inclusão é uma faca de dois gumes. Para trabalhar com a inclusão tem que ser um professor bem consciente do que vai fazer, no trabalho que vai ser realizado com esses alunos e não achar que é só inserir o aluno na classe e tudo bem (...) (professora 3)

Assim, alertam as professoras que são necessários vários cuidados, desde a escolha do professor à disponibilidade de recursos pedagógicos

Eu acho que se eles não forem bem trabalhados na classe especial ou na sala de recursos, eles vêm com uma dificuldade muito grande, bem maior do que poderia ser, se for bem trabalhado ele vai caminhar como um aluno norma, agora, tem classe especial que o aluno não é trabalhado (...) então, esses alunos só têm prejuízo: quando chega na inclusão, na classe comum, ele só aprendeu a ver que ele é diferente, a ser tratado com mimos, com isso, com aquilo... chega numa classe, encontra um professor como eu trabalho, que eu não os trato diferente, ele é igual a todo mundo, só precisa ser bem trabalhado na classe de necessidades especiais para que seja uma inclusão consciente. Não é porque já

tem uma idade que ele vai para a classe comum, não pode, não deve (...)
(professora 3);

Porque não são todos que conseguem acompanhar a classe comum, colocá-los, sem ser trabalhados, nas salas especiais, o impacto é muito grande para eles e para a classe. Os professores têm de se conscientizar que ele precisa trabalhar o aluno da classe comum para que eles aceitem bem esses alunos. (professora 3)

As professoras entrevistadas ressaltam, com ênfase, o quanto elas e os outros alunos aprendem com os alunos com deficiência. Seu esforço, interesse, dinamismo, vibração, características pessoais, luta pela vida, tudo contribui para uma nova e mais otimista visão do ser humano, do que é capaz de realizar, da importância de conviver com a diferença e do valor das pequenas coisas. A pessoa com deficiência não precisa de piedade, mas de respeito, ajuda para fazer e não que façam por ele.

(...) eu trabalho a inclusão junto, eu nem vejo esse aluno diferente, são normais como os outros, o diferente também nos ajuda, é muito bom ter o diferente (...)
(professora 3)

(...) as crianças querem ajudar, até atrapalham de tanto que querem ajudar de todo jeito. É um auxílio só, é gratificante. (professora 1)

(...) quando eu recebo esses alunos eu quero saber sobre ele e converso com a classe e com as famílias: o aluno é assim, nós teremos esse colega e ele tem necessidades e precisa do nosso apoio, mas é um aluno normal em outros aspectos (...) eu trabalho logo a família e converso muito com eles (...)
(professora 3)

(...) no mundo que nós vivemos, nós não somos iguais, todos têm dificuldades, todos têm uma necessidade especial, seja o João, a Maria, o José, todos são

diferentes, nós não somos perfeitos, nem donos da verdade, estamos sempre aprendendo, a gente ensina alguma coisa e eu também aprendo (...) (professora 3)

(...) eu não tenho na classe este ou aquele, eu tenho aluno. (professora 3)

(...) no ano passado eu tinha um DV (...) nós aprendemos muito com ele e ele conosco também (...) (professora 3)

(...) cada deficiente só vai enriquecendo o nosso trabalho, o nosso conhecimento; o primeiro impacto é uma coisa assim que a gente fala, não vou conseguir, não vou dar conta, e muito pelo contrário, a gente aprende e passa tudo de bom para eles. É muito gratificante. (professora 3)

A professora 1 destaca alguns pontos que considera importantes na inclusão:

É o apoio dos professores especialistas, o saber fazer um trabalho coletivo que ajude os alunos e a professora por causa do número excessivo de alunos na classe, é o uso dos computadores e o ir e vir constante com a matéria sempre que precisar. (professora 1)

Segundo Barth (1990, p. 514): *As diferenças representam grandes oportunidades de aprendizado. As diferenças oferecem um recurso grátis, abundante e renovável... o que é importante nas pessoas – e nas escolas – é o que é diferente, não o que é igual.*

As professoras trabalham com os alunos com deficiência utilizando a concepção de educação inclusiva, o que significa não negar as deficiências dos alunos. Entendem a inclusão conscientes das diferenças, vêem a diversidade com um outro olhar e sob um novo prisma: uma escola única que acolhe o aluno com deficiência – mais precisamente, todos os alunos – e que não é centrada na patologia, na desigualdade, mas na possibilidade que todos os alunos têm para aprender. Reconhece as diferenças para atuar de maneira a impedir a produção da desigualdade.

Em uma escola inclusiva é fundamental saber trabalhar com grupos heterogêneos de alunos, que têm tempos e potencial de aprendizagens diferentes.

Podemos afirmar que suas experiências têm moldado os caminhos pedagógicos da inclusão e têm demonstrado a possibilidade de uma intervenção pedagógica que, com respeito à singularidade, provoque nos alunos o prazer de existir e de aprender, a possibilidade efetiva de desenvolvimento; em outras palavras, a alegria e a emoção de conhecer pode ser proporcionada para todos.

3 Apoio Pedagógico na Inclusão

O apoio pedagógico dos especialistas também é fundamental, segundo as entrevistadas, para possibilitar que o professor da classe comum trace os objetivos e escolha os métodos mais eficazes para os alunos em inclusão.

(...) nesta escola a gente tem um apoio muito grande (...), apoio das professoras especialistas, apoio material, apoio de recursos de todos os lados. (professora 1)

Elas [professoras especialistas que atuam nas salas de recursos] nos ajudam a entender a criança, dão dicas de como lidar com ela, como tratá-la e até dão atividades para nos ajudar. Às vezes a gente acha que não está conseguindo nada com aquele aluno e elas conseguem perceber melhor os avanços. Isso ajuda muito, para diminuir a nossa ansiedade e também não desanimar. Às vezes a gente fala para elas, eu não estou conseguindo isto... e elas são muito atenciosas e aí a gente trabalha junto, ela na sala de apoio no período da manhã e eu na minha classe à tarde, tentando resolver aquela dificuldade. (professora 1)

Ele é o professor de artes e veio em remoção para cá, para nós foi uma beleza, porque a sala de informática estava aí faz tempo e nós não sabíamos usar. Aí, a

[nome da diretora] *arrumou tudo, e ele nos dá o suporte pedagógico.* (professora 3)

É possível, mas com apoio, com apoio da professora especialista, com apoio da coordenadora, porque surgem os problemas do dia-a-dia. (professora 2)

Olha, no começo, quando eu vi na lista que eu teria alunos DV e DM eu fiquei com medo, fiquei insegura, porque eu não tinha experiência, mas eu tive muito apoio da professora [nome professora da sala de recursos de DV]. (professora 2)

(...) ela vem conversar comigo (...), conversa, pergunta o que nós gostaríamos que ela trabalhasse para ajudá-los mais (...) (professora 3)

Todo tipo de apoio: material, ajuda de como passar a matéria para o aluno. Todo tipo de apoio. (professora 2)

Assim, o professor da educação especial pode – e deve – ser um apoio educativo, não com a atribuição de solucionar todas as dificuldades do professor da classe regular, mas como um recurso, cujo papel será em colaboração, tentando encontrar soluções para os problemas que surgem na sala de aula. O papel mais importante do professor de educação especial na escola inclusiva é o de assessorar e dar consultoria ao professor da classe regular. Esse papel poderá gerar uma série diversificada de atividades que têm como objetivo ajudar o professor a responder com sucesso às necessidades educativas dos seus alunos, não apenas aqueles com deficiência.

Cooperativamente os professores avaliam as situações e planejam a forma de intervir junto aos alunos, outras vezes podem ajudar a desenvolver estratégias e encontrar materiais para apoiar o trabalho dos alunos.

O professor especialista pode ainda proporcionar materiais adequados que subsidiem o trabalho com alunos com deficiência e as maneiras de trabalhá-los, além de

informações específicas sobre a natureza e as necessidades específicas que os alunos apresentam. Cabe, finalmente, ressaltar a importância do trabalho com os pais, com os outros profissionais que se encontram na escola e, ainda, com a comunidade, para assegurar que todos se envolvam no processo educativo e que possam trabalhar cooperativamente de uma forma eficaz.

4 Formação do professor

Todas as entrevistadas reconhecem que a universidade não prepara para o trabalho com o aluno com deficiência. Afora generalidades, como conceitos e histórico da inclusão, direitos da pessoa, legislação e políticas públicas para o setor, o currículo universitário não oportuniza uma formação teórica e prática, o contato com projetos e a discussão com educadores sobre as possibilidades de um trabalho inclusivo e integrador.

Assim, percebe-se a importância da formação em serviço, do contato com autores, educadores especialistas e do trabalho pedagógico coletivo na escola. O professor não pode improvisar. É preciso instrumentalizar-se para atender a essa clientela. Este tipo de formação ainda não atende às necessidades reais dos professores no que se refere à educação inclusiva. Daí a necessidade do apoio do professor especialista, como já dito anteriormente.

Nesse sentido, é fundamental garantir, em toda a proposta de Educação Inclusiva, a presença e atuação de um grupo de apoio. O professor, sozinho, não pode realizar um trabalho completo. O trabalho de equipe, inclusive contando com especialistas de outras áreas é essencial para o planejamento, diagnóstico e assessoramento ao professor e ao aluno. Há questões e problemas que transbordam do pedagógico, exigindo a visão, o aconselhamento e o apoio de outros profissionais. Como em tantos outros campos, aqui, de

modo especial é imprescindível o trabalho em equipe, interdisciplinar e multidisciplinar, para captar e atender todos os aspectos da evolução e aprendizagem dos alunos com deficiência. Isso, no entanto, não exige o professor da necessidade de buscar seus próprios recursos, criar e recriar a partir de seu conhecimento e prática acumulada:

Olha, o caminho a gente acha no momento, ele surge com a prática da gente e com o tipo de dificuldade que você está tendo naquela hora, é no momento mesmo, não tem receita. Você vai procurando o caminho para ajudar o aluno.
(professora 1)

Não, nesse ponto eu me considero autodidata. Eu invisto muito em livros, então eu estou sempre buscando coisas para ter um respaldo, porque para trabalhar com esse tipo de aluno você tem que conhecer alguma coisa para que possa chegar a um bom trabalho e um bom desempenho. (professora 3)

Referindo-se à formação inicial, continuada e em serviço, assim como à necessidade de estudar sempre, apontam para a necessidade de cursos específicos sobre inclusão:

Eu acho que tudo que é muito estudado e discutido na faculdade ajuda na hora de enfrentar a sala de aula. (professora 1)

No começo ela [a professora da sala de recursos de DV] me ajudava a fazer a correção, depois passou a ser eu (...) aprendi a ler Braille. (professora 2)

(...) normalmente o DV, o DF, são pessoas que têm uma percepção muito aguçada, eles percebem, eles descobrem rapidinho, são questionadores, eles querem saber tudo, então tem que estar sempre estudando, pesquisando tudo.
(professora 3)

(...) no início foi muito difícil, a gente não sabia quem era aquela criança com quem a gente estava lidando, mas depois, com os vários cursos que a gente fez, várias palestras que a gente ouviu, vários textos que a gente leu, artigos maravilhosos, a gente foi abrindo a cabeça. Eu, por exemplo, fico muito feliz com o que eu aprendi e eu estou aplicando. (professora 1)

Eu também já estou aprendendo Braille com a professora especialista e em julho ela vai dar um curso para todos os professores aqui da escola. (professora 1)

A formação é necessária, mas é necessário mudar atitudes e práticas:

(...) o que não pode é desistir, eu sou teimosa, eu vou quebrando a cara, não deu certo eu mudo, começo tudo de novo (...) (professora 2)

Hoje, existe investimento maciço na formação, especialmente a formação em serviço, porém o foco maior ainda não é a inclusão. Com isso, deixam de ser trabalhados conceitos importantes para uma formação que dê conta de um trabalho com qualidade em se tratando das diversidades. Também merece atenção o modo pelo qual os professores aprendem, como se aperfeiçoam e como reagem às novidades, pois para ensinar na perspectiva inclusiva, é necessário ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas, todas estas ainda carregadas de concepções excludentes.

Temos que preparar profissionais que transformem a escola, para que ela realmente se abra às diferenças e ofereça um ensino de boa qualidade para todos. Profissionais que reconheçam seu papel na construção do conhecimento, bem como na formação de atitudes e valores.

É preciso oferecer oportunidades dentro das escolas para que, nos momentos de reuniões pedagógicas, se compartilhem idéias, estudos, teorias, práticas, e se valorizem as

experiências bem sucedidas; isso contribuirá para alcançar as mudanças pretendidas na formação de profissionais... enfim, faz-se necessário formar profissionais conscientes do modo que atuam e suas conseqüências para a promoção da aprendizagem para todos os seus alunos.

5 O trabalho na sala de aula

O trabalho com o aluno com deficiência não pode ser solitário, a cargo de uma só pessoa, mas deve envolver toda a comunidade escolar: diretor, coordenadores, educadores, funcionários, pais e alunos. O planejamento, o currículo, as atividades e a avaliação devem ser realizados e discutidos com base num amplo diálogo para que realmente se atinja um trabalho efetivo.

A discussão com a equipe pedagógica pode esclarecer muitas dúvidas, conscientizar todos sobre sua participação no processo ensino-aprendizagem, na elaboração do plano de ensino, do currículo adequado, dos objetivos a serem perseguidos, para que não se exija demais nem se contente com pouco no trabalho de inclusão.

A preocupação com a auto-estima é outro fator importante, o estímulo traz segurança para que o aluno se mostre, se motive e se sinta desafiado a atingir os objetivos das atividades. É importante que a escola crie condições para que o aluno, respeitadas suas possibilidades, possa experimentar a alegria de aprender, de conhecer.

Ele supera porque ele fica mais confiante, fica mais independente. Eu procuro despertar isso neles, a segurança. (professora 2)

Olha, é estimulando. Eu elogio muito e também dou bronca quando precisa. Eu trato todos iguais, mas procuro estimular muito. Na maior parte do tempo eu dou as mesmas atividades para todos. Às vezes em Português vou um pouco mais

devagar com esses alunos. Para os alunos com deficiência visual eu sempre dava tudo igual. Até desenho que eu dava para os outros eu fazia na lousa e dava para eles também. Fazia no papel, recortava e colava no caderno deles e ainda colava barbante nos contornos (...) (professora 2)

Segundo Davis e Grosbaum (2001, p.24):

Elogios são uma arma poderosa para promover a aprendizagem dos alunos. Os alunos são sempre motivados por elogios e recompensas, porque estes estimulam a construção de um autoconceito positivo. As oportunidades de incentivar os alunos devem ser aproveitadas (...), os elogios precisam ser pensados e feitos em relação a cada pessoa de forma individualizada, pois a exigência colocada por uma determinada tarefa pode exigir, para alguns alunos, um grau de esforço reduzido e, para outros, um muito maior.

Nesse contexto, todos devem abrir-se ao aluno com deficiência. Ele deve ser reconhecido na igualdade e diferença, com o devido respeito; a melhor forma de respeitá-lo é assegurar sua participação nas atividades escolares. Na sala, os demais alunos podem ajudá-lo e, também, aprender com ele e na convivência com ele.

Deparamo-nos, no entanto, com o problema das classes numerosas. As entrevistas apontam o desgaste e a dificuldade de um trabalho pessoal, individualizado, em uma classe com 40 alunos ou mais. Não se pode esquecer que, mesmo numa classe que não tenha nenhum aluno com deficiência, há a diversidade própria de toda e qualquer realidade, há alunos com repertórios muito desenvolvidos, há alguns que são mais lentos, outros mais inquietos e assim por diante. O número adequado de alunos em sala de aula para um trabalho pedagógico efetivo é uma questão fundamental, independente da inclusão de alunos com deficiência.

Como, então, oferecer aos alunos com deficiência um ensino personalizado, individualizado; como conhecer, acompanhar e avaliar de modo eficaz? Deve-se lembrar, no entanto, que é possível trabalhar na realidade que aí está; não se pode permanecer estático, esperando que mudanças que estão além de nossas possibilidades aconteçam. É possível e preciso buscar alternativas para ação nessa realidade. Assim, um trabalho coletivo, em equipe, além de permitir que os alunos se ajudem e troquem seus conhecimentos e experiências, é, ao mesmo tempo, uma maneira de potencializar a aprendizagem pela interação e de atenuar o problema do número de alunos na classe.

Eu costumo trabalhar muito em grupo ou em dupla e sempre coloco um aluno mais forte ajudando o mais fraco. Eles se ajudam muito (...) (professora 1)

(...) ele tem defasagens, tem que estar atento a estes problemas, tem que estar mais junto com ele, senão ele não vai deslanchar, trabalhar em grupo, colocando aquele que é um pouquinho melhor de condições de aprendizagem para estar junto com ele, orientar o colega para ajudá-lo quando a gente não pode dar muita atenção, senão não funciona. (professora 3)

Eu trabalho assim, eu faço grupos porque a gente não pode deixar essa criança sozinha, então a gente agrupa e a gente tem que fazer intervenção diária, diária mesmo, para ele poder acompanhar. (professora 4)

Por causa da classe muito numerosa. Eles se ajudam, fica mais fácil dar atenção individual para aqueles que precisam [se referindo ao trabalho em grupo].
(Professora 1)

(...) já aconteceu de eu preparar atividades para a classe toda, mas achar que não é muito adequada para eles e eles adorarem e, com ajuda, minha ou dos colegas, conseguirem alguma coisa. (professora 1)

As professoras relatam várias situações de ensino, exemplificando como elas trabalham com as crianças com deficiência em meio a todas as atividades de sala de aula, efetivando sua tarefa de promover a aprendizagem para todos. Em relação ao trabalho de produção e interpretação de texto, dizem as professoras:

(...) Eu fico trabalhando junto com os alunos com deficiência mental e com os outros que têm muita dificuldade quase o tempo todo, vamos lendo e eu vou fazendo as perguntas: de quem está falando, onde ele está, o que ele está fazendo... Até ter certeza que eles conseguiram entender o texto todo. Tem que ir lendo junto e pensando junto com eles. (professora 1)

(...) com a minha interferência ela está conseguindo. Ela já lê e escreve alguma coisa. A interpretação de texto é que é mais difícil e aí eu trabalho fazendo as perguntas (...) (professora 1)

Mais uma vez, trabalhar em cooperação, promovendo a interação entre alunos parece ser uma alternativa importante de trabalho pedagógico.

Volta tudo de novo com aqueles que precisam, os outros vão seguindo mais soltos. Porque eles já vão com mais facilidade, vão quase que sozinhos, é só direcionar. (professora 1)

Os outros que vão, eu explico e eles vão fazendo sozinhos para eu poder ficar com estes, quando algum aluno chama, eu vou atender ou peço para um coleguinha que já terminou ajudar para eu ficar com os que precisam mais, eu falo, “olha, vai ajudando aí que eu ajudo aqui”. Peço a colaboração para os colegas, tem que trabalhar a socialização, precisa um ajudar o outro senão não dá (...) (professora 4)

(...) não tem uma classe assim ótima, as nossas classes são uma mistura de bons alunos, de excelentes alunos, de aluno regular e de aluno fraco, então um ajuda o outro. (professora 3)

(...) a gente dá um trabalho e espera que eles façam, se eles não conseguem fazer a gente vai questionando, vai perguntando, se está correto, se é assim que eles gostariam de fazer, de escrever e vai melhorando o texto. (professora 3)

Com esses e outros recursos, as professoras relatam os resultados que obtêm com seus alunos:

(...) a [nome de uma aluna] não tem dificuldade, assim, de precisar de alguma coisa especial, ela com intervenção consegue aprender, aprende e não esquece mais, ela deslancha. (professora 3)

Um dos pontos mais ricos das entrevistas realizadas referem-se às atividades realizadas pelas professoras:

(...) é importante saber dividir o tempo. Tudo que eu tinha programado para o ano passado eu dei, terminamos muito bem o ano, todos. É só saber dividir o tempo. (professora 2)

(...) a gente trabalha com recorte, com material concreto. A atenção que ele precisa é muito individual (...) (professora 4)

Trabalho com jogos, com material dourado, blocos lógicos, com jogos feitos na sala de aula. Trabalho mais no concreto. (professora 1)

[em relação às atividades desenvolvidas na sala] São as mesmas, mas com uma avaliação diferenciada, do grau de aproveitamento. Porque com uma atividade diferenciada eu vou estar excluindo esses alunos do trabalho da sala, ele vai se

sentindo rejeitado pelos colegas, pela professora, por toda comunidade escolar.
(professora 3)

(...) no ano passado eu tinha um DV (...) inclusive as crianças, nós estávamos estudando os planetas, o universo, eles construíram uma maquete toda em relevo, os pais ajudaram para que o [nome do aluno] pudesse estudar (...) (professora 3)

(...) eles lêem, trazem gibi, trazem livrinho, trazem livro de receitas, livro de contos, outros livros que a gente pega, todo mundo lê, o material é compartilhado. Fazemos leitura compartilhada também, cada um lê uma parte, todo mundo participa. (professora 3)

(...) ela [nome de uma criança] já caminha mais sozinha, quando ela não entende, ela chama, aí eu explico e saio, porque ela não gosta que fique junto, ela fala “agora eu faço”. Ela copia tudo primeiro para depois ir resolvendo (...), às vezes não dá tempo, ela pede para resolver em casa. No outro dia ela traz tudo e diz “não sei se está certo, professora, porque eu fiz sozinha”, aí eu corrijo, sento com ela e explico novamente e ela faz. (professora 4)

(...) às vezes eles desenhavam ou escreviam um pouco, mas mostravam que tinham entendido o texto (...) (professora 2)

(...) eu passo a lição e vou fazendo perguntas, vou jogando, por exemplo, se ele não consegue me responder, eu pego a tabuada, pego material concreto para ele poder chegar numa resposta. (professora 4)

(...) eu digo, você tem que escrever, eu também erro, nós todos temos dúvidas, todos erramos. Ela perdeu o medo este ano, agora ela escreve, escreve... só que tem coisas que a gente não consegue ler, ela lê e eu começo a escrever o que ela está lendo (...) (professora 3)

Eu trabalho muito com escrita e ilustração, onde eles melhoram bastante e têm mais confiança (...) essas atividades são para todos, eu não dou atividades diferentes aqui, os alunos em inclusão têm muita dificuldade em transmitir a ilustração, eles têm muito medo, a pintura deles ainda é bastante transtornada, depois que eles pegam confiança no professor até isso melhora. (professora 3)

Isso demonstra que as professoras planejam atividades que possam atender as necessidades de todos os alunos, criando situações de aprendizagem que promovam momentos de interação entre eles.

Para Vygotsky é enorme a importância da interação social no desenvolvimento do ser humano. Segundo Davis (2005, p.44)

É na apropriação ativa, que se dá nas e pelas interações humanas, que nos constituímos como sujeitos capazes de pensar autonomamente... Assim para Vygotsky, a escola se constitui em espaço privilegiado para que a criança se aproprie das conquistas das gerações precedentes, na medida em que nela se conta com o amparo e o auxílio de um membro mais experiente da cultura, na difícil empreitada que é a de construir uma visão própria e mais crítica do real.

Nessa situação, com o auxílio de outra pessoa, o aprendiz pode fazer mais do que faria sozinho. O que hoje ele consegue fazer com a cooperação dos outros, amanhã fará só. Portanto, para adquirir conhecimentos e habilidades, abstrair e generalizar é necessário o processo de mediação. Para Davis (2005, p. 43),

Entende-se por mediação a necessária intervenção de algo entre duas coisas para que um tipo específico de relação se estabeleça. Esse “algo”, na visão vygotskyana, é um outro, um parceiro mais experiente, seja ele um adulto ou um companheiro da mesma idade.

Quando se tem, em uma mesma sala, alunos que aprendem mais depressa e outros mais devagar, um deve servir de estímulo para o outro. Os que têm ritmo mais acelerado podem ajudar os mais lentos e, ao agir assim, são obrigados a organizar seu próprio pensamento, percebendo suas falhas e seus pontos fortes. Os que caminham de maneira mais vagarosa, por sua vez, sentem-se desafiados a aprender.

Os erros dos alunos também devem ser analisados pelos professores e podem ajudar na criação de estratégias de ensino mais adequadas, capazes de promover uma aprendizagem mais efetiva. Também é importante que o professor forneça, aos alunos, indicações claras e precisas acerca do que acertou, do que errou e por que errou.

Para trabalhar com grupos heterogêneos, já que as crianças são sempre diferentes entre si, cabe “temperar” a aula, ter um bom manejo de classe e, em especial, saber usar estratégias variadas, para que todos recebam a atenção necessária por parte do docente. É importante, portanto, fazer exposições para o grupo como um todo, formar grupos de colegas para o trabalho coletivo e abrir tempo e espaço para atendimento individualizado.

Com isso, a interação professor-aluno fica mais dinâmica e o professor pode acompanhar mais de perto o processo de aprendizagem de seus alunos. Segundo Davis e Grosbaum (2001, p. 72),

Quanto mais afinado for o “olhar” do professor com a situação efetivamente vivida pelo aluno, mais ajustado será seu auxílio e mais eficaz seu ensino. Em outras palavras, a eficácia do ensino depende, em grande parte, de quanto as intervenções realizadas pelas educadoras são compatíveis com o nível da dificuldade que os alunos enfrentam: mais dificuldades, maior a ajuda; menos dificuldades, menor a ajuda, até que ela se torne dispensável, pois o aluno aprendeu.

6 Avaliação

A avaliação é um valioso instrumento para o professor detectar dificuldades, carências e o ritmo do aluno, replanejar, adaptar a metodologia, insistir em um ou outro ponto, enfim, saber se seu trabalho está produzindo resultados e tomar decisões para readequar sua prática.

Não se trata de dar notas, classificar, aprovar ou reprovar o aluno. Todo ser inteligente avalia o que faz, reflete sobre seus caminhos, preocupa-se em acertar, melhorar, corrigir rumos, refazer atividades e assegurar-se de que não está trabalhando em vão.

Não se trata, também, de identificar apenas os resultados, o produto, em um momento específico da rotina escolar, mas, sobretudo, considerar o processo, a metodologia, os conteúdos, a postura e participação do aluno. O currículo deve ser construído para o aluno, não o aluno para o currículo. Assim, este não pode ser fechado, irretocável, mas aberto a acréscimos, modificações e reformulações, sempre que se perceber nisso vantagem para o processo ensino-aprendizagem.

Muitos desses pressupostos parecem ser compreendidos, aceitos e praticados pelas professoras entrevistadas.

É feita do mesmo modo com todos. É a mesma avaliação e aí a gente vai, a gente volta, a gente começa tudo de novo. É um intervir o tempo todo, até chegar no objetivo que a gente pretende. (professora 1)

(...) avaliar exatamente o que o aluno sabe e ela é feita diretamente, todos os dias, sem se preocupar com a nota. É ver exatamente onde o aluno está e para onde a gente tem que ir. (professora 1)

(...) a gente vê cada progresso do aluno, e se tem dificuldade vamos voltar na hora, a minha avaliação é um degrauzinho, dia-a-dia. Eu não deixo passar, se tem dificuldade é porque alguma coisa lá atrás ele não aprendeu. (professora 2)

(...) a avaliação não é só prova, tudo o que o aluno faz tem que ser avaliado. E prova não mede nada, porque às vezes eu não estou bem, eu posso ser boa na sala, mas nesse dia eu posso não estar bem, estar nervosa... por isso a gente avalia todo dia (...) (professora 4)

(...) é muito importante saber avaliar esses alunos, avaliar para saber qual caminho tomar, sem se preocupar com nota. A preocupação é saber onde o aluno está e onde eu quero chegar. (professora 1)

(...) eu avalio na leitura, nos desenhos, nos jogos, na participação, para ver onde ele está com dificuldade. Cada dia que passa eles surpreendem mais, vão superando os obstáculos. (professora 2)

É muito interessante perceber que a avaliação não é vista apenas para detectar problemas, mas para perceber avanços.

É muito importante avaliar esses alunos, não só para ele, mas para mim também, para saber como ele está. (professora 2)

(...) tem que avaliar os alunos em todos os momentos. (professora 2)

(...) eles têm que ser avaliados individualmente. Aluno por aluno, mesmo estes da inclusão. Eu tenho que avaliar os passos que ele avança, não pode ser avaliação do conteúdo da sala, tem que ser individualmente. (professora 3)

(...) eu avalio na leitura, nos desenhos, nos jogos, na participação, para ver onde ele está com dificuldade. Cada dia que passa eles surpreendem mais, vão superando os obstáculos. (professora 2)

(...) eu digo que eu avalio os alunos dia-a-dia, cada atividade feita, a participação deles, o avanço que eles têm com o colega, comigo, com os demais professores, isso eu levo em conta, vou averiguando, senão não tem finalidade nenhuma ele estar aqui, estará aqui simplesmente, mas sem aprender. (professora 3);

Talvez seja esta a principal função da avaliação para o professor: intervir sempre que necessário para que o aluno aprenda, perceba seu potencial, aprenda a pesquisar, questionar, duvidar, a ter um estilo próprio, sem cópias e imitações de colegas, sinta-se capaz de caminhar sozinho, tente sempre, levante hipóteses, sem medo de errar. Nessa visão não existe erro, mas tentativas, atalhos e caminhos que, por si mesmos, já são um aprendizado, porque neles se exerce a reflexão, a avaliação, a comparação e outros mecanismos que levam à aprendizagem.

Bem realizada, a avaliação, que inclui a tomada de decisões e a criação de situações de intervenção constante, leva à observação e apreciação de toda a equipe pedagógica, sendo um instrumento valiosíssimo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação do desempenho escolar também precisa sofrer mudanças para se ajustar às características de um ensino para todos. Não podemos mais aceitar um sistema que avalia comparativamente os seus alunos, que se apóia em tarefas pré-definidas e aplicadas em momentos pontuais, com o objetivo específico de contabilizar o que o aluno aprendeu de determinado conteúdo. Esse tipo de avaliação nos remete a um ensino no qual o aluno é cobrado de maneira que suas respostas sejam consideradas válidas para o professor e para o sistema.

Em vez disso, pretendemos uma escola que avalie o que o educando é capaz de criar, de resolver, de descobrir, sem reduzi-lo a um número, uma nota, um conceito.

Avaliamos o desempenho do aluno durante seu percurso no ano, ou no ciclo, avaliamos seu progresso diante de todas e quaisquer habilidades que possam se desenvolver, avaliamos sua crescente participação nos temas trabalhados, no interesse em continuar aprendendo, na busca por ajuda, na tarefa já realizada sozinho, no êxito de cada passo conquistado.

A avaliação, como diagnóstica, possibilita traçar objetivos claros, possíveis e o modo de lutar para alcançá-los, tratar cada aluno como ele é, de acordo com suas possibilidades, diferenças, sem cotejá-lo com parâmetros abstratos e questionáveis.

Não adianta o professor vangloriar-se de ter dado toda a matéria, cumprindo em tempo todos os pontos planejados, se, ao final, o aluno não aprendeu, não entendeu, não sabe o que fazer com tanto conteúdo, não o utiliza em sua vida e ação.

Assim, a avaliação deve ser global: o que o aluno sabia antes, o que sabe agora, suas dificuldades, dúvidas e sucessos. O aluno deve ter liberdade para falar, perguntar, propor, avaliar o trabalho do professor, auto-avaliar-se. Professor e alunos, juntos, experimentam, levantam hipóteses, em um clima de diálogo e troca, aberto e constante, sem medo de errar, sem dar ênfase aos aspectos negativos, mas ressaltando o progresso, os acertos, a alegria de aprender a aprender, que leva à autonomia intelectual.

Parafraseando Freire (1975), podemos dizer que há dois tipos de avaliação: uma que tem por objetivo a *domesticação* dos educandos e a outra com o objetivo de *humanização* dos educandos. Se pretendemos a mudança na instituição escolar, ou seja, a transformação de um espaço onde se valorizava a adaptação, para um espaço que valorize a participação, devemos transformar também nossas práticas avaliativas, assumindo-as como auxiliadora do crescimento, acolhedora, global, integrativa e inclusiva, pois não estamos nos referindo a uma avaliação que julga, mas a uma avaliação que busca compreender uma situação, para posteriormente decidir sobre a necessidade de mudanças. Segundo Luckesi (2002, p.173):

Quando chamamos alguém para dentro do círculo de amigos, estamos acolhendo-o. Avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo de aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda.

Concluindo... teremos uma escola verdadeiramente inclusiva, quanto maior for nossa capacidade de entender que a avaliação deve ser melhorada sim, mas dentro de práticas educativas da qual ela faz parte. Sem isto, não tem sentido trabalhar especificamente a avaliação, práticas estas que devem estar pautadas no reconhecimento das diferenças e na intervenção sobre as condições de aprendizagem, para que todos, absolutamente, possam aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos de legislação, normas e instruções, a Educação Inclusiva pode sentir-se amparada e protegida. Congressos, seminários e fóruns nacionais e internacionais delineiam o trabalho com alunos com deficiência, conceitos, prática e importância. É preciso estar atento para não continuar defendendo teorias e práticas superadas, graças ao trabalho e pesquisas nos campos da Educação, Pedagogia, Psicologia, Psicanálise, Sociologia, Antropologia, Medicina e outros. Propostas como a do isolamento da pessoa com deficiência em relação à família, institucionalização em manicômios e casas especiais, não participação no mercado de trabalho, visão da deficiência como algo definitivo e irreversível, não mais se sustentam em face dos avanços das ciências biológicas, psicológicas e humanas e, sobretudo, da perspectiva da ética social.

Entretanto, faltam políticas públicas consistentes, realistas e eficazes que garantam educação de boa qualidade ao aluno com deficiência, como sujeito de direitos como os demais cidadãos. É o que prescrevem a Constituição Brasileira, a LDBEN 9394/96, os Pareceres e as Deliberações do Conselho Federal e Conselhos Estaduais de Educação.

Na prática a teoria é outra: verbas insuficientes, currículo inadequado, desvalorização do profissional, prédios, equipamentos e materiais que não atendem à necessidade e especificidade do aluno com deficiência, visto ainda como ônus, não como alguém que pode ser produtivo para a sociedade.

Falta assegurar uma formação para o professor mais condizente com o atual contexto social e educacional, ou seja, que os tornem aptos a lidar com as diferenças e desigualdades encontradas em nossas escolas e em nossas salas de aula. Também estamos

desprovidos de uma rede de apoio que deve ser formada por especialistas, inclusive de outras áreas, para assessorar o aluno e o trabalho do professor.

É urgente fazer cumprir a lei e os tratados internacionais de que o Brasil é signatário: oferecer à pessoa com deficiência uma educação realmente emancipadora, capaz de desenvolvê-lo, torná-lo feliz e apto a conviver com seus iguais e diferentes.

Nesse sentido, constata-se que as atividades desenvolvidas em classe e as práticas avaliativas dos docentes demonstram a importância do reconhecimento e aceitação das diferenças na sala de aula, da necessidade de intervenção sistemática do professor e do reconhecimento do trabalho em grupo como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Pontos estes considerados relevantes para a educação de todos os alunos, sejam com deficiência, ou não.

Constata-se ainda, que a avaliação deve ser a “porta” pela qual podemos entrar e conhecer nossas práticas cotidianas para poder transformá-las. Mudar a avaliação implica mudar o contexto no qual ela está inserida, revendo a ação pedagógica como um todo e, assim, colaborar para melhoria da qualidade do ensino na escola.

A proposta de inclusão dos alunos com deficiência na escola é desejável e possível, porém muitos fatores, físicos, pedagógicos, materiais e humanos, ainda faltam para torná-la concreta, enriquecedora e capaz de tirar a pessoa com deficiência do ostracismo a que, historicamente, foi relegada, devolver-lhe a auto-estima e o direito de viver, aprender e desenvolver-se com outras crianças. Enquanto isso, contamos com gestores e professores que utilizam de experiência e boa vontade para garantir ao menos àqueles alunos com deficiência que tiveram o acesso, sua permanência com sucesso na escola. Conhecer, difundir, socializar essas experiências é um caminho seguro na expansão do ideal da inclusão que desejamos e, para mim, uma obrigação, pelo imprescindível

aprendizado proporcionado por estas MESTRAS maravilhosas, que deram seu tempo e socializaram seus saberes para que esta pesquisa pudesse ser realizada!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere. *Avaliação e Progressão continuada: Subsídios para uma reflexão*. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi (org.) *Avaliação Educacional: fundamentos e práticas*. 2ed. São Paulo: Articulação Universidade/Escola Ltda, 2001.

ALESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMARAL, Lygia A. *Pensar a diferença: deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa com Deficiência, 1994.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). *Diferenças e Preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4 ed. São Paulo: Summus, 1998, p.11-30.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *A Psicologia no Brasil leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco, 2005.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino e MEIRA, Marisa Eugênia Milello (orgs.). *Psicologia e Educação no Brasil: um Olhar Histórico-Crítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BARTALOTTI, Celina de C. *Nenhum de nós é tão esperto como todos nós. Construindo uma história de sucesso na inclusão*. 2004. Tese. (Doutorado em Psicologia da Educação)-Programas de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BARTH, Robert. *A personal vision of a good school*. Phi Delta Kappan, n.71, p.512-571, 1990. IN: STAINBACK, S. *As raízes do movimento de inclusão*. Pátio, Porto Alegre, ano 5, n.20, p.15-17, 2002.

BASCUNÂN, Lélia V. C. *A psicologia da educação no grupo escolar experimental Dr. Edmundo de Carvalho*. 1999. Dissertação. (Mestrado em Psicologia da Educação)-Programas de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BUENO, J.G. S. *Educação Especial Brasileira*. São Paulo: EDUC. 1993.

BRITO, Maria da Consolação dos Santos. *Currículo Inclusão*. In: *Gestão em Rede, Brasil: CONSED*, março, 2004.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi (org.). *Avaliação de políticas e práticas educacionais*. Articulação Universidade/Escola, São Paulo, 2002.

_____. *Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola Ltda, 2001.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento*. São Paulo: Cortez, 2000.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira e GROSBAUM, Marta Wolak. *Avaliação: Prática a favor dos alunos ou contra eles?*. In: Progestão módulo IV. Brasília: CONSED, 2001.

DAVIS, Claudia. O construtivismo de Piaget e o Sócio-Interacionismo de Vygotsky. Coleção Memória da Pedagogia, São Paulo: Segmento-Duetto, n.2, p.39-49, 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. <[http:// www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)> Acesso em: 20 mar. 2005.

DELIBERAÇÃO CEE – 05/00. <[http:// www.ceesp.gov.br](http://www.ceesp.gov.br)> Acesso em: 20 mar.2005.

DEMO, Pedro. *Metodologia do Conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

FERREIRA, Maria José do Amaral, et.al. *O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Implantação e Continuidade*. In: Idéias 30, Sistemas de Avaliação Educacional. São Paulo, F.D.E.1998.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1996.

GAIO, Roberta e MENEGHETTI, Rosa G. Krob.(orgs.) *Caminhos Pedagógicos da educação especial*. Petrópolis: Vozes, 2004.

JANNUZZI, Gilberta S. M. *A educação do deficiente no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

_____. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1985.

JESUS, S. N. e MARTINS, M. H., *Práticas educativas para a construção de uma escola inclusiva*, Revista Cadernos de Educação Especial – nº 18, 2001

KASSAR, Mônica de Carvalho M. *Deficiências Múltiplas e a Educação Especial no Brasil*, Campinas, Autores Associados, 1999.

LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Nº 4.024/71, Nº 9.394/96. <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2004.

LUCKESI, Cipiano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Lino de. *Fundamentos para uma escola inclusiva*. São Paulo, nº 13, pág. 29-51, 2º semestre, 2001.

MACHADO, A.F. *Identidade e metamorfose de professores na rede regular de ensino: descobrindo-se com a educação inclusiva*. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Programa de estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

MAZZOTTA, Marcos J.S. *Educação Escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

MANTOAN, Maria T. E. *Educação escolar de deficientes: problemas para pesquisa e desenvolvimento*, Caderno Cedes, v. 19, nº 46, Campinas, setembro, 1998.

MANTOAN, Maria T. E., O direito de ser, sendo diferente, na escola..In: OMOTE, Sadao (Org.).*Inclusão intenção e realidade*. Marília:Fundepe,2004.p113-143.

_____. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MRECH, Leny Magalhães. *O que é educação inclusiva?* Disponível em: http://www.geocities.com/Athens/Styx/9231/educação_inclusiva.html Acesso em: 14/07/2004.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. IN: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.).*Formação de educadores: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.p.153-169.

PERRENOUD, Philippe. e THULER, Mônica Gather. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO, Ana Maria C.C. do e MAROSTEGA, Vera Lucia. *A inclusão do portador de Necessidades Especiais em âmbito social e escolar*. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria,n.17, p.01-90,2001.

RESOLUÇÃO SEE Nº 95, 2000.<<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em 20 mar. 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*.10 ed. São Paulo: Cortez, 2001

_____. *Compreender e Ensinar: Por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo, Cortez: 2001.

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

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória. Desafio à Teoria e à prática de Avaliação e Reformulação de Currículo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SAWAIA, Bader B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B.B. (org.). *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.97-118.

SCOTTO, Arlete.*Cidadania e Escola: ponto de vista de alunos de cursos de magistério*.1996.106p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)-Programas de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,São Paulo.

SHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil- 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, A. B. P. e PEREIRA, M. C. C. *A imagem que o professor de escola regular tem relação à aprendizagem do aluno surdo*. Revista de Psicologia, Campinas, v. 20, nº 2, p. 5-13, 2003.

SOUSA, Clarilza Prado de (org). *Avaliação do Rendimento Escolar*. Campinas: Papirus, 1994.

SOUSA, Clarilza Prado de. Descrição de uma Trajetória na/da Avaliação Educacional. in Idéias nº30. *Sistemas de Avaliação Educacional*. Bitar, Hélia A.de Freitas (et al.). São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998.

STAINBACK, S. *As raízes do movimento de inclusão*. Pátio, Porto Alegre. n.20, p.15-17, 2002.

VELHO, G. *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

WUO, Andréa S. *Representações sociais de alunos e professores sobre Síndrome de Down*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Psicologia da Educação)-Programas de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VERDU-ALMEIDA, Ana Claudia Moreira; FERNANDES, Maristela Couto e RODRIGUES, Olga Maria Piazzentim Rolim. *A inclusão de pessoas com necessidades especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional*. Interação em Psicologia. Bauru, v.6, p.223-231, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). *Avaliação: Políticas e Práticas*. Campinas: Papirus. ed.1.

VIGOTSKI, L.S. *A Construção o Pensamento e da Linguagem*. Editora Martins Fontes. São Paulo. 2001.

ANEXOS

Carta de Apresentação

Colega Professora

Meu nome é Flavia Zeraik, também sou da Rede Estadual de Ensino e estou cursando mestrado na PUC. Meu trabalho de pesquisa são os alunos com deficiência mental em processo de inclusão.

Como professora com experiência no assunto você pode contribuir muito para que possamos aproximar a literatura, que já é muito ampla, da prática em sala de aula, que ainda não é muito discutida.

Não haverá divulgação do nome do professor.

Acredito que os dados desta pesquisa possam contribuir para trilharmos caminhos mais seguros no processo de inclusão dos alunos com deficiência mental.

Desde já agradeço.

Um abraço carinhoso e um ótimo 2006 para todos.

ENTREVISTA realizada em 18/04/2006 na E.E.Prof..Edmundo de Carvalho

Professora: 1

Idade: 56 anos

Tempo de magistério: 22 anos

Formação: Magistério e Pedagogia

• Professora ..., primeiramente obrigada por aceitar o meu convite e disponibilizar um tempo para essa nossa conversa.

• Vamos às perguntas... Para qual série a Sr^a está dando aulas este ano?

Para a 4^a série.

• Quantos alunos têm na classe?

37 alunos

• Têm alunos com deficiência na sala?

Tenho 3.

• Que tipo de deficiência?

Dois são mentais e um é visual.

• O que a Sr^a. Entende por inclusão?

Inclusão é... trabalhar com as crianças com alguma deficiência junto com as ditas normais.

• Acha que dá certo trabalhar com essas crianças na classe comum?

Acredito que sim, mas o maior problema que eu acho é o número de alunos na sala de aula. Aí fica difícil, porque eles exigem muita atenção e trabalhar com a sala numerosa e com alunos com deficiência fica difícil, mas dá para levar.

• Difícil em que sentido?

Difícil porque eles exigem uma atenção mais individual, eles precisam mais do professor do lado deles.

• Tem alguma coisa que facilita o trabalho com esses alunos?

Tem sim, aqui nesta escola a gente tem um apoio muito grande. Tem a sala de apoio (está se referindo a sala de recursos) que nos auxilia a todo o momento, em todas as dificuldades que a gente tem com aquela criança.

• Quem são as professoras da sala de apoio?

São professoras que são especialistas naquela deficiência.

• Como elas ajudam, ajudam com o que?

Elas nos ajudam a entender a criança, dão dicas de como lidar com ela, como tratá-la e até dão atividades para nos ajudar. As vezes a gente acha que não está conseguindo nada com aquele aluno e elas conseguem perceber melhor os avanços. Isso ajuda muito para diminuir a nossa ansiedade e também não desanimar.

As vezes a gente fala para elas: Eu não estou conseguindo isto... e elas são muito atenciosas e aí a gente trabalha junto, ela na sala de apoio no período da manhã e eu na minha classe a tarde, tentando resolver aquela dificuldade.

- Quantos dias eles são atendidos na sala de apoio durante a semana?

Duas vezes na semana. Sem contar que o que a gente precisa elas estão de pronto para atender.

- A Sr^a. Acredita que dá, então, para fazer um trabalho com boa qualidade com esse alunos?

Dá sim, no início foi muito difícil, a gente não sabia quem era aquela criança, com quem a gente estava lidando, mas depois, com os vários cursos que a gente fez, várias palestras que a gente ouviu, vários textos que a gente leu, artigos maravilhosos, a gente foi abrindo a cabeça. Eu por exemplo, fico muito feliz com o que eu aprendi... e eu tô aplicando.

- O que a Sr^a. Entende por avaliação professora? É importante avaliar?

Avaliação é... avaliar exatamente o que o aluno sabe e ela é feita diariamente, todos os dias, sem se preocupar com a nota. É ver exatamente onde o aluno está e para onde a gente tem que ir, por isso é importante sim.

- É diagnóstica?

Isso, é diagnóstica.

- Como a Sr^a faz a avaliação dos alunos com deficiência?

É feita do mesmo modo com todos. É a mesma avaliação e aí a gente vê onde ele está com defasagem. A gente vai, a gente volta, a gente começa tudo de novo. É um ir e vir o tempo todo, até chegar no objetivo que a gente pretende.

- E os objetivos são os mesmos para todos na classe, para os alunos com ou sem deficiências?

...olha tem que ser, é assim que eu acredito. Eu não ia me sentir bem fazendo diferente. O que acontece é como você vai fazer para chegar lá.

- Tem que ir voltando, reforçando sempre, é isso?

Exatamente, a todo momento. Eles exigem muito de você, então tem que intervir a todo momento.

- Como a Sr^a. Desenvolve as atividades na sala de aula?

Eu costumo trabalhar muito em grupo ou em dupla e sempre coloco um aluno mais forte ajudando o mais fraco. Eles se ajudam muito, eles até brigam para ajudar, eles auxiliam muito mesmo. Eles querem ajudar de qualquer jeito o coleguinha do lado. Na minha classe todos gostam muito de ajudar esses alunos que tem alguma deficiência, eles são muito atenciosos com eles. E nisso a gente se salva né...

- Em que sentido?

Por causa da classe muito numerosa. Eles se ajudando fica mais fácil dar atenção individual para aqueles que precisam mais.

- E os alunos com deficiência gostam de trabalhar assim? Eles sentem algum constrangimento?

Gostam, gostam muito... Mas eles gostam de silêncio. Eles só se sentem incomodados quando tem barulho. Eles não gostam de barulho, principalmente o...aluno com deficiência visual. Acho que eles não estão acostumados pois vieram de classes pequenas, sempre foram atendidos quase que individualmente. Aí eu explico, olha agora é hora de conversar, de trocar idéias você também deve participar, isso não é bagunça.

- A Sr^a. acha que tem algum tipo de deficiência que está mais complicado para trabalhar? Ah, sim, é com o deficiente mental. O disléxico é o mais difícil, porque um dia parece que ele sabe e no outro já não se lembra mais de nada, não consegue nada. A gente anima e desanima o tempo todo.

A outra aluna que tem deficiência mental aprende devagar, mas vai aprendendo. Cada um pe de um jeito né...

Ela já lê e escreve um pouco e tem muita dificuldade em matemática.

- Como você trabalha matemática com ela?

Trabalho com jogos, com material dourado, blocos lógicos, com jogos feitos na sala de aula. Trabalho mais no concreto.

- E aluno com deficiência visual?

Ele está maravilhoso, maravilhoso mesmo...

Na matemática ele usa o soroban . Ele usa com facilidade.

Outro dia eu pedi para a classe fazer uma produção de texto sobre a páscoa, eu trabalho muito com produção de textos. Ele disse que não sabia escrever sobre a páscoa e eu falei para que ele fizesse sobre outro tema.. O texto dele ficou ótimo, ficou tão maravilhoso que eu fiquei até emocionada. Ele fez e a mãe dele transcreveu para mim. Tem concordância, a idéia é boa e tem poucos erros ortográficos. Aí eu e a professora da sala de apoio vamos trabalhando essas dificuldades que aparecem.

Eu também já estou aprendendo Braille com a professora especialista e em julho ela vai dar um curso para todos os professores aqui da escola. (A professora especialista da sala de recursos para DV também é deficiente visual).

- A sr^a. me disse que trabalha muito com a produção de texto e com a interpretação?

Também trabalho e é muito difícil. Eu fico trabalhando junto com os alunos com deficiência mental e com outros que tem muita dificuldade quase o tempo todo, vamos lendo e eu vou fazendo as perguntas: de quem está falando, onde ele está, o que ele está fazendo... até ter certeza que eles conseguiram entender o texto todo.Tem que ir lendo junto e pensando junto com eles.

Acho que a interpretação é o ponto crucial, a gente vai perguntando até eles chegarem na resposta.

- A sr^a. vai direcionando?

É, vou.

- Tem alguma atividade que a sr^a. realizou, que considera importante relatar, que considera um caminho ... ah! Assim dá certo!

Olha, o caminho a gente acha no momento, ele surge com a prática da gente e com o tipo de dificuldade que você está tendo naquela hora, é no momento mesmo, não tem receita. Você vai procurando o caminho para ajudar o aluno.

- A sr^a. acha que os cursos de graduação podem colaborar mais com esta questão d inclusão?

Eu acho que tudo que é muito estudado e discutido na faculdade ajuda na hora de enfrentar a sala de aula.

- A sr^a. acha importante avaliar o aluno com deficiência?

É muito importante avaliar esses alunos, avaliar para saber qual caminho tomar, sem se preocupar com nota. A preocupação é saber onde o aluno está e onde eu quero chegar.

- Esses alunos com deficiência que estão na sua classe, eles já lêem?

Lêem... só o dislexo que não. Como eu falei, um dia ele até consegue, mas no outro não.

- E a aluna com deficiência mental?

Essa daí é uma criança que vai com a nossa interferência, com a minha interferência ela já está conseguindo. Ela já lê e escreve alguma coisa. A interpretação de texto é que é mais difícil e aí eu trabalho fazendo as perguntas como já te contei né...

- A sr^a. acha que os outros alunos ficam prejudicados quando têm crianças com deficiência na classe?

Não, de maneira nenhuma, em nenhum momento. Muito pelo contrário as crianças querem ajudar, até atrapalham de tanto que querem ajudar de todo jeito. É um auxílio só, é gratificante.

- A sr^a acha que além do apoio das especialistas tem alguma outra coisa que considera positivo no trabalho com alunos em inclusão?

Tem sim, a sala multi-meios. Eles adoram usar o computador. O professor de artes tem levado eles, a classe toda né, para trabalhar com computação. E Esses alunos gostam muito, eles ficam muito motivados.

- Quanto tempo a sr^a. está nesta escola?

3 anos

- A sr^a. acha que hoje em dia as escolas de uma maneira geral estão preparadas para trabalhar com alunos em processo de inclusão?

Olha, eu gostaria de dizer que sim, mas eu não acredito que todas as escolas tem esse apoio que a gente tem não.

Da onde eu vim não tem, eu vim da periferia mesmo, eu acho que aqui é muito rico nessa parte.

- De qual apoio a sr^a. se refere?

Apoio das professoras especialistas, apoio material, apoio nos recursos de todos os lados.

- Porque será que umas escolas têm esse apoio e outras não, a sr^a. consegue identificar o que está fazendo essa diferença?

Não sei... não sei se é a escola que não reivindica, que não acredita, se é o governo que não manda, não dá para entender porque algumas têm apoio e outras não. Bom só se depois que eu saí de lá mudou alguma coisa, mas lá era muito diferente.

Nesta escola eu estou há 3 anos e aqui a gente tem todo tipo de apoio, direção, tudo, tudo...

- Se pudesse pedir algo para melhorar ou facilitar o seu trabalho especialmente com os alunos com deficiência, o que pediria?

Olha, eu não tenho nada para pedir, porque o que eu queria era ter os computadores todos funcionando e agora eles já estão...

Mas se pudesse pedir para diminuir o número de alunos na sala de aula eu pediria, porque 37 alunos é muito aluno. Além dos alunos com deficiência tem aqueles que tem dificuldade e que precisam muito da nossa atenção, quase que individual, então fica difícil, mas a gente ainda consegue porque gosta de trabalhar, porque acredita. E também tem aqueles alunos que vão quase que sozinhos, é só direcionar bem...

- A escola está oferecendo algum tipo de recuperação?

Por enquanto só a da sala de aula, a...contínua, a paralela irá começar na semana que vem.

- Os alunos com deficiência participam da recuperação paralela?

Não, eles já freqüentam a sala de apoio do SAPE. (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado- ela está se referindo a sala de recursos).

- Como a Sr^a. vê o seu trabalho hoje na sala de aula? O que está dando certo na sala?

Olha, eu era muito tradicional, eu era o que eu aprendi e vi, porém depois da faculdade que eu terminei em 2000, dos cursos, eu mudei, a minha cabeça está completamente diferente. O meu trabalho está muito diferente. Eu até falo com as minhas amigas quando a gente se encontra: Lembra dos ditados, como era difícil achar as palavras, pois a gente achava que o aluno aprendia só com a gente e uma coisa de cada vez. Então eu não podia pedir para ele escrever barra quando eu estava ensinando o “b” porque ainda não tinha ensinado os dois erres. Nossa eu errei muito..era como eu sabia fazer.

- É verdade, erramos, mas pelo menos esse erro acho que não cometeremos mais né professora?

Ah. Esse não.

- E quanto aos alunos com deficiência, a sr^a. já se surpreendeu com alguma coisa que eles fizeram?

Já sim, já aconteceu de eu preparar atividades para a classe toda, mas achar que não é muito adequada para eles e eles adorarem e com ajuda, minha ou dos colegas, conseguirem alguma coisa.

- Será que a sr^a. consegue resumir os pontos que considera importante e positivo no seu trabalho com alunos em processo de inclusão?

É o apoio dos professores especialistas, o saber fazer um trabalho coletivo que ajude os alunos e a professora por causa do número excessivo de alunos na classe, é o uso dos computadores e o ir e vir constante com a matéria sempre que precisar.

- Como é com os outros 30 e tantos alunos quando a sr^a. precisa voltar com alguns?

Volta tudo de novo com aqueles que precisam, os outros vão seguindo mais soltos. Porque estes já vão com mais facilidade, vão quase que sozinhos e só direcionar.

- Professora a sr^a. tem mais alguma coisa para acrescentar...

Não, acho que já te contei tudo.

- Quero te agradecer pela imensa atenção, colaboração e paciência. Obrigada professora

Entrevista Professora 2

- Professora, que série a sr^a dá aula?
Este ano para a 4^a série, o ano passado era para a 2^a série.
- A gente vai falar sobre sua experiência no ano passado, não é?
Isso.
- Você tinha quantos alunos com deficiência na classe?
Eu tinha 4 alunos, 2 com deficiência visual, um com deficiência mental e 1 que tinha ficado 2 anos em uma classe especial para deficientes mentais, mas não tinha problema mental.
- E aí ele retornou para a classe regular?
É para a minha classe.
- Você sentia mais dificuldade em trabalhar com qual deficiência?
Olha, no começo quando eu vi na lista que eu teria alunos DV e DM eu fiquei com medo, fiquei insegura, porque eu não tinha experiência, mas eu tive muito apoio da professora Tânia.
- Quem é a Professora Tânia?
Professora da sala de recurso de DV.
- Que tipo de apoio ela te dava?
Todo tipo de apoio: material, ajuda de como passar determinada matéria para o aluno, todo tipo de apoio.
- Eles usam Braille?
Usam.
- Quem fazia a correção?
No começo ela me ajudava a fazer a correção, depois passou a ser eu.
- Você aprendeu?
É, aprendi a ler Braille.
- E quanto aos alunos com deficiência mental, você também se sente insegura?
Um dos alunos, o caso que ficou 2 anos na classe especial, ficou muito agressivo, com problemas de comportamento.
- Ele passou a ter problemas depois que passou pela classe especial?
Isso, depois.
- Por que ele foi para a classe especial?
Ele tinha dificuldade de aprendizagem.
- E você conseguiu algum resultado com esse aluno?

Eu consegui, ele aprendeu a ler, a escrever... com dificuldade? Com dificuldade, eu não consegui 100%. Mas era 2ª série e ele conseguiu, ficou mais seguro, ele ajudava muito, ele ajudava os dois amigos com deficiência visual. Eu fazia ele ditar para os amigos, assim eu via que ele estava conseguindo ler e ele se sentia importante.

- Você acredita que dá para fazer um trabalho com boa qualidade com esses alunos na classe comum?

É possível, mas com apoio, com apoio da professora especialista, com apoio da coordenadora, porque surgem os problemas do dia-a-dia.

- Que tipo de problema?

Sabe o que atrapalha, o que atrapalha é a família, nisso a gente precisa de ajuda. Porque eu tive dois alunos DV, uma menina, a C. e um menino, o M.. Ele estava na 2ª série com 10 anos, a mãe não ligava para ele, a mãe praticamente abandonou. Então nesse sentido eu senti muita falta da mãe presente, dela estar pro perto, aquilo doía em mim.

- Você diz ela estar na escola todo dia?

Não, não, não é só na escola, perto no dia-a-dia, em casa também.

- Você acha que ele sentia isso?

Sentia, sentia. Até então ele ia na escola quando queria, a mãe não ligava, ele estava na 2ª série com 10 anos. Ele veio com muito problema, alfabetização, ele chorava muito, principalmente quando tinha matemática, matemática era difícil para ele. Por isso que eu pedia ajuda para a T., porque a gente se sente insegura, olha ele está chorando, chorava de molhar, o que eu faço? Aí a Tânia me dava apoio, não, pode continuar, ele consegue.

- E ele freqüentava a sala de recurso também?

É, no outro período. O que não pode é desistir, eu sou teimosa, eu vou quebrando a cara, não deu certo eu mudo, começo tudo de novo, eu chamava a mãe para trabalhar junto, mas ela não vinha... eu tinha que trabalhar sozinha e é difícil assim.

- E a outra aluna, a mãe era presente?

Presentíssima, vem aqui fica o dia inteiro, leva a C. em todos os lugares, no Laramara e a C. é muito segura. É uma menina de 8 anos e que nem um adulto tem a segurança dela. Ela não tem medo, sabe aquela pessoa que vai, que briga. Ela não admite ser chamada de cega. Então eu admiro muito isso nela, eu podia pedir qualquer coisa para ela e eu não podia dar exercício diferente. Tinha que ser igual ao da classe e ela sabia se era diferente. Mesmo para começar a aula eu não começava sem eles estarem arrumados, então era um acordo com a classe, todo mundo começar junto. Eu admirava a C. porque ela é assim, ela queria muito.

- E o trabalho com os alunos com deficiência mental?

Tenho o A. né, que é PC, o A. veio comigo não sabia nem usar o caderno, era só sulfite, ele não tinha noção de espaço, ele não conseguia escrever na linha. Já na 1ª semana ele já foi forçado a escrever, em menos de 15 dias ele estava escrevendo no caderno... bonitinho, não era aqueles garranchos não, era bonitinho.

E sempre falava, principalmente com a T., eu não sei se eu estou forçando muito, eu chegava desesperada, Tânia será que eu estou exagerando com esses alunos? E ela falava não pode continuar, eu tive o apoio dela.

- E coma especialista em DM, você também teve apoio?

Com a S., o A. pouco frequentou a sala de recurso, ele tinha problema em casa, os pais trabalhavam em um bar até uma hora da manhã e moravam longe, aí até chegar em casa e tinha que acordar cedo. Então ele frequentou pouco a sala de apoio, quase toda a semana a professora mandava recadinho para os pais.

- Então ela não pôde te ajudar muito?
É não.

- Ela não auxiliava porque ele não estava presente, mas em relação a dar atividades para você ou te orientar em alguma coisa...

Era diferente, eu não sei o que ela dava, eu seguia o meu, o meu estilo. Alfabetizar no tradicional, mostrar é...é vamos supor, eu estava na família do CA aí eu dava jornal e mandava procurar figuras, era interessante. Eles mesmos falavam, professora uma cadeira. Então eles procuravam.

O progresso dele foi bom, foi pouco em relação à classe, à 2ª série, mas para ele foi mito, a forma que ele chegou e saiu.

- O que você entende por inclusão?

É incluir esses alunos na sociedade, não deixar eles de fora. Por exemplo, tem a classe especial aqui, ela está numa escola regular, só que ela está excluída. Ela não tem aula de educação física, não tem artes. Já que é para incluir, vamos fazer para todos. Não precisa pegar todos os alunos da classe especial e colocar na classe comum, mas vamos pelo menos oferecer as mesmas coisas., porque se a gente for ver, eles sentem mais necessidade que os alunos da classe comum da aula de artes, porque não ter?

- Como você faz a avaliação?

A minha avaliação é no dia-a-dia. Ah a gente fala muito, a minha avaliação é diária, mas a minha é mesmo. A gente vê cada progresso do aluno, e se tem dificuldade vamos voltar na hora, a minha avaliação é um degrauzinho, dia-a-dia. Eu não deixo passar, se tem dificuldade é porque alguma coisa lá traz ele não aprendeu.

- Você acha que é importante avaliar esses alunos?

Acho, lógico, é muito importante avaliar esses alunos, não só para ele, mas para mim também, para saber como ele está.

- E o aluno cm deficiência mental?

Eu avalio na leitura, nos desenhos, nos jogos, na participação, para ver onde ele está com dificuldade. Cada dia que passa eles surpreendem mais, vão superando os obstáculos.

- O que você acha que ajuda eles a superarem os obstáculos?

Ele supera porque ele fica mais confiante, fica mais independente. Eu procuro despertar isso neles, a segurança.

- E como é esse trabalho?

Olha, é estimulando. Eu elogio muito e também dou bronca quando precisa. Eu elogio muito, mas, se precisar também leva bronca, eu trato todos iguais, mas procuro estimular muito. Na maior parte do tempo eu dou as mesmas atividades para todos. As vezes em português vou um pouco mais devagar com esses alunos. Para os alunos com deficiência visual eu sempre dava tudo igual. Até desenho que eu dava para os outros, ou fazia na

lousa eu dava para eles também. Fazia num papel, recortava e colava no caderno deles e ainda colava barbante nos contornos, é muito gratificante trabalhar com eles. E a C. exigia muito, eu quero igual o deles. E a T. aparecia do nada e eu mostrava para ela como eu estava trabalhando e ela dizia, é isso mesmo.

- Você trabalhava com eles em grupo?

Não muito, eu trabalho mais individual, e as vezes em dupla ou grupo. Tem que avaliar os alunos em todos os momentos.

- Você sentia que eles tinham mais dificuldade em alguma atividade, por exemplo interpretação de texto?

Não, acho que era mais fácil.

- Com qual, com os 4?

É com os 4. Eu explicava uma vez e eles faziam.

- Mesmo com os alunos com deficiência mental?

È mesmo com esses, às vezes eles desenhavam ou escreviam um pouco, mas mostravam que tinham entendido o texto. E quando eu queria avaliar a leitura eu peço para eles ajudarem outro aluno que também tem dificuldade, aí eles vão lendo juntos e se ajudam.

- Você acha que os outros alunos da classe ficam prejudicados quando tem alunos com deficiência na classe?

Não, acho que é importante saber dividir o tempo. Tudo que eu tinha programado para o ano passado eu dei, terminamos muito bem o ano, todos. É só saber dividir o tempo.

- Professora, você tem mais alguma coisa para nos contar sobre seu trabalho com alunos com deficiência?

Não já acabou.

- Agradecimentos...

ENTREVISTA REALIZADA DIA 08/05/2006**PROFESSORA 3****MINISTRA AULAS DE PORTUGUÊS PARA AS 4^{AS} SÉRIES A,B,C NO PERÍODO DA MANHÃ**

NA 4^a SÉRIE A , TEM DUAS ALUNAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL, UMA COM 27 E OUTRA COM 26 ANOS.

NA 4^a SÉRIE B, TEM 3 ALUNOS, QUE SEGUNDO ELA, UM COM DEFICIÊNCIA MENTAL DIAGNOSTICADA E OS OUTROS DOIS NÃO FORAM MÉDICO E A MÃE DIZ QUE ELES NÃO APRESENTAM PROBLEMAS.

*A professora começou a entrevista falando do G.F. da 4^a série B:

Ele não foi trabalhado, é um aluno que teve bastante progresso porque nós estamos trabalhando com ele de 2^a e 3^a feira, das 11h30 às 12h20. E ele já progrediu, está lendo com dificuldades as sílabas compostas, mas já está lendo tudo, com ajuda dos colegas e a nossa. Foi falta de um trabalho bem direcionado para ele?

- Fora da escola, outro apoio?

Não, na escola ele sempre estudou, mas chegou na 4^a série sem saber nada, nada. Então ele é um aluno que está tendo um progresso. Os outros dois desta classe, o G. e o M., são mais lentos, eles têm alguma deficiência, mas não foi diagnosticada, mas tem alguma coisa, para nós é uma defasagem, é uma dificuldade muito grande. O M. veio de uma escola particular, retido na 4^a série, mas ele está ainda na fase silábica sem valor sonoro. O G.F. que é o que nós estávamos falando antes, ele já tem valor sonoro.

A D., que é aluna da 4^aA com deficiência mental, ela tem 27 anos, ela trabalha, deslancha sozinha, tem dificuldades, mas está bem trabalhada.

A J., da 4^a A também, perdeu o medo de escrever este ano, ela não escrevia, tinha medo que colocasse errado ou rabiscasse o caderno dela de vermelho.

- E o que você fez para isso?

Eu digo, você tem que escrever, eu também erro, nós todos temos dúvidas, todos erramos. Ela perdeu o medo este ano, agora ela escreve, escreve... só que tem coisas que a gente não consegue ler. Aí eu peço para ela ler, ela lê e eu começo a escrever o que ela está lendo e ela diz: o que você está anotando, você está me copiando, ela não aceita, então eu peço para que eles trabalhem com dicionário para que não haja tantos erros, tem dúvida? Procura no dicionário.

- E eles conseguem usar o dicionário?

Conseguem, às vezes o colega ajuda.

- Qual a dificuldade maior que elas têm?

A D. não tem dificuldade, assim, de precisar de alguma coisa especial, ela com intervenção consegue aprender, aprende e não esquece mais, ela deslança.

A J. já é mais lenta, ela precisa de muito mais intervenção para que haja um bom desempenho. O que precisa mesmo é o professor querer trabalhar.

NESSE MOMENTO ENTROU NA SALA O G.F. DA 4ª B.

Professora: Minha paixão, mas que saudade...

G.: Você vai me filmar hoje?

Professora: Vou... você quer?

G.: Quero, quem mais você vai filmar?

Professora: Você, a J., o G. e o M.. Então, você veio mesmo para trabalhar?

G.: Cadê os alunos desta classe?

Professora: Eles estão lá na sala de informática, com o professor L. Você também vai ter aula lá hoje, ta bom?

Eu: Você gosta da sala de informática?

G.: Não.

Professora: Nem comigo você gosta de ir lá?

G.: Com você sim.

Professora: E com o professor Luis?

G.: Não.

Professora: É porque tem muitos alunos né?

G.: É.

Professora: Você não chorou hoje, né?

G.: Não

Professora: Ah!!! Já melhorou...

Eu: E por que você chora Gabriel?

G.: Porque eu fico sozinho.

Eu: Onde você fica sozinho?

G.: Na sala.

Eu: E onde estão os outros alunos agora?

Gabriel: Estão lá'.

Professora: Pronto G. agora você já me viu... pode voltar lá. O G. SE RETIROU E A PROFESSORA ME EXPLICOU QUE ENQUANTO ELE NÃO A VÊ, ELE CHORA, ELE SAI DA CLASSE PARA VÊ-LA, E QUE ELE DIZ QUE COM AS OUTRAS PROFESSORAS ELA ESTUDA E COM ELA ELE BRINCA.

- Com você ele quer brincar de quê?

De lição... risos

- Mas ele faz as coisas que você pede?

Faz, faz tudo, mas ele chama de brincadeira.

- Bom, voltando, o que você chama de intervenção?

A gente dá um trabalho e espera que eles façam, se eles não conseguem fazer a gente vai questionando, vai perguntando, se está correto, se é assim que eles gostariam de fazer, de escrever e vai melhorando o texto.

- É uma das coisas que eles têm mais dificuldade? Na construção de textos...

Às vezes eles começam uma coisa, não tem começo, nem meio e nem conclusão. Aí a gente vai sugerindo, é isso que você queria falar, será que não fica melhor assim, a idéia é essa, vai ajudando... A construção do texto é mais difícil que a interpretação para eles, porque eu vou lendo devagar com eles, vou explicando, conversando, perguntando com calma. No reforço, que é só com eles, a gente trabalha com jogos, com letras móveis e na 3ª feira nós vamos na sala de informática.

- Esse horário é o da recuperação, mas eles fazem informática no horário normal também?

Fazem na 2ª feira, com o professor Luis, mas como a classe é maior, vão todos os alunos, eles não gostam, foi isso que o Gabriel falou., porque ficam 4 ou 5 alunos para cada computador.

- E a informática está ajudando?

Nossa, eles adoram, está incentivando muito, trabalhar português e matemática lá é uma beleza.

- Houve algum preparo para os professores trabalharem na sala de informática com os alunos?

Foi o professor Luis que nos ajudou.

- Quem é o professor L.?

Ele é professor de artes e veio em remoção para cá, para nós foi uma beleza porque a sala de informática estava aí faz tempo e nós não sabíamos usar. Aí a M. T. (diretora) arrumou tudo e ele nos dá o suporte pedagógico.

- A senhora. acredita que dá para fazer um bom trabalho com esses alunos na classe comum?

Olha, não são todos os alunos, a inclusão é uma faca de dois gumes. Para trabalhar com inclusão tem que ser um professor bem consciente do que vai fazer, no trabalho que vai ser realizado com esses alunos e não achar que é só inserir o aluno na classe e tudo bem, ele não é igualzinho, ele tem defasagens, então tem que estar atento para estes problemas, tem que estar mais junto com lê, senão ele não vai deslanchar, trabalhar em grupo, colocando aquele que é um pouquinho melhor de condições de aprendizagem para estar junto com ele, orientar o colega para ajudá-lo quando a gente não pode dar muita atenção, senão não funciona.

- A srª. trabalha bastante em grupo?

Trabalho.

- E eles se sentem bem no grupo?

Se sentem normal, dentro da minha sala de aula eles se sentem normal.

- E o fato delas serem bem mais velhas causa algum constrangimento?

Olha, comigo eu trabalho muito essa parte social, porque há rejeição sim, como a Débora, no ano passado, ela sofria horrores porque os alunos chamavam ela de tia, a velha da

classe. Então, nesse ano, ela veio para esta sala com os mesmos colegas. Trabalhei com eles, expliquei o problema, porque ela estava ainda aqui e eles entenderam e trabalharam junto, normal. Eles vêem a colega como uma criança igual a eles. Melhorou bem mesmo essa parte do respeito.

- E a avaliação, como é feita?

Avaliação, eles têm que ser avaliados individualmente. Aluno por aluno, inclusive estes de inclusão. Eu tenho que avaliar os passos que ele avança, não pode ser avaliação do conteúdo da sala, tem que ser individualmente.

- E quanto às atividades dadas na sala de aula, são iguais ou diferentes?

São as mesmas, mas com uma avaliação diferenciada, do grau de aproveitamento. Porque com uma atividade diferenciada eu vou estar excluindo esse alunos do trabalho da sala, ele vai se sentindo rejeitado pelos colegas, pela professora, por toda comunidade escolar.

- Mas você acha importante ele ser avaliado?

É importante, eu digo que eu avalio os alunos dia a dia, cada atividade feita, a participação deles, o avanço que eles têm dado, o aprendizado, a comunicação que eles têm com o colega, comigo, com os demais professores, isso eu levo em conta, vou averiguando, senão não tem finalidade nenhuma ele estar aqui, estará aqui simplesmente, mas sem aprender.

- Conta-me um pouco do teu trabalho na sala de aula.

Eu dou português, eu dou aulas de 50 minutos. Agora, por exemplo, estamos trabalhando a Copa do Mundo e eles estão super interessados, cada dia tem uma coisa para comentar, aí começa a discussão, a gente vai longe, eu trabalho muito a oralidade primeiro, depois a escrita, a ilustração. Eu trabalho muito com escrita e ilustração, onde eles melhoram bastante e têm mais confiança. Quando eles percebem que o texto e a ilustração devem ser iguais, quer dizer, um texto de futebol e ele vai ilustrar um jardim, então eu falo pode aparecer alguns espinhos e machucar, então fica complicado, então eles têm que saber, no começo é difícil criar o texto e ilustrar.

- Esse trabalho é com todos?

Para todos, eu não dou atividades diferentes aqui, os alunos em inclusão eles têm muita dificuldade em transmitir a ilustração, eles tem muito medo, a pintura deles ainda é bastante transtornada, depois que eles pegam confiança no professor até isso melhora. Como eu gosto muito de desenho, a parte plástica, principalmente, eu acho que tem que caminhar junto com a escrita, ele melhorando a plástica ele vai melhorando a escrita.

- Eles freqüentam a sala de recursos também?

Freqüentam, a J.e o G.F. , a D. era para estar, mas ela não vem, ela não pode vir a tarde.

- Existe alguma relação do seu trabalho com o da professora da sala de recurso?

Tem, quando ela sente dificuldade ou algum problema ela vem mais cedo, vem conversar comigo, com a L., com a C. (professora de Ciências, Geografia e História), conversa, pergunta o que nós gostaríamos que ela trabalhasse para ajudá-los mais, a F. é uma gracinha.

- Você já trabalhou com alunos com outros tipos de deficiência?

Já, o ano passado eu tinha um DV, que era o C., então a T. nos auxiliou muito, nós aprendemos muito com ele e ele conosco também, foi muito legal, inclusive as crianças, nós estávamos estudando os planetas, o universo, eles construíram uma maquete toda em relevo, os pais ajudaram para que o Caio também pudesse estudar e perceber a frequência que os planetas fazem em volta do sol, foi muito legal, foi muito bom trabalhar com o C.

- Você acha que tem diferença, é mais difícil ensinar algum tipo de deficiência?

Não, e não vejo dessa forma, porque cada deficiente só vai enriquecendo o nosso trabalho, o nosso conhecimento, o primeiro impacto é uma coisa assim que a gente fala, não vou conseguir, não vou dar conta, e muito pelo contrário, a gente aprende e passa tudo de bom para eles. É muito gratificante.

- Você pode ressaltar alguma coisa de positivo no seu trabalho com esses alunos?

Primeiro você tem que gostar daquilo que faz, independente... a maioria dos colegas, agora não tem nada a ver, diz eu não vou trabalhar, eu não vou fazer isso porque eu não ganho pouco, o aluno não tem que pagar por isso. Eu ganho pouco? Mas e o pai de alguns deles que não ganha nada, eles vem aqui na escola para ter uma refeição diária, então fica muito difícil para mim, eu não vou fazer porque eu ganho pouco, isso não justifica. Uma vez que eu vim aqui, eu estou aqui para trabalhar, eu tenho que dar tudo de bom para esse aluno, porque o futuro, o nosso país está nas mãos deles e se eu não trabalhar bem esse aluno hoje ele não vai ser um adulto bom, não vai ser nada, ele simplesmente vai ser manipulado e aluno meu não é manipulado, eles sabem o que querem, eles são bastante críticos. Eu com eles, nós conversamos de igual para igual, não tem essa, porque o professor falou é verdade, é isso e pronto, eu ensino eles a questionarem tudo.

- Você acha que tem diferença em desenvolver esse teu trabalho aqui ou em outra escola?

Qualquer escola que você queira trabalhar você consegue, desde que você queira, né.

Como da região que eu vim, eu trabalhava ciências e português, então eu trabalhava muito na prática mesmo, como alimentação, eu tenho todo um material, eu trazia para a escola e trabalhava. Aqui não dá, primeiro é mais distante de

casa e segundo porque colocaram empecilho, não esta gestão, a anterior, e eu nunca mais questioneei, não pode, não pode, eu dou outro jeito, mas eu trabalho da mesma forma, por exemplo, em português eu trabalho as receitas culinárias, faço tudo, nós fazemos pesquisas sobre a origem dos alimentos, inclusive com os alunos inclusos, no ano passado o de DV também fazia. Eles levam para casa e com a ajuda das mães eles fazem a receita e trazem para a classe degustar. Até foto trabalhando na cozinha eles trazem. A mãe só ajuda na hora de mexer no fogão.

- E algum tipo de apoio extra-classe que ajude, você acha importante?

Bom, atrapalhar a gente sempre acha quem gosta, mas não vai estar me dizendo nada. O que eu posso fazer? A comunidade pouco faz, não tem muito apoio não, é difícil...

- É um trabalho mais isolado?

É, tem que realmente querer, gostar e ir à luta. Se não for à luta ninguém vai adivinhar que você precisa determinada coisa.

- Então, o que seria essa determinada coisa?

Olha, acho que o que falta é uma sala ambiente para esse tipo de experimento, para aulas mais práticas, mas isso não é só nessa escola, é em todas.

- Mas isso não seria só para os em inclusão né?

Não, eu trabalho a inclusão junto, eu nem vejo esse aluno diferente, são normais como os outros, o diferente também nos ajuda, é muito bom ter o diferente.

- Você acha que a sala fica com algum prejuízo por conta de estar com esses alunos em inclusão?

Não fica, não deixa nada a dever para uma escola, uma classe de alunos tidos como normais. O mundo que nós vivemos, nós não somos iguais, todos têm dificuldades, todos têm uma necessidade especial, seja o João, a Maria, o José, todos são diferentes, nós não somos perfeitos, nem donos da verdade, estamos sempre aprendendo, a gente ensina alguma coisa e eu também aprendo.

Eu tive um aluno DF, em outra escola, eu aprendi muito com ele, a mãe e a irmã o traziam todo dia e o deixavam na escola, aí eu tinha que acompanhá-lo até no banheiro, hoje ele é administrador de empresas, isso é muito gratificante, naquela época era ainda mais difícil, ninguém dava valor, ele era discriminado mesmo, ele só era normal daqui para cima (mostrando o tórax), o resto ele não tinha domínio nenhum, então foi muito difícil. Normalmente o DV, o DF, são pessoas que tem uma percepção muito aguçada, eles percebem, eles descobrem rapidinho, são questionadores, eles querem saber tudo, então tem que estar sempre estudando, pesquisando tudo.

- A senhora. fez algum curso específico sobre inclusão?

Não, nesse ponto eu me considero uma auto-didata. Eu invisto muito em livros, então eu estou sempre buscando coisas para

ter um respaldo, porque trabalhar com esse tipo de aluno você tem que conhecer alguma coisa para que possa chegar a um bom trabalho e um bom desempenho.

- Qual é tua formação acadêmica mesmo?

Pedagogia, mas eu fiz pedagogia agora, com o PEC (Programa de Educação Continuada), mas sempre investi em material, estudava em casa, sempre gostei mesmo, faço o que gosto, imposição eu não aceito. Tem que fazer, não, eu faço se julgo que vai ser bom para os meus alunos e para mim.

- E sobre a inclusão, o que você acha?

Eu acho que se eles não forem bem trabalhados na classe especial ou na sala de recursos, eles vêm com uma dificuldade muito grande, bem maior do que poderia ser, se for bem trabalhado ele vai caminhar como um aluno normal; agora... tem classe especial que o aluno não é trabalhado, o aluno fica lá para passar a hora, a gente sabe que tem professor que não está nem aí, então esses alunos só têm prejuízo, quando chega na inclusão, na classe comum, ele só aprendeu a ver que ele é diferente, a ser tratado com mimos, com isso, com aquilo... chega numa classe, encontra um professor como eu trabalho, que eu não os trato diferente, ele igual a todo mundo, só precisa ser bem trabalhado na classe de necessidades especiais para que seja uma inclusão consciente. Não é porque já tem uma idade é que ele vai para a classe comum, não pode, não deve e esses alunos precisam de sala especial.

- Por quê?

Porque não são todos que conseguem acompanhar a classe comum, colocá-los sem ser trabalhados nas salas especiais o impacto é muito grande para eles e para a classe. Os professores têm que se conscientizar que ele precisa trabalhar o aluno da classe comum para que eles aceitem bem esses alunos.

- Você já teve algum problema com a família dos alunos da classe comum por causa dos alunos em inclusão?

- Não, não porque quando eu recebo esses alunos eu quero saber sobre ele e converso com a classe e com as famílias: o aluno é assim, nós teremos esse colega e ele tem necessidades e precisa do nosso apoio, mas é um aluno normal em outros aspectos, que tem as mesmas condições de aprendizagem. Eu trabalho logo com a família e converso muito com eles. Eu trabalho conversando muito com os alunos no chão, nós sentamos para que eles fiquem à vontade, sentamos no chão, deitamos ... como eles falam: ah, professora, nós não vamos viajar esta semana? A gente deita no chão, eu faço um direcionamento; então, com todo esse trabalho, eu trato todos iguais, todos ficam normais, eu não tenho na classe este ou aquele, eu tenho aluno. Sempre trabalhei dessa forma, eu converso muito com eles, converso qualquer assunto, explico, mostro qualquer assunto, não tem nenhum comentário, não tem risinhos, aquelas coisas.

- Como você trabalha leitura com eles?

Eles lêem, trazem gibi, trazem livrinho, trazem livro de receitas, livro de contos, outros livros que a gente pega, todo mundo lê, o material é compartilhado. Fazemos leitura compartilhada também, cada um lê uma parte, todo mundo participa.

- Tem outros alunos que precisam muito da sua ajuda ou são só esses da inclusão?

Sempre tem, não tem uma classe assim ótima, as nossas classes são uma mistura de bons alunos, de excelentes alunos, de aluno regular e de aluno fraco, então um ajuda o outro.

- Tem mais alguma coisa que a senhora pode nos contar do seu trabalho?

Nós estamos trabalhando a copa agora, estamos assistindo o DVD do caminho da copa que saiu, cada semana está saindo um, estou no terceiro, então toda semana a gente assiste para saber como foi. Um coleguinha fez a pesquisa e falou: Professora, a gente está aprendendo informática, eu vou fazer a pesquisa no computador sobre as copas anteriores, como foi, onde surgiu, quem criou o futebol, ele está super empolgado, mas eles achavam que era o Brasil que tinha inventado o futebol, ele ficou muito decepcionado, ele chegou hoje arrasado.

- E ele fez essa pesquisa na casa dele?

Na casa, eles usam também o SESC, porque aqui eles ainda não têm Internet, então ele falou para mim: o professora, eu aprendo a trabalhar no computador e a senhora não aceita? Não, não é que eu não aceito, o ideal seria você me trazer tudo manuscrito.

Mas você é engraçada professora, está tudo aqui para trabalhar, mostrou a informatização para nós e ainda exige escrever à mão?

Falei, não, precisa escrever à mão para saber por exemplo a escrever uma carta, que é uma coisa muito pessoal e não deve ser escrita no computador.

Tá bom, quando for carta eu escrevo.

Eles estão certos, em outro momento eu trabalho a escrita aqui dentro da sala. Seria muita incoerência, a gente orienta, mostra a tecnologia depois não aceita.

- Agradecimentos.

ENTREVISTA REALIZADA DIA 08/05/2006

PROFESSORA 4

MINISTRA AULAS DE MATEMÁTICA PARA 4^{as} SÉRIES A,B,C NO PERÍODO DA MANHÃ

NA 4^a SÉRIE A , TEM DUAS ALUNAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL, UMA COM 27 E OUTRA COM 26 ANOS.

NA 4^a SÉRIE B, TEM 3 ALUNOS, QUE SEGUNDO ELA, UM COM DEFICIÊNCIA MENTAL DIAGNOSTICADA E OS OUTROS DOIS NÃO FORAM MÉDICO E A MÃE DIZ QUE ELES NÃO APRESENTAM PROBLEMAS.

- **Como é o seu trabalho com alunos que estão em inclusão?**

Eu trabalho assim, eu faço grupos porque a gente não pode deixar essa criança sozinha, então a gente agrupa e a gente tem que fazer intervenção diária, diária mesmo, para ele poder acompanhar.

- **Como é essa intervenção?**

Eu passo a lição e vou fazendo perguntas, vou jogando, por exemplo, se ele não consegue me responder, eu pego a tabuada, pego material concreto para ele poder chegar numa resposta. O ano passado a gente trabalhou com inclusão de aluno com deficiência visual, já era mais difícil, tinha a preocupação em arrumar material concreto o tempo todo, de tudo o que você fala, para mostrar, para ele participar, para ele poder manusear, mas foi muito gratificante, a gente aprendeu muito com a criança e ele se sobressaía, foi um trabalho muito gostoso que a gente fez. Agora alguns alunos aqui da 4^a B não vieram como sendo de inclusão, não vieram de classes especiais, vieram de uma sala normal, mas ele tem muita dificuldade de aprender, ele tem sim. Um a mãe já comprovou, o G. F., os outros dois as mães dizem que não, o outro G. e o M. Eles são muito lentos, então com essas crianças eu fico depois do horário, ficamos eu e a G., fazendo um trabalho separado com eles.

- **É aquela recuperação que vocês fazem na 2^a e na 3^a feira?**

Isso, eram todos os dias, mas ele foi cansando, então agora como ele já está lendo as sílabas simples nós ficamos só na 2^a e na 3^a. E hoje ele está eufórico porque ele quer ler. Ele falou: mas para quem eu vou ler hoje?

Eu respondi: tudo indica que é para uma supervisora.

- **Quem é ele?**

É o G. F.

- **Ah, já conheci, ele entrou na sala quando eu estava conversando com a G..**

Então, com ele estamos desenvolvendo um trabalho que está dando resultado, então é um trabalho gratificante para a gente. A gente trabalha com recorte, com material concreto. A atenção que ele precisa é muito individual. Ele senta aqui, bem na minha frente, só que ele é lento, lento, mas o que ele faz ele quer fazer direito, que saber o que é, quando ele não entende ele pergunta, com a intervenção da gente ele faz, mas se deixar sozinho ele não consegue, tem que fazer intervenção direto.

- **E as duas da outra classe, a J. e a D.?**

Também é a mesma coisa, só que a D. ela já caminha mais sozinha, quando ela não entende, ela chama, aí eu vou, explico e saio, porque ela não gosta que fica junto, ela

fala “agora eu faço”. Ela copia tudo primeiro para depois ir resolvendo, aí ela fala, às vezes não dá tempo, se ela pode terminar em casa. No outro dia ela traz tudo e diz, não sei se está certo porque eu fiz sozinha professora, aí eu corrijo, sento com ela e explico novamente e ela faz.

A J. não levanta do lugar, ela grita de lá: Professora vem cá, eu vou porque sei que alguma dúvida ela tem, né.

Elas são mais espertas do que os três daqui da 4^aB, elas já sabem e o que elas não sabem elas perguntam.

- Eles têm mais dificuldades que elas?

Não é que têm mais dificuldade, eles são mais lentos. Eu trabalho com os três aqui na sala, o G. F. a gente sabe qual é o problema porque a mãe trouxe a carta do médico que avaliou ele, ele aprendeu primeiro que os outros dois. Com os outros dois, eu estou trabalhando mas ainda não consegui, eles esquecem, então eu tenho que trabalhar mais, até começar o reforço eu vou trabalhando junto com eles.

- Como é esse trabalho de ter que dar mais atenção para estes que são mais lentos e com os resto da classe em outro ritmo?

Os outros que vão, eu explico e eles vão fazendo sozinhos para eu poder ficar com estes, quando algum aluno chama, eu vou atender ou peço para um coleguinha que já terminou ajudar para eu ficar com os que precisam mais, eu falo, “olha vai ajudando aí que eu ajudo aqui”. Peço a colaboração para os colegas, tem que trabalhar a socialização, precisa um ajudar o outro senão não dá. Não dá para depender só de mim, por isso que eu fico das 11h30 às 12h20, é que não dá para dar toda a atenção só para eles durante a aula, a gente dá atenção para, mas eles precisam mais.

- Vocês estão ganhando como aula de reforço?

Não, não, a gente vê que eles estão com vontade de aprender, então eu falei com a mãe, a mãe aceitou, então a gente trabalha.

- E você acredita que dá certo trabalhar com esses alunos e em inclusão?

Sim, pode até dar certo, mas é trabalhoso. O ano passado com o DV a gente teve um sucesso enorme, ele está acompanhando direitinho a 5^a série.

- Você acha que é mais fácil trabalhar com o DV?

Não, o DV também é difícil, porque ele não vê, tudo você tem que estar ali, mostrando para ele. Por exemplo, eu fui trabalhar com ângulo o ano passado, então para ele eu peguei o meu compasso, que é bem grande e fui fazendo o ângulo para ele colocar a mão e ir sentindo. Só que a hora que ele gravou qual era o ângulo agudo, o obtuso, o reto, aí ele foi embora. Para ele, a divisão foi muito difícil.

- Ele usava soroban?

Usava. Depois que ele já estava bem, ele tentava me ensinar Braille e soroban, e eu falava para ele que era muito difícil e ele falava “é nada professora, difícil é o de vocês”. Quando era dia de avaliação eu lia e falava para as crianças, olha eu vou ler em voz alta para ele e ele vai responder e eu vou escrever o que ele responder, e eu brincava, se você falar alguma bobagem eu vou escrever bobagem aqui. Os 3 alunos desta classe também têm bastante dificuldade, mas o G. F. está se esforçando bastante. Comigo ele quer fazer lição, com a G. ele quer brincar, só que ele brinca e sabe brincar mesmo.

- Como assim?

Ele brinca sério, ele brinca de fazer lição com ela. Agora comigo ele diz que é para estudar.

- Qual será a diferença se ele faz lição com as duas?

Não sei, se ele não vê ela, ele chora, pergunta se ela não vem, se ela demora, ele vai atrás.

- Mas ele fica bem na tua sala?

Fica, fica bem, porque eu falo que ela vem. Hoje mesmo ele já perguntou se a G. está aí, aí ele fica calmo.

- E a avaliação desses alunos, você acha importante fazer? Como você faz?

O G. F., por exemplo, eu tenho que ler para ele, senão ele vai demorar não sei quantos dias para fazer a avaliação, então eu leio para ele. Ele tem raciocínio. Então eu falo, "G. eu sei que você sabe ler, mas você vai demorar muito, então presta atenção porque tem as alternativas" (nós fizemos uma prova de teste para preparar para o SARESP), depois vou ler as alternativas e você me fala a correta. Então ele caminha, mas é um aluno que a gente não vai poder mandar para a 5ª série, vai ter que pensar muito nisso, porque esse ano nós vamos conseguir a alfabetização, mas na 5ª série o professor não vai ter tempo e ter essa paciência de ficar com ele, a mãe já está consciente que talvez ele precise de mais um ano na mesma série. É um aluno que tem problema.

- E você avalia a classe com a prova? Como você faz?

Não, a avaliação não é só a prova, né, tudo o que o aluno faz tem que ser avaliado. E prova não mede nada, porque as vezes eu não estou bem, eu posso ser boa na sala, mas nesse dia eu posso não estar bem, estar nervosa... por isso a gente avalia todo dia. Mas mesmo com toda dificuldade dele, ele está surpreendendo bastante a gente. Eu dou joguinho de dominó e ele consegue ler e procurar o par. Só que agora ele já quer ajudar o outro, porque lê, já está conseguindo ler, então quando ele quer ajudar a gente deixa. Hoje ele falou que ele só vai ler, ele perguntou, para quem eu vou ler? Eu disse que eu preparei uma atividade para ele e ele está assim também porque a G. vai filmar para a gente poder registrar o trabalho e o avanço dele no curso que a gente está fazendo.

- É o letra e vida?

É.

- Vocês conseguiram aplicar o que estão aprendendo no letra e vida?

Com eles sim, porque é alfabetização. Não dá para aplicar na classe porque nós damos aula para a 4ª série. Outro dia eu falei, "você sabem a música parabéns à você?" "Ah, eu conheço." "Então cantem para mim", e eles cantaram. Aí eu dei as palavrinhas e falei que a música estava nesses pedacinhos, está toda cortada, vocês precisam montar para mim. O G. F. fez rapidinho, aí a coleguinha não estava conseguindo e ele foi ajudar. Dá para trabalhar, dá, mas que é trabalhoso é.

OBSERVAÇÃO DE UMA AULA DE RECUPERAÇÃO COM ALUNOS DA 4ª A e B.

PROFESSORAS : 3 e 4

ALUNOS: G. F.,G. E M.

As atividades foram filmadas pela professora 3

Enquanto as professoras estavam arrumando a sala foi dado para o G. F. um jogo de dominó com palavras como: abacaxi, dado, navio, pato, uva, pião, gaiola, moto, galo, pipa, vovó, lata, faca, tucano, sapato, boné, abacate, rei, lua... o aluno leu todas as palavras devagar, mas com facilidade, e demonstrou conhecer as regras do jogo.

Ao iniciar a aula, as professoras entregaram uma folha para o G. F. e uma para o G. e o M. trabalharem em dupla. A folha tinha a seguinte atividade:

NO ANIVERSÁRIO TEM:

(DESENHOS DE):

BOLO _____

BEXIGA _____

CHAPÉU _____

PRESENTE _____

Foi solicitado primeiro para o G. F. ler a frase, o aluno leu devagar, porém sem precisar de ajuda. Depois foi solicitado o mesmo para a dupla, que precisou de bastante intervenção para fazer a leitura da mesma frase.

Foi entregue aos alunos um saquinho com letras móveis. Esse kit continha somente as letras necessária para escrever as palavras, ou seja, não poderia sobrar, nem faltar nenhuma letra, todas deveriam ser usadas na atividade.

O aluno G.F. escreveu com facilidade as palavras BOLO e BEXIGA, depois ele pegou a letra X da palavra bexiga para escrever XAPÉU. A professora explicou que ele não poderia tirar letras das outras palavras e que as que estavam sobrando eram suficientes para escrever chapéu e presente.

Após essa explicação o aluno conseguiu escrever corretamente a palavra chapéu, primeiro ele escreveu CHPEU, mas solicitado para ler, a palavra ele corrigiu de imediato, escrevendo CHAPÉU.

Para escrever a palavra presente ele escreveu primeiramente PESETE, com intervenção chegou rapidamente ao correto, PRESENTE.

Terminada a escrita das palavras, com as letras móveis, foi solicitado ao aluno que as escrevesse nos espaços da folha na frente dos respectivos desenhos.

O G. F. realizou a escrita com facilidade.

O G. e o M. tiveram muita dificuldade para escrever todas as palavras, os alunos não se concentram, dispersam com facilidade e parecem não entender o que está sendo solicitado pelas professoras.

A primeira escrita da palavra bolo foi: BL.

Com ajuda da professora perceberam que estava faltando a letra O, aí colocaram BLOO.

Foram necessárias várias intervenções para que chegassem no correto, BOLO.

Com a palavra BEXIGA a professora foi ressaltando as sílabas uma por uma e ajudando-os a formar cada sílaba, inclusive dizendo qual era a letra a ser utilizada, para que eles achassem nas letras móveis.

Depois de muito tentarem em vão, foi o G. F. quem os ajudou a escrever a palavra CHAPÉU.

A primeira escrita da palavra presente foi: PST.

Com intervenção escreveram PSNT.

Como a professora falou que era a última palavra a ser escrita e, que não poderia sobrar letras eles acrescentaram as que estavam sobrando no final, ficando: PSNTREE.

Neste momento a professora pediu para ver se eles conseguiam ler a palavra. O G. tirou um E, disse que não podia ficar daquele jeito EE. O M., mesmo não conseguindo ler, achava que deveria deixar, uma vez que não podia sobrar nenhuma letra.

A professora sugeriu que colocassem as letras que estavam sobrando em outros lugares. Eles não chegavam em um acordo.

A professora começou a falar várias palavras que começavam com PRE e a falar que usava as letras P,R, E para formar esta sílaba, que era a mesma de presente, mesmo assim os alunos não conseguiam.

Ela colocou as palavras na lousa da seguinte forma:

PRE GUIÇA

PRE GO

PRE TA

PRE MIO

PRE STÍGIO

Fez várias leituras destacando a sílaba PRE. Dizia que era o mesmo PRE do PRESENTE, mas os alunos demoraram muito para fazer esta relação. Foi o M., pois o G. já tinha praticamente desistido de pensar no assunto, que depois de muita insistência da professora conseguiu chegar no PRE, o resto da palavra as professoras o ajudaram a formar.

Também foi solicitado para a dupla passar as palavras feitas com as letras móveis para a folha, o que foi realizado somente pelo M.

Enquanto isso, o G. F., sempre muito motivado e atento, estava sendo orientado por uma das professoras e estava novamente jogando com o dominó.

O tempo da aula já havia terminado e a professora elogiou os três e deu um bombom para cada um pelo empenho na atividade, dizendo: Como vocês são muito bons vão ganhar um chocolatinho!

Percebe-se um afeto muito grande entre professores e alunos e as atividades ocorrem de forma prazerosa.

Terminada a aula, os alunos quiseram assistir a fita. O M. e o G. assistiram um pedaço e foram embora, o G. F. assistiu atentamente toda a gravação, sorrindo enquanto assistia a professora o elogiando na fita. Assistiu até o final e foi se encontrar com a mãe que queria dar-lhe algo para comer, pois ele teria aula na sala de recurso no período da tarde.

A professora da sala de recurso chegou mais cedo, enquanto os alunos estavam assistindo a fita, conversou com as professoras, elogiou e falou carinhosamente com o G. F. e o avisou que sua mãe estava lhe esperando para almoçarem, mas que ela queria que ele voltasse logo. Ele não parou de assistir a fita, mas sorriu e falou que voltaria logo.

O G. e o M. não freqüentam a sala de recurso.

Despedi-me das professoras, agradecendo pela oportunidade e as parabenizando pelo trabalho.

Elas me informaram que no dia seguinte, como a aula de recuperação de 3ª feira é realizada na sala de informática, uma das atividades seria a escrita das mesmas palavras no computador.

Escolas da Diretoria de Ensino Centro-Oeste com tipo de atendimento:

ESCOLAS ESTADUAIS	REGIÃO	CICLOS/SÉRIE	EJA
Adalgiza Segurado da Silveira, Profa.	Jd. Monte Kemel	1ª a 4ª	
Adolfino de Arruda Castanho, Prof.	Rio Pequeno	1ª a 4ª	
Adolfo Gordo, Sen.	Caxingui	5ª a 8ª/E.M.	
Adolfo Trípoli, Prof.	Vila Sonia	1ª a 4ª	
Alberto Levy, Prof.	Indianópolis	E.M.	E.M.
Alberto Torres	Butantã	5ª a 8ª/E.M.	E.M.
Alcides da Costa Vidigal	Jd. Peri Peri	1ª a 4ª	
Alexandre Von Humboldt	V. Anastácio	E.M.	
Alfredo Bresser	Pinheiros	2ª a 5ª	
Alfredo Paulino	Alto da Lapa	1ª a 4ª	
Almeida Júnior, Prof.	Rio Pequeno	1ª a 8ª/E.M.	
Almirante Barroso	Planalto Paulista	1ª a 4ª	
Ana Rosa de Araújo, Dona	Vila Inah	5ª a 8ª/E.M.	
Andronico de Mello, Prof.	Vila Sônia	E.M.	
Anhanguera	Lapa	5ª a 8ª/E.M.	
Antonio Alves Cruz, Prof.	Jd. Bandeiras	E.M.	E.M.
Architoclino Santos, Prof.	Pq. Continental	5ª a 8ª/E.M.	E.M.
Aristides de Castro	Itaim Bibi	5ª a 8ª/E.M.	CIC.II/E.M.
Augusto do Amaral, Dep.	Jaguaré	5ª a 8ª	
Brasílio Machado	Vila Madalena	1ª a 4ª	
Carlos Maximiliano P. dos Santos	Vila Madalena	5ª a 8ª/E.M.	E.M.
Ceciliano José Ennes, Prof.	Itaim Bibi	1ª a 4ª	
César Martinez	Indianópolis	1ª a 4ª	
Clorinda Danti, Profa.	Butantã	1ª a 4ª	
Costa Manso, Ministro	Itaim Bibi	E.M.	
Daniel Paulo Verano Pontes, Prof.	Rio Pequeno	5ª a 8ª/E.M.	
Edmundo de Carvalho, Dr.	Vila Romana	1ª a 4ª	
Emiliano A. Cavalcanti de A. e Melo	Alto da Lapa	5ª a 8ª/E.M.	
Emygdio de Barros, Prof.	Vila Universitária	5ª a 8ª/E.M.	
Ennio Voss, Prof.	Brooklin	1ª a 8ª	
Érico de Abreu Sodré	Saúde	1ª a 4ª	
Fernão Dias Paes	Pinheiros	5ª a 8ª/E.M.	
Flávia Vizibeli Pirró, Profa.	Parque Jabaquara	5ª a 8ª	E.M.
Godofredo Furtado	Jd. América	5ª a 8ª/E.M.	
Guilherme Kuhlmann	Lapa	1ª a 4ª	
Guiomar Rocha Rinaldi, Profa.	Jd. São Jorge	5ª a 8ª/E.M.	
Helena Lemmi, Profa.	Bosque da Saúde	1ª a 4ª	
Henrique Dumont Villares	Jaguaré	1ª a 4ª	
Jacyra Moya Martins Carvalho	Jardim Jucara	1ª a 4ª	
João Cruz Costa, Prof.	Jaguaré	1ª a 4ª	
João XXIII	João XXIII	5ª a 8ª/E.M.	
José Américo de Almeida, Dr.	Vila Nova Alba	1ª a 4ª	
José Monteiro Boanova, Prof.	Bela Aliança	5ª a 8ª	
Keizo Ishihara	Butantã	1ª a 4ª	
Kyrillos, Dr.	Providência	5ª a 8ª/E.M.	

Lourenço Filho, Prof.	Planalto Paulista	5ª a 8ª	CICLO II
Lourival Gomes Machado, Prof.	Jd. Educandário	5ª a 8ª/E.M.	
Ludovina Credidio Peixoto	Jd. Paulista	1ª a 4ª	
Luis Elias Attiê	Jd. Educandário	1ª a 4ª	
Luiz Cintra do Prado, Prof.	Jd. Guaraú	1ª a 4ª	
Lvgia de Azevedo Souza e Sá, Profa.	V. Monte Alegre	5ª a 8ª	E.M.
Manuel Ciridião Buarque, Prof.	V. Ipojuca	E.M.	
Maria Eugênia Martins, Profa.	Jaguareé	5ª a 8ª	CICLO II
Maria Luisa M. da Cunha, Bibl.	Vila Antonio	1ª a 4ª	
Maria Ribeiro G. Bueno, Profa	Bosque da Saúde	5ª a 8ª/E.M.	
Marina Cerqueira César, Profa.	V. Argentina	1ª a 4ª	
Mário de Andrade	Brooklin	1ª a 8ª	
Martim Francisco	V. Nova	5ª a 8ª/E.M.	
Napoleão de Carvalho Freire, Prof.	Jd. Novo Mundo	5ª a 8ª	E.M.
Oswaldo Aranha - EE	Brooklin	E.M.	
Oswaldo Walder, Prof.	Jd. Boa Vista	1ª a 8ª/E.M.	
Paulo Rossi, Prof.	Mirandópolis	1ª a 8ª	E.M.
Pedro Fonseca, Prof.	Ferreira	5ª a 8ª/E.M.	
Pereira Barreto	Lapa	E.M.	
Reinaldo Ribeiro da Silva, Dr.	Vila Anastácio	1ª a 8ª	CICLO II
Reinaldo Porchat, Prof.	Alto da Lapa	1ª a 4ª	
Romeu de Moraes	Vila Ipojuca	5ª a 8ª/E.M.	
Rui Bloem	Mirandópolis	E.M.	
Samuel Klabin	Vila Dalva	5ª a 8ª/E.M.	E.M.
Thomázia Montoro	Ferreira	5ª a 8ª/E.M.	E.M.
Victor Oliva, Prof.	Vila Aida	1ª a 4ª	
Virgília R. Alves de Carvalho Pinto	Providência	E.M.	
Rio Pequeno	Rio Pequeno	E.M.	
CEFAM do Butantã	Butantã	CEFAM	
CEFAM do Itaim-Bibi	Itaim Bibi	CEFAM	
CEFAM da Lapa	Vila Romana	CEFAM	
COHAB Raposo Tavares	COHAB Raposo Tavares	5ª a 8ª/E.M.	
Lapa	Vila Romana	5ª a 8ª/E.M.	