

MARIA APARECIDA DE MENEZES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO
2008**

MARIA APARECIDA DE MENEZES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^a. Dra. Marina Graziela Feldmann.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO
2008**

BANCA EXAMINADORA

Presidente da banca: _____

Profª. Drª. Marina Graziela Feldmann
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Profª. Drª. Mere Abramowicz
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Profª. Drª. Darcy Raiça
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Profª. Drª. Maria Isabel da Silva Leme
Universidade de São Paulo - USP

Profª. Drª. Maria de Fátima Carvalho
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Se lhes dou esses detalhes sobre o asteróide B612 e lhes confio o seu número, é por causa das pessoas grandes. As pessoas grandes adoram os números. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, elas jamais se informam do essencial. Não perguntam nunca: “Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos que prefere? Será que ele coleciona borboletas?” Mas perguntam: “Qual é a sua idade? Quantos irmãos tem ele? Quanto pesa? Quanto ganha seu pai?” Somente então é que elas julgam conhecê-lo.

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª. Yvonne Gonçalves Khouri a quem respeito, admiro e tem minha eterna gratidão pela sua existência.

À Profª. Drª. Marina Graziela Feldmann pela orientação, autonomia e amizade que me concedeu durante todo o processo.

À Profª. Drª. Mere Abramowicz, especialmente, pelas contribuições valiosíssimas que delinearão este trabalho e à Profª Drª. Adriane Giugni da Silva no Exame de Qualificação.

Às filhas Luciana e Estela, aos genros André e Mauricio por estarem sempre ao meu lado e acompanharem minha jornada, que, de certa forma, também foi deles.

Às amigas Eliana Maria De Sordi e Maria Isabel da Silva Leme por acreditarem em mim e dispensarem contribuições e afeto inestimáveis.

Aos amigos Bruna Michelman de Carvalho e Marcos Lara pelo companheirismo.

Aos familiares e amigos pelo respeito solidário ao meu tempo de pesquisa.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) pelo aprendizado e convivência ímpares.

À Equipe Gestora da escola pesquisada, particularmente à Diretora, pelo acolhimento e disponibilidade.

Às Professoras entrevistadas por abrirem as portas de suas experiências, essenciais a este trabalho.

À Miriam Criez Nóbrega Ferreira da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo - SP pela disponibilização dos dados e depoimento.

À Tanya Bottas de O. e Souza pelo depoimento.

À Maria José Sueli da Silva pela revisão cuidadosa.

A todas as pessoas, não mencionadas, porém não esquecidas, que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

A CAPES pelo apoio financeiro.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a formação de professores de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular, considerando que a maioria dos professores pauta o trabalho pedagógico em sua formação inicial, e vão crescendo-a de conhecimentos e estratégias julgadas necessárias no decorrer de suas jornadas.

Os principais autores que subsidiam o trabalho são Freire, Garcia, Imbernón, Mantoan, Mizukami, Nóvoa, Sacristán e Tardif. Também foram utilizadas a legislação e terminologia pertinentes ao contexto educacional para embasar o diálogo dos fundamentos teóricos e a ótica das educadoras de uma escola pública sobre formação.

Como opção metodológica de pesquisa, a escolha recaiu na abordagem qualitativa, cujos procedimentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, apoiada na análise de alguns documentos nacionais e internacionais, entrevistas individuais semi-estruturadas e análise de conteúdo. A pesquisa de campo foi realizada com educadoras de uma unidade escolar de ensino fundamental de um município de São Paulo, com alunos com NEE incluídos, cujos dados obtidos foram então cotejados com o embasamento teórico.

Os resultados da pesquisa apontam que a formação inicial atual dos professores pouco ou em quase nada contempla a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, ficando a cargo dos processos pessoais de autoformação e formação contínua municiar as demandas. As educadoras explicitaram a necessidade de obter conhecimentos básicos sobre deficiências como fundamental, por temores a algum complicador de ordem física, mas, principalmente, para subsidiá-las nas práticas pedagógicas.

Formação como um processo permanente, individual e coletivo, pode prover o professor dos conhecimentos para a inclusão desses educandos, mas isso implica em atitudes e compromisso com a promoção de um ambiente no qual a diversidade seja o foco central da aprendizagem. Além disso, são necessários investimentos das redes públicas, cujos discursos são inclusivos, mas têm dificuldades em assumir rupturas nos formatos e na organização para o provimento da formação adequada aos professores para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-Chave: Formação de educadores, Inclusão escolar, Educação, Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This work aims to analyze the education of teachers who work with students with Special Education Needs in regular schools, in light of the fact that the majority of teachers plan their pedagogical work based on their initial education, and add to it knowledge and strategies deemed necessary during their careers.

The main authors that subsidize the work are Freire, Garcia, Imbernón, Mantoan, Mizukami, Nóvoa, Sacristán and Tardif. The legislation and terminology pertaining to the educational context were also used to provide a basis for the dialog of the theoretical principles and for the opinion that the educators of a public school have on education.

As for research methodology, the choice was the qualitative approach. The procedures used in the present study were bibliographic research, supported by the analysis of some national and international documents; individual semi-structured interviews; and content analysis. Field research was conducted with educators from an elementary school located in a city of the state of São Paulo that included students with Special Education Needs. The collected data were then compared with the theoretical framework.

Results show that the teachers' current initial education virtually does not approach the education of students with Special Education Needs. The teachers' personal processes of self-education and continuing education have to meet this kind of demand. The teachers stated that their need to obtain basic information about disabilities is fundamental, due to fear of the emergence of physical problems, but, above all, to subsidize them in their pedagogical practice.

Education as a permanent process that is both individual and collective can provide the teacher with knowledge to promote the inclusion of these students, but this implies attitudes and commitment to the formation of an environment in which diversity is the central focus of the learning process. In addition, public schools need to make investments, as their discourse is inclusive, but they have difficulties in changing the formats and organization in order to provide the adequate education for teachers so that they can educate students with special education needs.

Key words: Teachers' education, School inclusion, Education, Inclusive education.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICO

QUADROS

Quadro 1 -	Panorama da Rede em 2006	.....	124
Quadro 2 -	Agrupamento de alunos	.....	135
Quadro 3 -	Características dos alunos incluídos	.....	138
Quadro 4 -	Educadoras: idade e tempo de atuação profissional	.....	163
Quadro 5 -	Formação das educadoras: habilitações	.....	166
Quadro 6 -	Formação das educadoras – temas sobre inclusão	.....	169

TABELAS

Tabela 1 -	Parâmetros: número de alunos por classe	.....	136
Tabela 2 -	Alunos incluídos por ano, ciclos e períodos	.....	137
Tabela 3 –	Diagnósticos dos alunos incluídos	.....	139
Tabela 4 -	Idade das educadoras	.....	164
Tabela 5 -	Educadoras: tempo na educação, rede e unidade escolar	.....	165
Tabela 6 -	Formação das educadoras	.....	167

GRÁFICO	Formação das educadoras	168
----------------	-------------------------	-------	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A aproximação com o tema	11
O objeto de investigação e a opção metodológica	14

1 A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

1.1 Educação Inclusiva	25
1.1.1 Políticas Educacionais sobre Inclusão	26
1.1.2 Educação enquanto Direito Humano	34
1.1.3 Concepções: Normalização, Integração e Inclusão	45
1.2 Formação de Educadores na Inclusão Escolar	63
1.2.1 Formação inicial e a nova realidade educacional	71
1.2.2 O processo de autoformação	79
1.2.3 Ênfase na formação contínua	83
1.2.4 Formação de professores e inclusão escolar: aspectos normativos	95
1.2.5 Algumas considerações	108

2 CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 O processo de inclusão em São Bernardo do Campo - SP	117
2.2 O desenvolvimento do processo de pesquisa	124
2.3 A unidade escolar	129
2.3.1 Os familiares	132
2.3.2 Os alunos	134

3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

3.1 Recursos e serviços especializados da rede de SBC	141
3.1.1 Avaliação dos educadores	148
3.2 A proposta de formação da Secretaria de Educação de SBC	153
3.2.1 Avaliação dos educadores	157
3.3 As educadoras	163
3.4 A palavra das educadoras	171
3.4.1 A visão das educadoras sobre Magistério e Pedagogia	175
3.4.2 Busca pessoal por formação	183
3.4.3 Sobre formação institucional	189

CONSIDERAÇÕES FINAIS	.....	214
REFERÊNCIAS	.....	238
APÊNDICES		
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	.....	245
Apêndice B – Roteiro das entrevistas com as professoras e equipe gestora	.....	246
Apêndice C – A escola: imagens	.....	247
Apêndice D – CD-Rom com as transcrições das entrevistas (encarte)		
ANEXOS		
ANEXO A - Resolução SEC nº. 34/2004, que dispõe sobre os parâmetros de número de alunos em classes, considerando a demanda por motivo de inclusão de aluno com deficiência.	.....	249
ANEXO B – Metas estabelecidas no Caderno de Metas 2006 da Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo – São Paulo.	.....	250

INTRODUÇÃO

A aproximação com o tema

A aproximação com o tema ocorreu a partir de inquietações originadas em minha trajetória profissional e pessoal. Com formação em Ciências Sociais, iniciei a caminhada na Educação em 1978, como professora de História na rede pública estadual de São Paulo.

Por circunstâncias pessoais, afastei-me da educação formal durante alguns anos e, no período entre 1996 e 1997, vivi uma experiência inédita ao ministrar oficinas culturais num centro de convivência para pessoas com necessidades especiais, particularmente aquelas com deficiências, denominada Estação Especial da Lapa, em São Paulo.

A proposta era estruturar uma oficina de tecelagem para pessoas com deficiências, privilegiando vagas para os cegos e, assim, a minha preocupação esteve originalmente focada no domínio de técnicas e instrumentos que viabilizassem o trabalho. Embora dominasse os conhecimentos teóricos e práticos sobre arte têxtil e tivesse experiência com aprendizes, não possuía nenhum contato anterior com pessoas com algum tipo de necessidade especial, muito menos experiência em ensinar pessoas com deficiências.

Inicialmente percebia o centro de convivência apenas como um ambiente de lazer, mas aos poucos, fui enxergando a existência também dos espaços de aprendizagem pedagógico, relacional e de vida, no qual estava presente um lidar com as diferenças numa situação de educação não formal, além dos muros de instituições de escolarização, onde supostamente, o conviver com a diversidade deve ser privilegiado.

A maioria dos educadores daquela instituição não possuía formação na área de Educação Especial e, após algumas semanas, percebi que isso não era um obstáculo e, talvez, fosse até um agente facilitador para o delineamento e execução do trabalho, pois como não tinham conhecimentos sobre a patologia, partiam das potencialidades de cada aprendiz, em particular.

Com o tempo, as reflexões incluíram minha experiência anterior como docente do ensino fundamental e médio, cujas lembranças não traziam a

convivência com pessoas com algum tipo de necessidade especial no ensino regular, deflagrando um novo olhar e inquietações sobre a própria Educação.

Vivendo aquela experiência tão peculiar e surpreendente, as comparações foram inevitáveis e geraram dúvidas sobre a necessidade de buscar algum tipo de formação para o trabalho com pessoas com necessidades especiais.

Em 1997, a Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ofereceu o Curso Bienal de Formação Profissional para Educador Social destinado a profissionais que desejavam conhecer melhor as estratégias para o ensino e a integração social de pessoas com dificuldades de aprendizagem, deficiências e/ou em situação de inadaptação e desvantagem social.

Entre as exigências do curso, estava a elaboração de uma monografia, a qual elaborei levando em consideração os instigantes pensamentos que já vinham me acompanhando. Apresentei, nesse trabalho, ainda que de maneira incipiente, os questionamentos de algumas professoras da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo, em São Paulo, quanto à sua formação frente ao processo de inclusão escolar, pois tinha conhecimento que esta rede vinha desenvolvendo um trabalho de inclusão escolar há alguns anos.

Durante esse processo, em 1998, retornei à educação formal como professora da Rede Municipal de São Paulo, com muitas indagações frente ao trabalho com a diversidade em decorrência das novas experiências e estudos.

Os questionamentos que acompanharam minha trajetória focaram-se nas questões relativas ao processo de inclusão escolar, delineando meu encontro com o tema, motivo pelo qual me dediquei à pesquisa de mestrado¹, cujo foco recaiu sobre compreender as políticas públicas para o atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino fundamental.

Foi necessário reorganizar minha memória pessoal, resgatando as reflexões iniciadas com o envolvimento de pessoas com deficiências numa situação de educação não formal e, entre elas, a constatação de que diferenças são condição humana.

No estudo da dissertação, observei que as políticas públicas de educação têm que se organizar de maneira a atender todas as escolas que necessitem de

¹ Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (Currículo), no período 2001/2003.

apoio para oferecer atendimento adequado a todos os alunos, na perspectiva atual da Educação para Todos, denominada também, de Inclusiva.

Durante a pesquisa em uma escola da rede municipal paulistana, emergiram questões básicas, tais como: qual concepção de educação permeava a unidade escolar pesquisada? Enquanto instituição, dentro do contexto educacional, esta contemplava e provia o suporte necessário à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, desempenhando ou não o seu papel de agente de transformação social?

Entre os resultados mais relevantes da pesquisa, sobressaíram os apontamentos das professoras sobre a necessidade de revisão de normas organizacionais do sistema escolar e de determinadas dificuldades encontradas por elas para lidar com a questão, como ausência de suporte pedagógico, por exemplo, mas foi a formação dos professores que emergiu como questão imprescindível.

Essas conclusões mostraram-se coerentes com as pesquisas bibliográfica e documental que fundamentaram as reflexões e que demonstraram a preocupação dos teóricos com a formação, como uma demanda importante para possibilitar práticas educativas mais eficazes para a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Estimulada pelos resultados da dissertação, julguei necessário dar continuidade aos estudos sobre a temática, focando a investigação sob a perspectiva da formação de professores para alunos com necessidades educacionais especiais para o ensino regular.

É a partir da minha própria condição de professora do ensino regular, que vivenciei a experiência do trabalho com pessoas com deficiências, que reconheço a situação complexa na qual se encontram os professores que não possuem formação em educação especial e se vêem diante das demandas originadas com a presença dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala regulares.

O objeto de investigação e a opção metodológica

O objetivo deste trabalho é analisar a formação de educadores de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular, na perspectiva da Educação Inclusiva. Ao priorizarmos esse foco de análise, já supúnhamos que o interesse em adentrar nesse universo poderia ser banhado de incertezas e aceitamos o desafio. Tínhamos consciência de que estaríamos diante de uma questão polêmica, cujo conhecimento vem sendo construído e, quem sabe, pudéssemos contribuir para a temática.

A constatação de que muitos professores buscam delinear o seu trabalho pedagógico pautados em sua formação inicial, acrescendo-a de todos os conhecimentos e estratégias que vão assimilando no decorrer de suas jornadas, alavancou nosso ponto de partida.

Delimitar o problema pode ser o momento mais aflitivo da pesquisa porque sua definição está conexas com a concepção que gera o problema; o problema é a expressão sintética de uma concepção. Clara ou indefinidamente, todo pesquisador tem uma concepção de mundo, genérica ou sistematizada em teorias, que informa toda sua atividade. Por isso, qualquer observação já implica uma teoria, ou como dizia Darwin, é pró ou contra uma teoria. (CHIZZOTTI, 2006:25).

Os fundamentos teóricos foram construídos em uma pesquisa bibliográfica, na qual buscamos subsídios em autores como Baumel, Mantoan, Mizukami, Freire, Garcia, Imbernón, Nóvoa, Sacristán e Tardif, para refletir sobre Educação, Inclusão Escolar e Formação de Professores no contexto atual.

Ponderamos, também, a necessidade de conceituar a terminologia. Assim, alguns documentos mundiais e nacionais foram eleitos por sua validade e respaldo às políticas e orientações no processo de Inclusão Escolar, os quais nos permitiram considerações a respeito do aparato legal e da conceituação utilizada de forma ampla ou mais restrita no contexto educacional.

Buscamos estabelecer um diálogo entre o arcabouço teórico com a contribuição das educadoras de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino fundamental de uma escola pública paulista.

Para trilhar o caminho, elegemos a abordagem qualitativa, em função de possibilidades de melhor compreensão do fenômeno, focado a partir da perspectiva do sujeito/indivíduo, pois entre os seus pressupostos, encontram-se a identificação, envolvimento e interação do pesquisador com o problema, levando-se em conta o contexto e os sujeitos pesquisados.

LeCompte, Millroy e Preissle (1999:39-45), afirmam a importância da posição do pesquisador na pesquisa qualitativa, pois está relacionada às escolhas do problema a ser investigado, ao aparato teórico, à metodologia etc. e, como nos identificamos com a questão da inclusão das pessoas com necessidades especiais, justificamos a escolha deliberada do tema e dos procedimentos de pesquisa.

Apoiando-nos em Severino (2007:119-121), lembramos que, quando se fala de pesquisa qualitativa “não está se referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se em *abordagem* qualitativa”, pois várias metodologias de pesquisas podem adotar a abordagem qualitativa. É um modo de dizer que as referências estão mais nos seus fundamentos epistemológicos do que nas especificidades metodológicas. Entre elas, a pesquisa de campo que aqui assume a forma de estudo de caso.

Pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta de dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral. (SEVERINO, 2007:121).

Chizzotti (2006) corrobora Severino (2007) ao afirmar que a pesquisa qualitativa abriga uma combinação de tendências que se aglutinam, podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam e, podem também, ser indicadas pelo tipo de pesquisa como a etnográfica, participativa etc. Outros pesquisadores preferem denominá-la de pesquisa de campo, às vezes chamada de pesquisa de cunho etnográfico, pois designa o local físico e social onde os dados foram coletados. (CHIZZOTTI, 2006:30).

Em nosso caso, a pesquisa de campo trata de uma unidade única e particular numa determinada organização social, dentro de um sistema mais amplo: procuramos compreender, sob a perspectiva do olhar de professoras do ensino regular de uma escola, legitimado pela nossa experiência vivida com

jovens e adultos com deficiências, a formação das educadoras de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), na vertente educacional e não na vertente clínica ou numa análise da Educação Especial.

A escola eleita como nosso objeto de estudo é uma unidade do ciclo I da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo (SBC), em São Paulo e tem sido conhecida na região pelo empenho dedicado à efetiva escolarização não apenas dos alunos com NEE em suas salas de ensino regular, como aos demais alunos, desenvolvendo seu trabalho pedagógico em consonância com o percurso que a própria rede de ensino vem percorrendo, inclusive, sobre as questões relativas à formação dos professores na perspectiva inclusiva.

A opção ocorreu a partir de nossa experiência anterior com aquela rede. Na oportunidade elaboramos uma monografia para um trabalho acadêmico. À época (1999), era do nosso conhecimento que a secretaria de educação daquele município vinha desenvolvendo um trabalho diferenciado com a Educação Especial há alguns anos e que objetivava o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Com o objetivo de entender o contexto e elaborar o histórico do processo de inclusão daquele município, colhemos o depoimento de uma educadora responsável pela Seção de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de SBC (1989 a 1993 e, posteriormente, em 1997 a 2002), período em que foram realizados alguns investimentos para aproximação da Educação Especial e o Ensino Regular. A responsável pela Seção de Ensino Fundamental também contribuiu com os dados atualizados à época da pesquisa (2006).

Outra característica da abordagem qualitativa é ser descritiva. “Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais”. Na busca de conhecimento, o pesquisador tenta analisar “os dados em sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que foram registrados ou transcritos.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994:48).

Procuramos realizar uma descrição acurada o suficiente para oferecer uma visão geral do contexto, espaço físico, estrutura administrativa e pedagógica da unidade escolar. Elencamos abaixo os itens que orientaram a abrangência dos dados coletados em documentos e informações fornecidas pelas equipes gestora e administrativa:

- descrição física: localização, dados gerais sobre os arredores, número e especificidades das salas que compõem o conjunto arquitetônico etc.;
- nível social e econômico da comunidade, participação nas atividades da escola etc.;
- familiares: classe social, envolvimento com a escola etc.;
- estrutura da unidade escolar: número e cargos/funções dos funcionários;
- professoras auxiliares ou de apoio, estagiárias; idade; formação; tempo na educação, no magistério, na rede e na unidade escolar das educadoras envolvidas com alunos com necessidades educacionais especiais.

Para a redação da descrição da escola foram utilizados dados do Projeto Pedagógico Educacional (PPE) de 2006 e contamos, também, com a contribuição das profissionais das equipes gestora e administrativa que complementaram as informações.

Com o intuito de identificar nos registros oficiais os objetivos propostos e oferecimento de formação às educadoras, particularmente em 2006, lançamos mão de alguns documentos diretamente relacionados ao tema, visando oferecer o contexto, apoiar, fornecer pistas, elucidar, comparar os dados e/ou complementar os depoimentos das educadoras. Entre eles, estão a Proposta Curricular da Secretaria de Educação e Cultura de SBC (2004), o Plano de Metas da Secretaria de Educação, além do Projeto Pedagógico Educacional da unidade escolar, ambos para 2006.

Como forma dominante de estratégia de investigação da pesquisa de campo, optamos por entrevistas semi-estruturadas ou não-diretivas e recorreremos, algumas vezes, a conversas individuais para esclarecimento ou complementação de alguns pontos.

Por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir do discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações. (SEVERINO, 2007:125).

Sabemos que o desenvolvimento de uma pesquisa pode revelar ângulos ou aspectos desconhecidos, sugerindo novas direções. Isto ocorreu conosco, pois

percebemos a necessidade de complementar dados sobre a formação para a composição do perfil das educadoras, o que ocorreu posteriormente através de um instrumento de pesquisa² com questões específicas sobre formação das educadoras.

Como a abordagem qualitativa permite, também, a incorporação de dados quantitativos, quando e se necessários, incluindo a utilização de questionários, estes foram adotados como um instrumento de pesquisa, que adotamos como fonte complementar na composição do perfil das educadoras, interpretados qualitativamente.

Existem estudos que integram componentes qualitativos e quantitativos. Frequentemente, a estatística descritiva e os resultados qualitativos têm sido apresentados conjuntamente. (BOGDAN e BIKLEN, 1994:63).

Como estratégia predominante para a pesquisa de campo, elegemos a entrevista com as educadoras³ (professoras em regência e equipe gestora), privilegiando uma escuta atenta às profissionais que trabalham diariamente com os alunos com necessidades educacionais especiais, para contribuir para a compreensão sobre a formação do docente de ensino regular nesta situação, pois permite um mergulho no olhar dos sujeitos implicados com o tema em estudo.

A atenção à subjetividade – intenções, sentimentos, desejos e interesses é outro ponto importante. Sendo um estudo empírico, esse fato não deve alterar o rigor científico no processo de investigação, pois a apreensão das diferentes perspectivas exige o maior rigor possível, com a coleta dos dados, seja nas transcrições, seleção de falas ou trechos de textos, anotações no diário de campo.

A proposta ensejou desvelar a visão a partir do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, buscando deixar as educadoras à vontade, num testemunho em sua própria linguagem, senso comum ou não. Na transcrição os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios, escolhidos pelas próprias educadoras para manter no anonimato as pessoas que muito contribuíram com este trabalho.

Inicialmente a composição do grupo pesquisado foi formada pelas professoras que tiveram alunos com necessidades educacionais especiais

² Foi incorporado às transcrições das entrevistas e encontra-se no CD-Rom como Apêndice.

³ Utilizamos no feminino porque na escola pesquisada todas as educadoras são mulheres.

incluídos em salas regulares em 2005 e que não tinham alunos com NEE em 2006, as professoras com alunos incluídos em 2005 e em 2006, mais as que principiaram esse trabalho em 2006, somando dezoito professoras e a equipe gestora (três), num total de vinte e uma educadoras.

Refletindo sobre as sugestões do Exame de Qualificação, optamos por eleger como critério para nossa análise as educadoras diretamente envolvidas com os alunos com algum tipo de necessidade educacional especial, no caso específico, com deficiências, nas classes regulares no ano de 2006, independentemente da situação do ano anterior, mais a equipe gestora (três), pois exercem um papel diferenciado no contexto escolar: a Diretora, a Professora Auxiliar de Direção (PAD)⁴ e a Professora de Apoio Pedagógico (PAP), totalizando dezessete educadoras como foco de nosso estudo.

Ficou a critério das educadoras a decisão sobre participação na pesquisa, inclusive após a transcrição, pois desejamos que a adesão fosse voluntária. Apresentamos, também, a possibilidade de um depoimento por escrito, o que não ocorreu e as entrevistas foram gravadas com o devido consentimento prévio das educadoras.

O período para a coleta dos dados foi previsto para o ano de 2006, mas estendeu-se também durante o primeiro semestre de 2007, em função da necessidade de complementar algumas informações sobre a formação das educadoras, após as devolutivas das entrevistas transcritas, já citado anteriormente.

O período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo de algumas semanas até vários meses ou anos. Além, evidentemente dos objetivos específicos do trabalho, tal decisão vai depender da disponibilidade de tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados. (ANDRÉ, 2003:29).

⁴ Esta função correspondente ao cargo de Assistente de Direção e a Professora de Apoio Pedagógico (PAP) ao de Coordenadora Pedagógica. Embora tenham posições e desempenho diferenciados das professoras, têm a mesma remuneração das demais professoras, pois a rede não possui os cargos de Auxiliar de Direção e Coordenação Pedagógica.

As entrevistas foram fundamentais para a pesquisa e, com escuta cuidadosa, levaram em conta “de que lugar” as educadoras falavam - evitando qualquer forma de desconsideração dos depoimentos – quer fossem questões, relatos, sugestões ou críticas positivas sobre o que elas percebiam como bom e podia ser compartilhado, assim como queixas e/ou críticas negativas.

Foram garantidas as mesmas condições para todas as entrevistas que se iniciaram com uma pergunta ampla numa espécie de convite às educadoras para um relato inicial livre sobre a experiência com os alunos com NEE, no caso específico dessa escola, com deficiências.

Na continuidade, utilizamos um roteiro com alguns tópicos, cuja amplitude de temas permitiu o desenvolvimento dos testemunhos das educadoras que foram estimuladas a aprofundar ou discorrer sobre aspectos almejados por nossa pesquisa.

Centramos os principais tópicos em formação e inclusão, nosso foco de interesse, favorecendo uma flexibilidade que permitiu perguntas no decorrer do processo e, ao final, puderam acrescentar ou tecer considerações que julgaram necessário. O caráter discursivo dos depoimentos compôs as questões, oportunizando dar voz às educadoras para que pudessem explicitar mais livremente suas respostas.

As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas de seus respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. (BOGDAN e BIKLEN, 1994:136).

Os tópicos explorados nas entrevistas com as educadoras foram:

1. Experiência a partir da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais na sala regular;
2. Concepções sobre Educação Inclusiva e Formação;
3. Condições de trabalho: da escola, gestão, estrutura da rede;
4. Formação inicial, contínua, busca por formação;
5. Família e escola no processo de inclusão dos alunos com NEE.

Nas entrevistas com a equipe gestora, foram acrescentadas algumas perguntas específicas relacionadas às suas funções e ao seu papel na escola no tocante à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Atentando ao critério de respeito e ética, após as transcrições literais, retornamos cópia do material às educadoras para apreciação, afim de que elas acrescentassem ou retirassem algo que julgassem não tivesse sido bem colocado, mas com a nossa solicitação para modificação pretendida que não se perdesse o caráter coloquial dos depoimentos, pois a idéia não era reconstruir a fala ou construir um texto a partir dela, porque descaracterizaria o depoimento. Foram poucas as correções, de um modo geral, gramaticais e alguns cacoetes de linguagem, não havendo nenhuma alteração significativa no conteúdo.

Fizemos uma primeira leitura de todas as transcrições para avaliar as principais temáticas resultantes das manifestações das educadoras. Os grupos temáticos não foram definidos *a priori* e, sim, a partir do material sistematizado.

Examinamos cada um e a totalidade dos textos transcritos, procurando estabelecer os tópicos mais amplos e temáticas dentro de uma mesma área, cujo objetivo foi evidenciar os indicadores que nos permitissem compreender o quê nossos sujeitos de pesquisa estavam explicitando.

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (BOGDAN e BIKLEN, 1994:16).

Buscamos a partir das manifestações das educadoras, da mensagem expressa, salientar os elementos comuns emergentes, para então agrupá-los em eixos temáticos mais relevantes e contextualizados, destacando o quê aparecia com maior freqüência e, posteriormente, dar o tratamento de interpretação.

Torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) estão, necessariamente, vinculadas às condições contextuais de seus produtores. (FRANCO, 2005:13).

Em função dessa expressividade, organizamos o material sistematizado inicialmente em unidades que englobassem aspectos comuns ou possuísem relações entre si. Três grandes temas emergiram por sua constância: Inclusão Escolar, Formação de Professores e Escola.

Relacionadas com a questão da Inclusão Escolar, emergiram subunidades agregadas em concepções, sentimentos, preocupações, referenciais teóricos, condições de trabalho e ensino especial/ensino regular. No que diz respeito à Escola, reunimos aquelas em relação à escola/familiares e gestão escolar.

No que se refere à temática Formação de Professores, agrupamos os principais tópicos em formações inicial, contínua e autoformação, cuja trama teórica encontra-se representada pela superposição de círculos, no capítulo dedicado à formação, a qual desvela nossa compreensão de que a formação do professor se dá no imbricamento de todas as fases da formação.

A partir das sugestões do Exame de Qualificação e de reflexões do nosso lugar de professora com formação para o ensino comum, ou seja, de nossa situacionalidade, fizemos o recorte e optamos por centrar nossa análise, especificamente, na formação do professor de alunos com necessidades educacionais especiais⁵. Tivemos muitas dúvidas, sentimos angústias, insegurança, decidimos por determinadas unidades de análise, retomamos e refizemos nossa eleição diversas vezes.

Procuramos preservar a heterogeneidade dos sujeitos, contemplar tanto a regularidade, que serviu de base para o primeiro agrupamento das informações, assim como as visões isoladas e divergentes. Foram então selecionados os diferentes temas que, reunidos, permitiram uma visão de conjunto, segundo categorias que foram se impondo.

Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. (...) Assim, toda análise de conteúdo, implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, deve, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador. (FRANCO, 2005:16).

⁵ As transcrições integrais das entrevistas, encontram-se digitalizados em CD-Rom como Apêndice deste trabalho.

Elaboramos sínteses parciais; relemos exhaustivamente os depoimentos e trechos selecionados, nos quais apareceram concepções freqüentes e convergentes e, também, formas discrepantes de conceber formação e explicar a realidade vivida. Tivemos por base as três fases da formação adotadas em nosso arcabouço teórico: inicial, autoformação e contínua; a partir daí selecionamos as falas que, paulatinamente constituíram as categorias e subcategorias emergentes que permitiram a organização do material, maior aprofundamento e mergulho no foco.

Esse longo processo – o da definição das categorias -, na maioria dos casos, implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória. (FRANCO, 2005:58).

Os principais aspectos identificados nas falas das protagonistas durante o desenvolvimento de nossa investigação permitiram a construção de grandes categorias que, por sua complexidade e abrangência possibilitou distinguir as unidades marcantes dentro do mesmo tema e criação das subcategorias, expostas, a seguir, com os respectivos aspectos freqüentes e/ou significativos, destacados na fala das educadoras.

1. A visão das educadoras sobre Magistério e Pedagogia

a) Avaliação sobre Magistério/Pedagogia tendo em vista a inclusão:

conteúdos: excesso de teoria

contato com conteúdos sobre NEE: em disciplinas e estágios.

b) Sobre a formação no Magistério/Pedagogia

necessidades: conhecimentos/informações sobre as deficiências, inclusão e práticas pedagógicas.

2. Busca pessoal por formação

a) Motivação: em função das necessidades; vontade própria;

b) Onde buscam: na internet; com colegas de trabalho; fora da instituição onde trabalha; em bibliotecas;

c) O que buscam: práticas; leituras/textos.

3. Formação institucional

a) Condições para a docência considerando a inclusão

Conhecimentos/informações sobre: deficiências; inclusão; práticas pedagógicas; materiais adaptados;

Diálogo com a área da saúde: suporte;

Postura do professor: disponibilidade/aceitação;

b) Formação oferecida pela secretaria de educação

Oferecida pela rede: alfabetização e conteúdos disciplinares; temática da inclusão;

Na unidade escolar: Itinerância; acompanhamento da equipe técnica; HTPC; troca com pares.

4. Responsabilidade pelo provimento da formação para a inclusão: função do Estado; função do professor.

5. Formação fora da rede pública: cursos em instituições; participações em congressos, palestras etc.

Para a interpretação dos depoimentos das educadoras, circunstanciada ao contexto da pesquisa, apoiamo-nos nos fundamentos teóricos, a fim de melhor compreender o conteúdo manifesto e, quando possível, o que pudesse estar oculto nos significados aparentes.

Consideramos fundamental dar voz e vez aos professores sobre suas experiências, dificuldades, limitações, possibilidades e anseios, pois espaço para reflexões é condição substantiva para práticas mais efetivas e, em nosso caso, o desvelamento sobre a formação do professor comum frente à demanda educativa na perspectiva inclusiva.

Assumimos o nosso posicionamento na defesa de uma escola na qual os alunos possam aprender juntos, e julgamos legítima a necessidade de se repensar a formação dos professores, principalmente daqueles envolvidos com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

1 A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

1.1 Educação Inclusiva

Nos últimos anos o mundo vem sofrendo transformações sociais e econômicas profundas, contínuas e irreversíveis, repercutindo em muitos questionamentos em todas as instituições e, certamente, na escola, cujo contingente escolar, hoje, é composto por um alunado diversificado.

Apontar os problemas e dificuldades da escola não é suficiente, faz-se necessário conhecer, analisar, refletir e atuar em diferentes fóruns no caminho da educação e de uma sociedade inclusivas.

Devido a essas mudanças mundiais e, que ocorrem também no Brasil, país com enormes disparidades sociais, vivemos um momento crítico que enseja refletir sobre muitos aspectos da temática, sejam os conhecimentos a serem mobilizados, os saberes e práticas necessários, bem como a formação de profissionais para o atual contexto educacional, entre as várias dimensões.

Na busca de um olhar crítico sobre os questionamentos dos professores a respeito da educação de alunos com necessidades educacionais especiais se alojam nossas inquietações e, também, emergem reflexões sobre o lidar com os alunos “diferentes”. Limitações pessoais como insegurança e preconceito, falta de vivência social podem se constituir como barreiras, e acreditamos que a formação se mostra como ponto fundamental neste cenário.

Alguns termos e expressões que compõem o rol da terminologia dos discursos sobre Educação Inclusiva foram e vêm sendo construídos em seus diversos momentos históricos, políticos, sociais, possuem significados diferentes e, por vezes, têm sido utilizados com conotação similar.

Usar ou não usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. (...) Os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, eles passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras

palavras. (...) O maior problema decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos obsoletos, as idéias equivocadas e as informações inexatas serem inadvertidamente reforçados e perpetuados. (SASSAKI, 2003)⁶. (Grifos do autor).

Nossa inquietação localizou-se nos princípios explicitados pela terminologia que orientam as políticas e práticas educacionais, pois, embora possa não existir consenso sobre eles, estão nas legislações e políticas atinentes ao ensino e nas práticas educativas. Por isso, julgando necessário conceituá-los contextualmente, buscamos os fundamentos para explicitar nossas concepções e posicionamento a respeito.

A este respeito, é preciso salientar que, mais do que mudar os termos utilizados na literatura especializada (nacional e estrangeira) e nos textos legais, o fundamental seria interpretá-los o mais correta e profundamente possível no contexto atual da educação. (MAZZOTTA, 2001:118).

O essencial não se localiza nos termos adotados, se há ou não consenso quanto à nomenclatura e, sim, nos significados atribuídos a eles, na perspectiva e na orientação que daí decorrem, tendo em vista as características e necessidades que são próprias de cada um, pois em que pese e se considere a retórica, as abordagens e concepções espelham os princípios e os valores que orientam as políticas e o trabalho pedagógico.

1.1.1 Políticas Educacionais sobre Inclusão

Levando-se em conta que o atendimento educacional às pessoas com deficiências é uma diretriz constitucional (Constituição Brasileira, 1988, art. 208, III), chama-nos a atenção que a educação adequada às pessoas com estas características no sistema de ensino regular ainda pareça a muitos educadores como uma recente exigência normativa, mas ela já faz parte das políticas governamentais há quase duas décadas.

Na legislação que orienta a educação brasileira, a LDBEN nº. 9394/96, é utilizado o termo Necessidades Especiais, ainda sem especificação, por

⁶ Terminologia sobre a deficiência na era da inclusão. Disponível em <http://educacaoonline.pro.br>. Acessado em 08/08/2007.

Educativas ou Educacionais. Em documentos mais recentes como a Resolução nº. 02/2001 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Brasileira é empregado a terminologia Necessidades Educacionais Especiais.

Os documentos posteriores orientados por essa resolução como "Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais" (2002), da Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP-MEC), também assumiram Necessidades Educacionais Especiais.

Tendo em vista a adoção de Necessidades Educacionais Especiais nos documentos e legislação brasileiros mais importantes, optamos por adotá-la neste trabalho e, de acordo com Sasaki, trata-se, efetivamente, do termo correto.

A palavra educativo significa algo que educa. Ora, necessidades não educam; elas são educacionais, ou seja, concernentes à educação (SASSAKI, 1999). O termo necessidades educacionais especiais foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (Resolução nº. 2, de 11-9-01, com base no Parecer CNE/CEB nº. 17/2001, homologado pelo MEC em 15-8-01). (SASSAKI, 2003)⁷. (Grifos do autor).

Incluir não é responsabilidade individual, é de toda a sociedade, depende de muitas variáveis, mas a escola enquanto instituição socializadora e potencialmente transformadora deve convergir sua proposta numa prática inclusiva, contribuindo para a formação de um cidadão como sujeito de direito, pois embora não seja condição suficiente, a educação é de importância fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

E de que Educação estamos falando?

Educação é um processo abrangente, vital e transformador, iniciado na família, vivenciado ao longo da vida em diferentes grupos e situações não formais, concomitantemente àquelas oferecidas em instituições de ensino, cuja finalidade entendemos ser o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada uma e de todas as pessoas.

A educação é um fator decisivo na determinação da individualidade e das peculiaridades que nos assemelham a uns e nos diferenciam de outros, pois como intervenção intencionada,

⁷ Idem.

capacita para o exercício da liberdade e da autonomia, respeitando o sujeito em suas manifestações únicas e pessoais. (SACRISTÁN, 2002:162).

Educação compreende a Educação Escolar, a escolarização, caracterizada pela formalidade da instituição Escola⁸, cujo campo de atuação tem como seu *locus* principal o processo de ensino e aprendizagem, apoiada nas ciências da educação e nos conhecimentos historicamente construídos.

A educação escolar é profundamente marcante na formação de todos os indivíduos e os objetivos da Educação são os mesmos para todos os educandos, com necessidades educacionais especiais, ou não.

No caso específico dos alunos com NEE, não podemos nos limitar ao reconhecimento do direito de estar na escola, restringir o processo educativo apenas à socialização, pois como educadores estamos implicados no provimento da educação que os indivíduos possam receber.

Nessa perspectiva, consideramos a Escola como um espaço no qual ninguém deve impedir que o educando aprenda/faça o que potencialmente pode aprender/fazer.

No cenário educacional, uma discussão tem sido objeto de muitos discursos: a preconização de educação como direito de todos e a luta para que os sistemas de ensino e escolas encontrem um modo exitoso de educar todos os alunos, independente de suas características, concebida com o nome de Educação Inclusiva.

Trazemos a reflexão de Feldmann (2005)⁹: “Por que Educação Inclusiva e não Educação? Por que precisamos adjetivar a Educação?”.

Deparamos-nos com uma questão filosófica, de princípios, de paradigma e encaminhadora dos parâmetros norteadores da sociedade, a partir dos quais a escola se baseia. Porém, se considerarmos suficiente o aluno “estar no ensino regular”, isto significará “assegurar um lugar ao indivíduo no sistema escolar” e consideramos um reducionismo do objetivo pleno da educação.

⁸ Educação Escolar se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (LDBEN nº. 9394/1996, Artº.1º. §1º.).

⁹ Reflexões realizadas na disciplina Formação de Professores: Escola, Diversidade e Cidadania, Programa de Pós-Graduação Educação (Currículo) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2005, ministrada pela Profª. Dra. Marina Graziela Feldmann.

Concordamos com Sacristán, para quem a educação é inclusiva, ao proporcionar, pela escolarização, o exercício igualitário da cidadania, cuja idéia parte da “premissa da igualdade entre os seres humanos, a liberdade, a autonomia, os direitos de participação”.(SACRISTÁN, 2002:146).

Ansiamos que a nomeada Educação Inclusiva, venha a ser a própria Educação capaz de municiar todo e qualquer indivíduo com o mínimo indispensável para sua vida em sociedade, promover a aprendizagem e favorecer as potencialidades de todos os alunos, considerando as dificuldades e particularidades que possam apresentar.

Adotamos Necessidades Educacionais Especiais (NEE), não apenas como a nomenclatura oficial estabelecida, mas com o significado do compromisso com as repostas educativas adequadas.

Necessidades Educacionais Especiais diz respeito às necessidades que o aluno apresente no contexto escolar, ou seja, qualquer tipo de apoio ou suporte material e/ou pedagógico necessários para o seu desenvolvimento, independente de suas características, origem sócio-econômica, cultural e talentos, com deficiências ou não.

NEE referem-se às necessidades específicas dos alunos, crianças, jovens ou adultos, com elevadas dificuldades ou habilidades (no caso dos chamados superdotados) para aprender; mas essas necessidades devem estar situadas na capacidade que a escola tem de munir-se dos meios e oferecer repostas educativas a essas demandas, ou seja, examiná-las à luz das possibilidades dos sistemas de ensino e das escolas, respondendo de forma eficaz às questões no campo da aprendizagem.

Muitos movimentos e propostas na defesa e conquistas políticas, sociais, econômicas e educacionais para as pessoas com necessidades especiais, são comumente abarcados no “guarda-chuva” do termo Inclusão. Lembramos que dizer “inclusão” é também explicitar a outra face, a “exclusão”, porque se há a necessidade de incluir, é porque alguém já está excluído e “examinar a escola brasileira é examinar a problemática da escola enquanto espaço de exclusão/inclusão, no qual a sociedade imprime características excludentes/includentes”. (FELDMANN, 2007).¹⁰

¹⁰ Profª. Dra. Marina Graziela Feldmann durante a coordenação do Simpósio “Formação de Professores: Escola, Diversidade e Cidadania” na Semana Acadêmica da PUC-SP, em 2007.

Inclusão pressupõe o reconhecimento do alijamento de alguém ou grupos dos processos participativos, numa concepção de humanidade que envolve conceitos de história, cultura, sociedade. É um princípio que leva em conta a imersão de pessoas excluídas por práticas segregadoras numa situação de poder, de práticas e valores sociais, que favoreça e estimule a participação na coletividade, permitindo afirmar que inclusão é inclusão social.

Nessa direção, construímos o conceito de Inclusão Escolar diferenciando-o de inserção, que se limita à matrícula, a sua correspondente fase introdutória, o período inicial do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, cuja garantia do direito à educação é regida pela Constituição Brasileira.

Muitos educandos ainda são inseridos no sistema escolar e continuam por longos períodos desprovidos de qualquer apoio às suas necessidades, em nosso país. Mas, em contrapartida, muitos profissionais lutam para que todo o investimento possível seja feito para que essa situação se modifique.

Nessa perspectiva, pensar em Inclusão Escolar significa dimensionar quais são as respostas educativas que os sistemas de ensino possuem diante da diversidade e das necessidades dos alunos à luz das condições que a escola tem de oferecer a esses educandos uma educação realmente inclusiva.

A inclusão escolar, em particular, das pessoas com deficiências, demanda o redimensionamento e mudanças das condições estruturais e físicas dos edifícios, recursos materiais e pedagógicos, parcerias, orientações curriculares, práticas pedagógicas inovadoras e formação de professores, entre as principais demandas.

Lidar com a diferença tem sido uma das questões básicas da humanidade. Desde os seus primórdios, período no qual as pessoas com deficiências eram vistas como objeto de caridade ou divinização, até a atualidade quando os países dispõem em lei os direitos de todos os indivíduos.

No caso da educação brasileira, a própria Constituição Federal e leis específicas para a Educação garantem o acesso e permanência da diversidade nos espaços escolares formais. É nesse contexto histórico que alguns conceitos como Inclusão vêm sendo construídos, especialmente a partir das mudanças na Europa do século XVIII, que nos legaram a discussão e reconhecimento dos Direitos Humanos e da própria Educação como um direito social.

As políticas e legislações democráticas sobre inclusão escolar, a princípio, começaram a ser pensadas a partir das pessoas com deficiências, porque elas compõem uma face explícita dos grupos excluídos, mas a questão não está restrita ou localizada neste segmento específico, pois afeta igualmente outros grupos estigmatizados como crianças e jovens em condição de risco, idosos etc.

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. (MANTOAN, 1996)¹¹.

A legislação mundial e também brasileira, de modo geral, estabelecem políticas de inserção como garantias de inclusão social para todos os cidadãos. Na prática, a sociedade ainda convive com contradições no que se refere à forma como alguns segmentos sofrem discriminações em determinados momentos ou em outro; como um grupo diferente, muitas vezes, é excluído, oscilando sua inclusão conforme o contexto, momento e grupo social¹².

Refletir sobre Inclusão Social abrange, necessariamente, a Inclusão Escolar, significa pensar questões centrais, como construir uma pedagogia questionadora sobre os discursos genéricos, cuja instrução é que a Escola é uma “Escola para Todos”.

Um dos documentos internacionais sobre pessoas com deficiências é a Declaração de Madri, aprovada em 2002, na Espanha, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, no qual mais de 600 participantes proclamaram que a não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social.

Inclusão é uma maneira de olhar o mundo, é humanização, é responsabilidade de todas as pessoas, de todas as instituições e da sociedade. Inclusão é a possibilidade de desenvolvimento do ser humano e não dos seus limites; incluir as pessoas com necessidades especiais não significa lidar com

¹¹ Todas as crianças são bem-vindas à escola. Apostila. Faculdade de Educação da Unicamp, 1996.

¹² Como exemplo, lembramos o segmento dos homossexuais, conhecido foco de discriminação, que atualmente, vem adquirindo a legitimação da união de seus pares em alguns países e conseguido o respeito da sociedade, embora em vários países isto esteja longe de acontecer. O movimento tem crescido e vem obtendo a adesão de parcela da sociedade em favor de uma legislação que caminhe para a legalidade da união civil, cujo apoio foi demonstrado na 10ª Parada do Orgulho GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros) em São Paulo, que reuniu mais de 1,2 milhões de pessoas, evento iniciado em 1997 como Parada do Orgulho Gay, no qual participaram apenas dois mil manifestantes. Disponível em <http://www.folhaonline.com>. Acessado em 17/06/06.

limitações intransponíveis, mas sim focar suas potencialidades no contexto e possibilidades que lhe são proporcionadas.

A busca pela compreensão do desenvolvimento humano, no caso das pessoas com deficiências, tem sido objeto de muitos teóricos. Destacamos a contribuição de Vygotsky, pelo papel que conferiu ao social no processo de aprendizado, e que, já nos anos 1930 desenvolveu estudos nessa área, o que pode subsidiar a reflexão sobre condições educacionais oferecidas aos alunos nessa condição.

Vygotsky tornou-se muito conhecido pelo desenvolvimento do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹³ que aconselhava dar uma maior ênfase ao desenvolvimento das crianças com deficiências, em detrimento das limitações. Segundo o autor, o desenvolvimento humano concretiza-se nas relações com os outros e nas experiências nos diversos espaços de cultura.

Assim, o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esta concepção (Vygotsky) sobre o papel da escola em relação à criança com deficiência vem sendo crescentemente divulgada por pesquisadores como Góes (2002).

O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar precisa de condições peculiares. (...) Para ele (Vygotsky), o grupo social é responsável por garantir que, no futuro, eles não sejam tratados ou se sintam seres deficientes. (GÓES, 2002:105-106). (Grifos nossos).

As limitações apresentadas pelas pessoas com deficiência implicam em analisar suas necessidades sob os pontos de vista ético, político, social e educacional. A inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais

¹³ “É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VYGOTSKY, 1991:97).

especiais (com deficiências ou não) precisa ser dimensionada a partir das características por eles apresentadas, mas sem transformá-los em “pessoas com defeito”, em *seres deficientes*.

A nosso ver, a escola enquanto instituição socializadora e transformadora, precisa convergir sua proposta numa prática inclusiva, contribuindo para a formação de um cidadão como sujeito de direito, pois a educação embora não seja condição única ou suficiente, é de importância fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

Mudanças não podem ser impostas e acontecem num movimento dialético: a sociedade muda quando adquire conhecimento e o conhecimento também se modifica porque a sociedade muda. Este processo favorece o desvelamento de possibilidades, porém tem ocorrido mais lentamente do que o desejado.

Inclusão é questão social, substantiva, demanda responsabilidade e ações equacionadas em diferentes esferas governamentais e setores como Saúde, Habitação, Serviços Sociais e Educação, portanto não está circunscrita à área educacional, pois “O conceito de inclusão se refere à inserção do educando na vida social e educativa, todos os alunos devendo ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na ‘corrente principal’”. (MANTOAN,1998:31).

Vivemos o discurso da Educação de Qualidade que, segundo Freire, “parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens” implica um constante desvelamento da realidade”. (FREIRE, 2000:70-72). Educação é construção humana, possui historicidade.

Educação e Escola de Qualidade têm sido presentes nas discussões sobre educação e ensino, particularmente, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990).

E o que significa qualidade na educação? Qualidade pode ser compreendida de diferentes formas e, por conta do processo da globalização econômica, por vezes, é identificada e utilizada como conceito de eficiência, desenvolvimento e/ou produtividade, numa visão restrita.

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar

todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico. (RIOS, 2001:64).

Concordamos com Mantoan sobre o conceito de escolas de qualidade, como “espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas.” (MANTOAN, 2003:63).

Escola de qualidade é a escola que acredita que todos podem aprender e pauta o seu projeto nos ideais de justiça e solidariedade; uma escola que se inquieta, mas não se intimida diante do desafio em pensar as ações educativas para as necessidades e potencialidades de todos os alunos.

Porque acreditamos numa relação educativa concretizada como intervenção pedagógica a partir das possibilidades e não a partir dos limites, do universo dos seus agentes sociais. Trazemos Arroyo (1999) para corroborar com nossas reflexões.

Os conteúdos, os valores, os saberes, as condutas, as concepções de natureza e de sociedade, de vida, de mundo de ser humano que professores e educadores em geral cultivam são inseparáveis de procedimentos, rituais e práticas por meio dos quais se educa, ensina e socializa. (ARROYO apud MOREIRA, 1999:156).

Assim, examinando os fundamentos da educação, podemos afirmar que incluir os alunos com necessidades educacionais especiais não é uma questão técnica ou um procedimento a ser desenvolvido, está no plano ideológico; é uma questão política, é cidadania, é ampliação das oportunidades ao aluno e ao educador como seres integrais, considerando suas histórias de vida e seus processos enquanto sujeitos de direito.

1.1.2 Educação enquanto Direito Humano

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394 de 1996, Educação “abrange os processos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (Artº.

1º.); “é dever do Estado e dos pais” (Artºs. 5º. e 6º.) e sua finalidade é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Artº. 2º.).

Concebendo Educação como um processo integral, transformador e experiência vital para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades do indivíduo, educar na perspectiva inclusiva significa promover a educação de forma a desenvolver potencialidades, respeitando as peculiaridades e características de cada a pessoa; é prover o aluno da educação que ele possa receber.

Ainda sobre a LDBEN nº. 9394/1996 vemos o que interessa para a educação dos alunos com necessidades especiais, ou seja, os princípios da Educação estabelecidos pela lei maior da educação brasileira, no Artigo 3º.:

- igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
- pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;
- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- valorização do profissional da educação;
- gestão democrática do ensino público;
- garantia do padrão de qualidade;
- valorização da experiência extra-escolar;
- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Esse conjunto de proposições fundamentais para a educação postula uma proposta humanista firmada nos ideais de justiça e merece empenho intencional e firme para que se concretize. Além do mais, deve estar direcionado para todo e qualquer educando, incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais, já que, na maioria dos casos, estes são destituídos de outros espaços de convivência e aprendizagem.

Os princípios para uma educação de cunho e interesse social, com direitos e deveres de todos os cidadãos, com respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade do educando, devem ser os mesmos para todos os indivíduos. (LDBEN nº. 9394/1996, Artº. 27).

Se, conforme a lei, oportunizar o acesso e a permanência a todos os educandos nos sistemas de ensino é proposição básica da educação brasileira, isso nos estimula a pensar na trajetória da luta do direito do aluno com necessidades educacionais especiais, que é na verdade, a luta de todo indivíduo pelo direito social à educação.

Nossa intenção não é fazer um resgate cronológico ou filosófico dos direitos do homem como ser histórico, tal como se configura desde as primeiras discussões na Antigüidade: o que é o direito, quais são os direitos, quem tem direito, quem é o cidadão etc. Embora não se possa dissociar o princípio filosófico dos direitos do homem das questões históricas, econômicas e sociais; interessa-nos aqui a Educação enquanto movimento contínuo no campo dos direitos sociais.

Encontramos na literatura material suficiente para compreender que os discursos, as diretrizes são, de modo geral, politicamente corretos e no caso da legislação brasileira, embora ambígua, são bastante avançadas. As diretrizes frente às atuais questões educativas, sob a perspectiva dos direitos dos indivíduos (com ou sem necessidades especiais), eles têm sido respeitados, cumpridos? Concordamos com Bobbio:

(...) o problema mais grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não é mais o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los. (...) Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 2004:45).

As primeiras tentativas para a educação como um direito de todos, ocorreram com as chamadas Revoluções Burguesas e o Iluminismo, no continente europeu, “embora como elemento de homogeneização cultural, mas que também gerou a idéia da escola pública e obrigatória”. (LIBÂNEO, 2003:171).

No momento histórico em que os direitos do homem se sobrepuseram ao do Estado, no contexto da Revolução Francesa, é que a instituição da instrução pública constituiu-se na forma de direitos sociais, reafirmados solenemente na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789 e baseada nos princípios iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade.

Mais de um século depois, o espírito desta declaração influenciou a elaboração da Declaração Universal dos Direitos do Homem¹⁴, em 1948, pela

¹⁴ O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem fundamentam, até hoje, as constituições dos países democráticos.

Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), no contexto do final da Segunda Grande Guerra Mundial, a qual gerou milhares de órfãos, mutilados e excluídos de todo tipo.

A quantidade de países signatários e a ampla divulgação deste importante documento colaboraram para expandir conhecimento e concepção da educação como um direito de todos.

§1º. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

§2º. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM, 1948, Artº. 26).

Não cabe apenas aos profissionais da educação o direito, a escolha, a decisão sobre “que escola e para qual aluno?”. A Declaração Universal dos Direitos do Homem, no Artigo 26, §3º deixou claro, em 1948, que “Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”. E, hoje, na perspectiva democrática, é imperativo considerar a liberdade de escolha para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

O reconhecimento de que toda pessoa tem direito à educação foi afirmado há mais de cinquenta anos, e também está no preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, de 1990, assinada em Jomtien (Tailândia), que trouxe ao conhecimento público a ainda necessária luta do acesso à educação e promoção da equidade e da universalização da educação.

Trata-se de um projeto para todos (reconhecido como um direito), apoiado, como dissemos, no valor universal do bem que supõe. Na prática, essa universalidade significa ter que dispor de

instituições em quantidade suficiente e de qualidade aceitável para viabilizar o exercício de tal direito em condições de igualdade. (IMBERNÓN, 2000:53).

Posteriormente, em 1994, a Declaração de Salamanca elaborada durante o Congresso Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, organizado pelo governo de Espanha e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reafirmou esse compromisso.

Proclamou-se ainda, a necessidade e urgência do “providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” e de “serem acomodados dentro de uma pedagogia centrada no aluno, capaz de satisfazer a tais necessidades”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, Itens nºs. 1 e 2).

Neste documento, as nações presentes acordaram sobre as "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", no qual se adotou o princípio de Educação Inclusiva, sugerindo-a na forma da lei ou de política, e matrícula para todas as crianças em escolas regulares, a menos que existissem fortes razões para agir de outra forma¹⁵. (Itens nºs. 1 e 3).

Assinado por delegados representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, a Declaração de Salamanca sugere que os Estados assegurem a educação de pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educacional e que seja levada em conta a vasta diversidade de características e necessidades dos alunos.

Apesar de muitos esforços e iniciativas no mundo inteiro, persiste a luta para assegurar o direito à educação para todos como um conjunto de medidas, suportes, estratégias e recursos que garantam a presença, permanência e educação de qualidade a todos os alunos na escola.

As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula do ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e às necessidades de todos. (MANTOAN, 2001b:52).

¹⁵ Esta afirmativa sofre diferentes interpretações e aplicações, assim como o polêmico “preferencialmente na rede regular” na LDB nº. 9394/96, Art. 58, que trata da Educação Especial.

A Declaração de Madri (2002) comentou o Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, reconhecendo a deficiência como uma das necessidades especiais e como uma questão de direitos humanos e de Educação Inclusiva.

As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos que todos os demais cidadãos. O primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece: "Todos os seres humanos são livres e iguais em dignidade e direitos." A fim de atingir este ideal, todas as comunidades deverão celebrar a diversidade em suas atividades e procurar garantir que as pessoas com deficiência possam usufruir toda a gama dos direitos humanos: civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, conforme reconhecidos por Convenções internacionais, o Tratado da União Européia e em constituições nacionais.

As ações estão deixando de dar ênfase em reabilitar pessoas para se 'enquadrarem' na sociedade e adotando uma filosofia mundial de modificação da sociedade a fim de incluir e acomodar as necessidades de todas as pessoas, inclusive das pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência estão exigindo oportunidades iguais e acesso a todos os recursos da sociedade, ou seja, educação inclusiva, novas tecnologias, serviços sociais e de saúde, atividades esportivas e de lazer, bens e serviços ao consumidor. (DECLARAÇÃO DE MADRI, 2002, item 1). (Grifos nossos).

O Brasil firmou comprometimento com estes princípios e, se o direito à educação é um direito subjetivo¹⁶, juridicamente protegido, não podemos aceitar o não oferecimento de estrutura, formação para os educadores e suporte para a educação dos alunos com necessidades especiais, assim como para qualquer outro educando que tem o direito de estar com os demais na escola.

¹⁶ Consiste na possibilidade de agir e de exigir aquilo que as normas de Direito atribuem a alguém como próprio (direito faculdade) é o poder que tem o homem de exigir garantias para a realização de seus interesses, quando estes se conformam com o interesse social é segundo a expressão de Lhering "o direito juridicamente protegido" é a permissão, dada por meio da norma jurídica válida, para fazer ou não fazer alguma coisa, para ter ou não ter algo, ou ainda, a autorização para exigir, por meio dos órgãos competentes do poder público ou através dos processos legais, em caso de prejuízo causado por violação de norma, o cumprimento da norma infringida ou a reparação do mal sofrido. Disponível em <http://www.dji.com.br/dicionario>. Acessado em 26/03/2006.

Na Constituição Federal do Brasil (1988, Capítulo III, Seção I), a educação está plenamente assegurada como direito de todos e dever do Estado, ou seja, todos os indivíduos têm o direito de usufruir e o Estado o dever de prover a educação, não significando, necessariamente, oferecer tratamento semelhante ou idêntico a todos e, sim, aquele que a pessoa necessitar.

Promulgada há quase dez anos antes da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a Constituição Brasileira tratou dos Direitos e Garantias Fundamentais e dos Direitos Sociais e, naquele momento, a educação enquanto um direito social passou a ser garantida a todos os brasileiros.

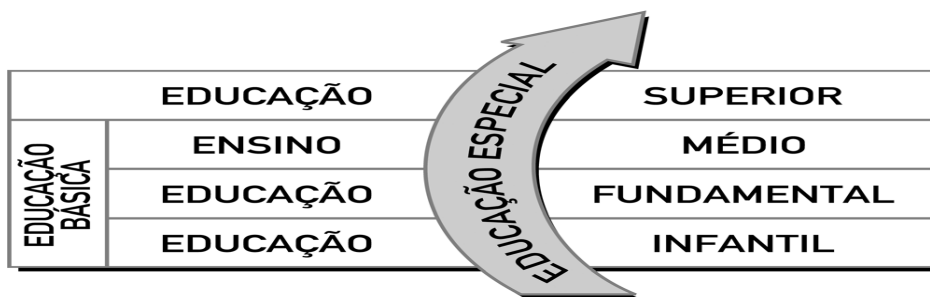
São direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, 1988, Título II, Capítulo II, Artº. 6º.).

Tanto na Constituição quanto na Nova LDB, o paradigma da Educação para Todos (posteriormente, com a denominação Educação Inclusiva), constituiu-se como um dos postulados e preconizou a Inclusão como condição substantiva.

Na redação dessa legislação que orienta a educação no país até os dias atuais, é encontrado o termo Integração, que pode ser explicado pela terminologia utilizada no contexto, naquele momento histórico, embora o princípio Inclusão seja o norteador na Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

De acordo com a Nova LDB, Educação Especial é uma modalidade de educação escolar cujo “atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”, e “(...) haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades de educação especial”. (LDB nº. 9394/96, Capítulo V, Artº. 58, §1º. e 2º.).

A ilustração a seguir demonstra a visão do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre o oferecimento dos serviços de educação especial, entendendo-a como parte integrante do sistema educacional brasileiro, que perpassa todos os níveis de educação e ensino. (Parecer CNE/CEB Nº 2/2001).



Note-se a coerência entre as diretrizes brasileiras e os princípios proclamados em Salamanca, pois o oferecimento dos serviços e o conhecimento do ensino especial são reconhecidos e precisam ser aproveitados, mas não necessariamente a manutenção da escola especial para todos os alunos com alguma necessidade educacional especial, a não ser em situações de comprometimentos tão graves para as quais a escola regular não tenha condições de respondê-los.

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. (...)

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, itens n.ºs. 8 e 9).

Esperava-se que as condições fossem criadas, mas apesar de transcorridos vinte anos da “Nova LDB”, muitas redes de ensino e escolas ainda aguardam a chegada desses serviços especializados, os quais poderiam ser

transformados em apoios e formação para os profissionais em articulação da escola especial com a escola regular. Além disso, houve um agravamento na carência de investimentos para o provimento dos recursos.

Destacamos, para ilustrar, o compromisso assumido em 2002, através do Programa de Educação: Uma Escola do Tamanho do Brasil, que indicou prioridade à articulação da Educação Especial e o Ensino Regular, com apoio aos professores, e que a muitos de nós, esperançou.

A educação especial, em todos os níveis, será tratada no governo Lula como modalidade regular pública, com garantia de matrícula em escola mais próxima ou com alternativa de transporte adequado. Será fundamental a formação de equipes profissionais multidisciplinares que comporão redes de apoio às escolas e aos professores. (LIBÂNEO, 2003:217).

Entendemos que não apenas a garantia ao acesso (arquitetura e circulação), à permanência (qualidade nas condições e recursos pedagógicos) e à provisão de transporte, citados pelo programa proposto, seriam contemplados. (LIBÂNEO, 2003:). As propostas incluíam, entre outras condições, acompanhamento de equipes especializadas nas escolas regulares para dar suporte, bem como formação a todos educadores.

Embora os avanços na legislação seja fato, já tenha decorrido tempo suficiente para as mudanças suscitadas, ainda convivemos com a dificuldade em compreender, efetivamente, que a Educação Especial integra a educação geral como uma modalidade de ensino e só deve substituir o ensino fundamental regular em situações muito específicas, em regime de exceções.

Existe, atualmente, uma proposta para o Estatuto da Pessoa com Deficiência, aprovada pelo senado federal em 2006, mas ainda depende de votação final. Entre os principais pontos do relatório em relação à Educação, destacamos que o sistema de ensino deve ser adequado à inclusão, por meio do atendimento do aluno com deficiência, preferencialmente nas classes regulares e com recursos especiais na própria escola. (AGÊNCIA BRASIL, 2007).¹⁷

O relatório prevê que a escola deve ser acessível, tanto fisicamente (com rampas de acesso, banheiros adaptados e sinalização em Braille, por exemplo),

¹⁷ Disponível em <http://www.agenciabrasil.gov.br>. Acessado em 07/11/2007.

quanto em relação aos meios de comunicação, como o método Braille e a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Ainda de acordo com a proposta, se for preferência da família, é mantida a opção da educação em escola especializada. O relatório, também, ratifica o sistema de cotas para pessoas com deficiência no ensino superior, como previsto na Lei nº. 11096/05, do Programa Universidade para Todos (PROUNI). (AGÊNCIA BRASIL, 2007).¹⁸

No legado dos direitos humanos está o conceito de Cidadania, situado no contexto de uma sociedade justa e democrática e favoreça à autonomia das pessoas, não apenas como direito de participação nos processos políticos, mas fincados na premissa básica do valor da pessoa humana e suas diferentes necessidades.

O direito à cidadania implica, de um lado, o direito de votar e ser votado, de participar de processos eleitorais, mas compreende também o efetivo exercício da liberdade, a possibilidade concreta, não apenas teórica ou legal, de participação na vida social com poder de influência e de decisão.

Preparar para a cidadania não é, portanto, apenas dar informação sobre os cargos eletivos a serem disputados e sobre os candidatos a ocupá-los, mas também informar e despertar a consciência sobre o valor da pessoa humana, suas características essenciais, sua necessidade de convivência e a obrigação de respeitar a dignidade de todos os seres humanos, independentemente de sua condição social ou de atributos pessoais. (DALLARI apud CARVALHO, 2004: 41).

Será que medidas concretas e recursos para a implementação desses princípios, os mesmos da Educação Inclusiva, têm sido prioritárias nos sistemas de ensino ou os discursos politicamente corretos são inconsistentes quando examinados à luz da realidade das escolas?

Há quase vinte anos, em Salamanca (1994), os países se comprometeram, na perspectiva da cidadania, a trabalhar pela aceitação das diferenças. E ainda é preciso argumentar que somos todos diferentes, pessoas únicas e lutar por uma sociedade que reconheça a diversidade como fator de enriquecimento, não de desigualdade.

¹⁸ Idem.

Provavelmente, o que marca, em última instância, a idiossincrasia da diferença é o modo como as pessoas estabelecem relações com seu contexto próximo, vivido de uma maneira global. Portanto, assumir a diversidade supõe reconhecer o direito à diferença como um enriquecimento educativo e social. (IMBERNÓN, 2004:82).

Falar de diversidade é falar de diferenças, outra expressão largamente utilizada. Mas diferença não é desigualdade e aceitar as diferenças significa reconhecer a individualidade e direito das pessoas num sentimento de igualdade e respeito; é dizer não à reprodução da desigualdade.

A desigualdade implica inferioridade de uma pessoa em relação à outra e caracteriza-se pela ausência de reconhecimento dos direitos do outro e de respeito recíproco. A desigualdade e a igualdade têm, de um lado, uma conotação política e social. Por isso, nessa perspectivas, o contrário de igual não é diferente, mas desigual. (BARBIERI, 2007:173).

Evidentemente a questão não se restringe ao âmbito escolar, embora ela venha à tona freqüentemente nele, porque a escola é a instituição pela qual todos passam, e se inclusão é um avanço da sociedade também é da escola.

Nas últimas décadas os fundamentos teóricos que embasam a educação vêm sendo repensados, mas o diálogo e os embates com os professores não se situaram no terreno específico da escola. As inovações têm ocorrido muito mais no plano político e ideológico que nas inovações da prática escolar e, talvez porque as temáticas tratadas pelas diretrizes não estejam tão próximas da realidade quanto desejadas e dos problemas vividos nas escolas, os professores reivindicam mudanças ou demonstrem pouco interesse pela legislação. (ARROYO apud MOREIRA, 1999:144).

Não é difícil compreender que se as “reformas vêm de fora”, ao fazer o balanço sobre o seu período de gestão na Rede Municipal de Educação de São Paulo, Freire fosse tão contundente: “Numa perspectiva realmente progressista-democrática e não-autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria”. (FREIRE, 2000a:25).

Nessas reflexões, vimos que mudar a legislação não garante necessariamente as transformações, mas o respaldo legal pode amparar

mudanças efetivas a favor do trabalho dos educadores na educação de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais.

Constatamos, também, que a própria conceituação da terminologia gera controvérsias entre professores e teóricos, pois sendo analisada de perspectivas diferentes, pode situar-se mais no plano ideal ou no plano real. Por isso, trouxemos nossas reflexões sobre alguns termos utilizados no campo educativo em outras áreas como a saúde e no campo dos direitos que, do nosso ponto de vista, precisam ser examinados em seus contextos e momentos históricos.

1.1.3 Concepções: Normalização, Integração e Inclusão

Os fundamentos que subjazem a terminologia utilizada orientam as políticas públicas e sociais, e as próprias práticas pedagógicas. Por isso, reiteramos que, embora não seja nosso foco, faz-se necessário situá-los, pois os discursos que envolvem a Inclusão têm acompanhado o desenvolvimento das políticas públicas, os processos educativos e a formação profissional do educador.

Elegemos as concepções de Normalização, Integração e Inclusão entre as demais, porque são muito presentes nos estudos e discursos de teóricos e professores, nos documentos oficiais com os quais pretendemos, neste item, estabelecer uma breve relação com algumas das principais tendências pedagógicas, sem, evidentemente, a pretensão de esgotá-los ou concluí-los.

Não é nossa intenção fazer uma discussão global deste conceito. Resgatamo-lo com o objetivo de trazer à memória as legítimas dúvidas e inseguranças dos professores, “afinal, o que é ser normal? Quais são os critérios ou aspectos delineadores de normalidade/anormalidade? Por que precisamos entender esses conceitos? Tivemos formação para trabalhar com os ‘normais’ e agora como ensinar esse outro tipo de aluno?”.

Com o propósito de embasar e dialogar com essas concepções trazemos a análise de Demerval Saviani (1995) sobre as principais tendências pedagógicas

da educação¹⁹, buscando relacioná-la com o desenvolvimento do movimento em favor da Educação Inclusiva.

Inspirada no princípio de que “a educação é um direito de todos e dever do Estado”, a organização dos sistemas nacionais de ensino data do século XIX, com o entendimento de educação enquanto um instrumento de equalização social, constituindo-se, “numa força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social”. (SAVIANI, 1995:16).

É atribuída à educação uma autonomia diante da sociedade, como se a exclusão social não interferisse no sistema escolar, emergindo um papel harmonioso de correção das distorções; essa escola, chamada de tradicional, insere-se no primeiro grupo: as teorias não-críticas.

O ensino público e gratuito para a população e a própria escola enquanto criação histórica, política econômica e social surgiram e não tiveram os resultados concretos imediatos, e os parâmetros utilizados pelos pedagogos tinham origens no modelo clínico, ainda no século XIX.

No Brasil, a partir da década de sessenta, duas tendências pedagógicas, teoricamente inconciliáveis, acabaram se misturando e influenciaram o ideário educacional da época: as Teorias não-críticas da educação, “que consideram a escola como uma instituição neutra, cujo objetivo seria promover a equalização social, através da perspectiva meritocrática da igualdade de oportunidades,” e um discurso de eficácia e competência. (ANDALÓ, 1995:149).

Sob o pretexto do ‘bom funcionamento’ a burocracia monopolizou o conhecimento, influenciou as orientações oficiais do sistema educacional, fragmentou o processo educativo e acabou superando a abordagem das teorias crítico-reprodutivistas que “concebem a escola como uma instituição a serviço da manutenção da divisão de classes, como um aparelho ideológico do Estado”, evidenciado no caráter contraditório observado neste período histórico da educação brasileira. (ANDALÓ, 1995:149).

¹⁹ Saviani sintetiza-as em dois grandes grupos: 1. Teorias não-críticas agrupadas em Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista; 2. Teorias críticas: a) crítico-reprodutivistas em diferentes manifestações: Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado e Teoria da Escola Dualista; b) Teoria histórico-crítica. (SAVIANI, 1995).

As denominações e concepções têm suas origens e modificações num movimento e percurso históricos. Entre eles, destacamos o conceito de inteligência que, desde o início do século XX, tem sido objeto de discussão e ainda é motivo de controvérsias no que se refere à capacidade de uma pessoa com alguma necessidade especial, de aprender e, seu correspondente, do professor ensiná-la.

Os testes de inteligência²⁰, denominados Testes de Quociente de Inteligência e conhecidos como “Testes de Q.I.” foram, e ainda são em algumas situações e instituições, utilizados para estabelecer “quem é normal ou não”. É objeto de controvérsias: condenados por muitos, questionados ou defendidos por outros. Há ainda, quem afirme a existência de mal-entendidos quanto à sua compreensão e utilidade, seja para a convivência, socialização ou para as práticas educacionais.

De acordo com Bee (1987), os testes de inteligência constituem-se em instrumento especializado de testes padronizados para medir o desempenho, mas não a competência e nem todos os aspectos do desenvolvimento cognitivo de uma criança. Entretanto, podem ser úteis na identificação de crianças com dificuldades na escola, mas é preciso cuidado com sua utilização.

Um teste de QI é um instrumento padronizado e, como outros instrumentos têm uma vasta gama de usos adequados. Eu não quero descartar esse instrumento, mas você não deve esquecer suas limitações quando for usá-lo. (BEE, 1987:242).

Interessa-nos, aqui, o motivo pelo qual estes testes foram inicialmente desenvolvidos, pois consideramos o estabelecimento das *medidas de inteligência* como precursor da origem do conceito de Normalização. Os critérios de inteligência definiam o conceito de normalidade e tiveram grande repercussão à época e ainda é motivo de controvérsias no contexto educacional.

A concepção de *normalidade* e *anormalidade* chegou à Educação no século XX, caracterizada pela classificação dos diagnósticos médico-terapêuticos como os estudos iniciados pelos cientistas Binet e Simon.

²⁰ Originalmente chamados de *medidas de inteligência* pelo psicólogo francês Alfred Binet pesquisador e diretor da Sorbonne em Paris, entre 1891 e 1911. Embora Binet possa ser conhecido como “o criador dos testes de Q.I.”; isto não se configura como verdade, pelo menos na maneira comumente utilizada.

Em 1904, o governo francês queria constituir classes especiais para os *retardados* (não havia definição para o termo), nomeou Binet e o pedagogo Théodore Simon para uma comissão do Ministério da Instrução Pública na França, “incumbida de estudar um método a ser aplicado em crianças que não tivessem o mesmo aproveitamento de seus colegas, por insuficiência dos meios intelectuais”. (BINET e SIMON, 1928:12).

Binet questionou o processo de exames dos professores franceses, afirmando que nos julgamentos (avaliações), os docentes eram subjetivos e variáveis, e o cientista acreditava que o estabelecimento de padrões para medir o grau de instrução e inteligência dos alunos seria de grande serventia para a pedagogia.

Se se segue atentamente alguns exames pode-se surpreender com a diferença que existe entre as exigências dos professores para a qualificação de um exame idêntico. Alguns são mais indulgentes, seja por bondade ou indiferença e outros parecem que tem como objetivo reprovar o aluno, resultando numa verdadeira luta de quebra de braço. Temos estudado em nosso laboratório de pedagogia que todos esses erros não são inevitáveis e que é possível organizar exames que resultem em padrões do grau de instrução. A medida do grau de instrução daria à pedagogia o controle que falta, sem o qual não se pode ter clareza dela e se concede o mesmo êxito aos maus e bons métodos. Medir o grau de instrução dos alunos permite conhecer a instrução real de cada aluno. (BINET, 1942:29).

Utilizando uma série de tarefas intelectuais, o cientista criou procedimentos simples que podiam ser aplicados a estudantes nas escolas primárias, e possibilitavam, de acordo com Binet e Simon, definir quem era *normal* e *anormal* (*indivíduos retardados*). As crianças selecionadas como *normais* continuariam nas escolas regulares e as que não apresentassem essa condição passariam para as escolas especiais.

Binet, aparentemente, julgou de forma adequada quanto às possíveis subjetividades dos professores nos exames das crianças, geralmente diferentes e realizados em grupo. Os novos testes eram aplicados individualmente; nenhuma comprovação era desenvolvida em conjunto, e ele próprio afirmava que ao

observar a causa do fracasso escolar, ficava evidente que ela “varia enormemente de um menino para outro” (BINET, 1942:44).

O pesquisador também rejeitou a idéia de medir a inteligência através do uso de tarefas sensório-motoras, mas indicou “para as crianças que fracassam nos trabalhos literários o acesso aos trabalhos manuais, que oferecem hoje, com justa razão, um grande valor educativo”. (BINET, 1942:346).

Mesmo levando em conta o período e contexto em que viveu e trabalhou, há uma aparente ambigüidade nos estudos de Binet. Destacamos outro trecho para refletir sobre a influência da abordagem clínica sobre a pedagógica na formulação do ideário na época, de que, pela Educação é possível *normalizar*. Se a pessoa tem um *defeito* detecta-se, *repara-se*, *conserta-se* ou *restaura-se* para o seu futuro “aproveitamento” na sociedade. (BINET, 1942).

Não realizamos uma medida estéril ou uma descrição inútil; queremos antes de tudo, ser práticos e prestar um serviço às crianças. Não basta comprovar o mal, é preciso em seguida buscar o remédio. Como na medicina, a pedagogia implica em um diagnóstico e tratamento. (...) Quando for estabelecido que uma criança esteja atrasada, é obrigatório pegar esta criança à parte, analisar seu caso (...) e quando se observar a causa, buscar os meios mais eficazes para combatê-la. (BINET, 1942:45). (Grifos nossos).

O conceito de quociente intelectual (Q.I.) foram estandarizados em 1916, pelo psicólogo Lewis M. Terman, da Universidade Stanford, que fez uma revisão do conhecimento francês e após a designação da chamada “escala de Stanford-Binet” tornou-se rapidamente muito popular nos Estados Unidos e em muitos outros países, embora, de acordo com Simon, os testes originais tenham sido abandonados pelo próprio Binet.

A primeira aplicação que se devia produzir, como era de se esperar, seria aquela para a qual a escala vinha feita, isto é, para determinação das crianças cuja fraqueza de inteligência exigia a matrícula em classes especiais ou internatos. Enquanto na França, as regras que formulamos a esse respeito, com Binet, não foram seguidas, no estrangeiro, por toda a parte, nosso método passou a ser empregado. Todos os laboratórios americanos, notadamente, o ensinam e estudam. Não entram

mais crianças retardadas num estabelecimento especial, sem que a inteligência lhes seja medida desse modo. (BINET e SIMON, 1928:26).

Aparentemente, os exames (como eram chamados por Binet), pelo menos da maneira como foram realizados, não se mostraram eficazes para o fim proposto, porém, indicaram a necessidade de conhecer melhor as crianças que educavam e o próprio trabalho pedagógico das instituições educativas.

Hoje, muitas escolas para contextualizar e organizar o seu trabalho acresce aos laudos médico-clínicos (quando chegam à escola) os resultados obtidos de sondagens sobre os aspectos sociais, econômicos, culturais etc. dos alunos, familiares e comunidade, de maneira que possam oferecer um esboço da situação e visão mais global do aluno.

Com base no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado, o ensino nas escolas era centrado no professor que transmitia o acervo cultural acumulado e sistematizado pela humanidade, expondo lições aos alunos aos quais cabiam assimilar os conhecimentos e responder aos exercícios disciplinarmente. (SAVIANI, 1995:17-18). Neste cenário, a concepção de Normalização encontrou terreno fértil.

Criticada severamente, a Pedagogia Tradicional baseada na memorização, recebeu contribuições importantes de Dewey e Piaget que, embora enfatizassem mais os princípios psicológicos do que os pedagógicos trouxeram avanços significativos para as práticas pedagógicas, a partir da metade do século XIX.

A escola passava a ser um lugar de autoconstrução, na qual o professor seria um mediador entre os conhecimentos e os alunos, contrapondo-se à escola como espaço de reprodução dos conhecimentos.

Um movimento dos anos 30, a chamada Escola Nova, para a qual o aluno é capaz de se autodesenvolver, enfatizava o desenvolvimento das relações e converteu-se numa pedagogia que fez uma “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes. Teve representantes importantes como Decroly e Montessori que se mostraram preocupados com os “anormais”. (SAVIANI, 1995:19). Para o ideário escolanovista, a educação deveria “cumprir a função de ajustar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais”. (SAVIANI, 1995:21).

O movimento escolanovista ganhou força e teve fôlego até a metade do século XX, mas esse tipo de escola requeria pequenos grupos de alunos, ambientes e materiais alegres, recursos didáticos caros, implicando em custos que as escolas públicas e as camadas populares não tinham como arcar. Tornam-se escolas experimentais e circunscritas às camadas mais abastadas e muitas críticas incidiram sobre os seus métodos pedagógicos.

Assim como na Europa e nos EUA, a concepção teórica de “escola para todos” também foi bandeira de luta em alguns países sul-americanos, pois “Surgiram tentativas de uma espécie de ‘Escola Nova Popular’, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire” (SAVIANI, 1995:23), porém o seu eixo localizava-se no âmbito político e advogava a participação dos indivíduos no processo de decisões.

A diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita, consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares. (SAVIANI, 1995:77).

A Pedagogia Tecnicista emergiu inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade e, partindo do pressuposto da neutralidade científica, propunha um trabalho pedagógico objetivo, de maneira a torná-lo operacional. (SAVIANI, 1995:23).

Com este antecedente histórico e, praticamente por vinte anos até a década de 90, o processo de inserção dos alunos com deficiência no ensino regular caminhou numa fase de Integração, sendo que a responsabilidade do sucesso do processo recaía sobre o indivíduo que usufruía da educação conforme a sua capacidade e manteve, ainda, o modelo clínico.

Era a criança que tinha que se adaptar à escola, numa perspectiva homogeneizadora da capacidade do aluno, regida pelos padrões que lembram as *medidas de inteligência* de Binet e Simon. “Nesta fase, os testes de inteligência desempenharam um papel relevante, no sentido de identificar e selecionar apenas as crianças com potencial acadêmico” (SASSAKI, 1997:113).

Aqui refletimos que, se o sentido de homogeneizar traz embutido a noção de que todos são da mesma natureza, os padrões estabelecidos devem ser os

mesmos e igualmente desejados a todos. Então, *normalizar* significa “voltar à normalidade”?

A concepção de que se uma pessoa com necessidades especiais *precisa ser normalizada*, empregada no sentido de que é possível transformar alguém *não normal* em um indivíduo *normal*, é uma equação na qual os aspectos sociais se adiantam aos biológicos, como vimos em Binet.

O termo *Normalização* tem sido utilizado também no sentido de identificar uma série de ações que propiciariam ao indivíduo portador de deficiências as mesmas oportunidades que são oferecidas aos indivíduos ditos normais, porém, particularmente, tenho restrições ao uso desta palavra, pois receio que ela seja utilizada com a conotação de transformar o indivíduo portador de deficiências em um indivíduo normal. (SCHWARTZMAN apud MANTOAN, 1997:62).

A suposta identidade do indivíduo normal, constituída por um conjunto de características eleitas como desejáveis, supõe nas escolas uma homogeneização do alunado, inexistente não só no contexto educacional como na própria humanidade, cuja característica inerente é a diversidade.

O processo de normalização, pelo qual a Educação Especial tem proclamado o seu poder, propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como um padrão de hierarquização e de avaliação dos alunos, de pessoas. (OMOTE, 2004:118).

À luz da atualidade do conceito, o fundamento filosófico do princípio da Normalização, buscava oferecer aos alunos com deficiências condições de vida o mais semelhante possível às das outras pessoas, no entanto mascarava a segregação e retratava um processo seletivo de inserção dos alunos na modalidade da Educação Especial.

Normalização trouxe por muito tempo a idéia básica de neutralizar ao máximo a diferença. A equação era: mais perto do normal = mais integrado. Ou, inversamente: mais diferente = menos integrado. (AMARAL, 1994:40).

Herdamos em alguns dos valores preconizados pelas Revoluções Burguesas que validaram a expectativa da produtividade, competitividade, beleza,

eficiência, pujança como qualidades esperadas das pessoas, tingindo o conceito de Normalidade pelo aspecto socioeconômico. Isto não corresponde ao que as pessoas com deficiências podem oferecer e têm que lutar pelo reconhecimento de sua capacidade em contribuir para a sociedade na qual vivem.

O termo 'normalidade' reflete a qualidade de uma situação em 'que se segue a norma', e talvez se devesse buscar tal diversidade nas diferenças 'normais' que cada um realiza conforme sua própria idiosincrasia; portanto, a diversidade também é sinônimo de pluralismo compartilhado. (IMBERNÓN, 2000:83).

No cenário dos países nórdicos entre 1960 e 1970, o princípio da Normalização teve suas raízes nos movimentos contra as práticas escolares e sociais de segregação em relação às pessoas com deficiência intelectual e depois circularam por todo o mundo.

O princípio filosófico da Normalização, fundamentado no modelo clínico, gerou muita discussão e divergências quando chegou ao Brasil por volta de 1970, "mas também trouxe novos conhecimentos, que foram influenciando a organização de serviços e metodologias de ensino, opondo-se às tendências segregativas da época". (RIBEIRO apud BAUMEL, 2003:43).

Hoje, compreendemos que "a 'anormalidade' não é algo em si, negativo; ela é, é simplesmente uma diferença" (SAVIANI, 1995:20), mas para a época foi uma conquista contra a segregação vigente, pois alertava a sociedade quanto à convivência e escolarização das pessoas com deficiências em instituições e espaços públicos.

Normalidade atrela-se diretamente ao termo Deficiência, também originário da área da saúde²¹ e relevante no contexto educacional, em particular na educação dos alunos com necessidades especiais.

A classificação das deficiências, de acordo com os padrões clínicos, está baseada nos limites da integridade; significa dizer, se há faltas ou perdas, inclusive de ajustamento social, há deficiência.

As deficiências estão agrupadas em três grandes blocos: deficiências físicas: refere-se às capacidades motoras; deficiências sensoriais: capacidades

²¹ No domínio da saúde, deficiência representa qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. (OMS, 1989:35).

sensoriais da audição e visão; deficiência mental: refere-se às capacidades intelectuais e ainda, deficiências múltiplas: associação de duas ou mais deficiências no mesmo indivíduo.

Os significados de deficiência, em particular a mental²², percorreram um caminho histórico e é relativamente recente o abandono do uso dos graus de comprometimento medidos em percentuais pela escala de Quociente de Inteligência (QI), com variáveis entre deficiência mental leve, moderada, severa e profunda.

Em 1997, uma visão inovadora foi adotada pela American Association of Mental Retardation (AAMR), quando reexaminou a definição de Deficiência e colocou em pauta a questão das habilidades adaptativas das pessoas com deficiência mental no que se refere à comunicação, cuidados pessoais, competência domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

Assim, a AAMR e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) propuseram a revisão da definição de deficiências e que esta não fosse baseada somente no quociente de inteligência, a fim de entender o indivíduo nos seus afazeres diários e a considerar as necessidades das pessoas com deficiências nos diversos ambientes da vida. (MANTOAN, 2000:138).

Muitas pessoas com deficiência mental não apresentam limitações em todas as áreas e, portanto, não precisam de apoios para as habilidades não afetadas. Compreender isto provoca uma mudança na concepção de desenvolvimento pessoal, e, também, na orientação de serviços e apoios, para responder às necessidades destas pessoas.

As questões relativas à aprendizagem, torna a deficiência mental, entre as necessidades especiais, particularmente importante para a educação. Existem definições sobre deficiência mental nos grandes documentos²³, mas, de modo geral, isto não ocorre nas legislações mais específicas dos estados e municípios, o que também acontece quando se trata de distúrbio e/ou dificuldade de aprendizagem.

²² O termo deficiência mental é o mais comumente adotado nos documentos e orientações, embora alguns autores utilizem outros como deficiência intelectual e déficit cognitivo.

²³ A classificação atualmente adotada no Brasil encontra-se no Decreto nº. 3.298/99 e Resolução nº. 17, de 08 de outubro de 2003.

Embora a necessidade de conhecer o diagnóstico da deficiência e suas características possa ser discurso comum entre os professores, até entre os especialistas existem dificuldades em esclarecer como estas definições contribuem para efetivas práticas escolares. Por vezes, essas indefinições, acrescidas do despreparo das escolas, falta de apoio e formação, infelizmente, justificam um *descompromisso* com a educação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Entendemos que não se pode negar ou desconsiderar as restrições e/ou limitações concretas apresentadas por uma pessoa com deficiência, mas estamos convictos de que as características não podem se sobrepor ao respeito à integridade da pessoa, não como uma benevolência e sim, no sentido filosófico do conceito de cidadania.

A prevalência ainda da idéia da deficiência mental como condição definitiva de incapacidade do indivíduo ante as exigências de ordem cognitiva, emocional e social demandadas pelo processo de seu desenvolvimento resulta na realização de trabalhos educativos que objetivam a reeducação das funções comprometidas através da simplificação e da repetição de tarefas e de uma “certa” assepsia de tudo que é tomado como excessivo, dispersante, impróprio e desnecessário, dadas as características atribuídas ao sujeito com deficiência mental. (CARVALHO, 2006:48).

Em função dos movimentos dos anos noventa, a presença dos alunos com deficiências, no ensino regular, esteve sob o paradigma da Integração, termo de uso corrente que comportou diferentes significados e interpretações. Ainda é utilizado em diferentes contextos sociais, políticos, econômicos, além dos pedagógicos, nas concepções dos teóricos e nas práticas escolares adotadas pelas redes de ensino ou de escolas aderentes à prática inclusiva.

A integração é o processo que se caracteriza por atitudes e medidas terapêuticas, pedagógicas, sociais, jurídicas e políticas, que permitiriam ao indivíduo levar uma vida tão normal quanto possível. Essa integração é viável, quando se promover a adequação da criança aos níveis biológicos, psíquicos, familiares, sócio-culturais, na perspectiva temporal, institucional e social. (RIBEIRO apud MANTOAN, 1997:104).

Relacionando as tendências pedagógicas ao desenvolvimento do princípio da Integração, lembramos que os fundamentos da Pedagogia Tecnicista abrigaram uma padronização do sistema de ensino num momento onde se cruzaram as “condições tradicionais predominantes nas escolas” bem como a influência da “pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores, gerando fragmentação, descontinuidade” (SAVIANI, 1995:26) inviabilizando o trabalho pedagógico em parte das escolas brasileiras para os alunos com necessidades educacionais especiais.

O caminho para a presença das pessoas com NEE, em particular com deficiências, nas escolas tomou dois caminhos: no setor privado cresceram as instituições para o atendimento aos mais comprometidos e nas redes públicas por meio da criação e expansão das escolas especiais, classes especiais e sala de recursos, prolongando a fase da Integração, embora o discurso da Inclusão já fosse postulado.

A integração, como processo gradual e dinâmico, visa a efetivar o processo de aprendizagem das crianças em geral, incluindo as portadoras de necessidades educativas especiais no mesmo grupo, isto é, nas escolas da rede regular. (BRASIL, 1994^a:11).

De modo geral, o significado atribuído à Integração, hoje, é a situação na qual a pessoa com necessidades educacionais especiais se adapta às condições oferecidas pela instituição, às vezes, apenas colocada na “corrente principal”, conhecida pela denominação *mainstreaming*, numa analogia “a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica”. (MANTOAN, 2000:145).

A concepção de Integração está presente em um dos primeiros documentos oficiais brasileiros sobre o tema e no cotidiano escolar, a “Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, definida em 1992, pela Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), documento que faz referências aos termos *portadores de deficiências* e *portadores de necessidades especiais*, a despeito da não clarificação e/ou explicitação dos seus significados.

A respeito da nomenclatura, Mazzotta²⁴ aponta a ambigüidade em diversos termos utilizados como sinônimos e faz defesa contundente sobre o equívoco na adoção do termo *portador* e a especificidade do tipo de necessidade, no caso, necessidades educacionais.

(...) porque não se entende como uma pessoa possa *portar necessidades*, trazer consigo ou em si, mas entende-se que possa apresentar ou manifestar necessidades especiais em determinadas situações. Observa-se que numa perspectiva “estática”, entende-se que a deficiência, ou no caso, a necessidade especial, é inerente ao indivíduo, enquanto numa visão “dinâmica”, tal circunstância se concretiza na relação do indivíduo com o ambiente (no caso, o ambiente educacional). Em segundo lugar, porque não se trata de quaisquer necessidades, mas de *necessidades educacionais*. (MAZZOTTA, 2001:118).

A despeito dos diferentes significados e/ou entendimentos, o discurso da Integração aspirou concordância generalizada no sentido de não segregação e suscitou a necessidade de envolvimento da sociedade como um todo no contexto educacional.

Integrar em meu entender (e obviamente não estou sozinha nessa postura) significa acima de tudo o oferecimento de oportunidades iguais, malgrado as diferenças. Oportunidades de quê? Basicamente de ter acesso a. Acesso da pessoa portadora de deficiência ao mundo que a rodeia: o mundo físico e o mundo das relações sociais; o mundo escolar; o mundo do trabalho; o mundo da cultura, do esporte e do lazer. (AMARAL, 1994:35).

Retomando a análise das tendências pedagógicas, salientamos que, concomitantemente aos sinais de desgaste que o escolanovismo apresentava, delineou-se uma articulação com a nova Pedagogia Tecnicista, “que acaba se impondo a partir de 1969” e é na década de 70 que o regime militar tentou implantar uma orientação pedagógica “centrada nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2000:104).

²⁴ O professor Marcos J. S. Mazzotta faz essa discussão em Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 3ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2001.

O desenrolar do nascimento, adoção e questionamentos dos termos e princípios da Integração ocorreu num período histórico brasileiro particularmente autoritário.

As teorias não-críticas, em particular a Pedagogia Tecnicista, partiam do pressuposto de neutralidade científica, cujo discurso era a educação como fator de equalização social, mas a escola tornou-se discriminatória e repressora. Acreditava-se que a educação tivesse o poder de determinar as relações sociais, enquanto cumpria “a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade”. (SAVIANI, 2000:105).

As condições tradicionais que já predominavam nas escolas brasileiras, acrescidas das influências do ideário da Pedagogia Nova e ao mesmo tempo do tecnicismo, contribuem para “aumentar o caos no campo educativo” (SAVIANI, 1995:26).

Acreditamos que esse entrelaçamento de diferentes orientações favoreceu a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico nas escolas, a marginalização e exclusão de muitos alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

Também pode ter contribuído para esse “caos”, a formação dos professores para o então ensino primário (Fundamental do Ciclo I), realizada pelos cursos normais de nível médio e pelo curso de Pedagogia o qual sofreu mudanças através da Reforma Universitária de 1968, colocando de um lado os estudos das teorias e de outro, habilitações específicas para Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional (LEI FEDERAL nº. 5.540, MEC, 1968).

Ao mesmo tempo, desencadeou-se um processo de críticas que abrigou as tendências pedagógicas mais progressistas e teve como inspirador, no Brasil, Freire (nos anos 60 já despontava como um renovador), proclamador de um papel claramente definido para a escola como espaço de construção de conhecimento, colocando-a, como vimos, a serviço das classes populares e ensejando inovações na prática educativa e na formação dos professores.

O aporte teórico de novas tendências pedagógicas, as teorias críticas, questionaram contundentemente a reprodução e a manutenção do modo de produção e sociedade de classes capitalistas. Opuseram-se ao papel da escola

nessa concepção e postulavam “não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais”. (SAVIANI, 1995:27).

Este ideário de escola pelo qual muitos educadores brasileiros se empenharam, mostrou-se coerente com os movimentos em favor das crianças com deficiências de alguns países europeus, que questionavam as práticas sociais de segregação e apregoavam o oferecimento de condições semelhantes dadas a outros indivíduos da sociedade.

Sob o paradigma da Integração, já desenhando um caminho para Inclusão, cunhou-se na década de setenta o termo Necessidades Educativas Especiais e, posteriormente, Necessidades Educacionais Especiais.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) começou a ser difundido em 1978 a partir da sua adoção no Relatório Warnock, apresentado ao parlamento do Reino Unido, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales. Este relatório foi o resultado do 1º. comitê britânico, presidido por Mary Warnock, e que foi constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes. Os resultados demonstraram que vinte por cento das crianças apresenta NEE em algum período da sua vida escolar. A partir destes dados, o relatório propõe o conceito de NEE.²⁵

Nesse percurso, alguns profissionais envolvidos na empreitada pelo atendimento adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais atravessaram esta fase do processo de Integração, acompanharam a mudança de paradigma e, hoje, fazem a defesa de uma Educação Inclusiva sob novos pilares.

No prefácio da Declaração de Salamanca (1994), o conceito Necessidades Educacionais Especiais foi redefinido, passou a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem, além das crianças marginalizadas, expostas ao trabalho infantil, das populações nômades, pertencentes a minorias étnicas, desfavorecidas, daquelas que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional,

²⁵ Disponível em <http://www.wikipedia.org>. Acessado em 18/04/2006.

inclusive das consideradas superdotadas, hoje denominadas crianças com altas habilidades.

A partir de Salamanca, a expressão com esse sentido ampliado se popularizou, produziu uma transformação no vocabulário e, mais do que terminológica, caracterizou-se por uma profunda mudança na concepção sobre a presença dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Esse importante evento originou a adoção do princípio da Inclusão Escolar como o princípio filosófico orientador de que todas as crianças devem estudar juntas em escolas comuns, como a situação na qual a escola cria condições para atender a todos os educandos, independente de suas características, origem sócio-econômica, cultural e talentos, perspectiva oposta ao do princípio da Integração, que não correspondia mais aos objetivos primordiais acordados pelas nações.

Acreditamos e Proclamamos que:

- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, item 2).

A Declaração de Salamanca orienta que na situação em que a escola regular não possa prover adequadamente a educação de alunos com NEE, em casos excepcionais, deve ser apoiada pelos conhecimentos da educação especial e recomenda o aproveitamento dos conhecimentos já construídos pelos especialistas, mas não sugere o fechamento das escolas especiais.

Necessidades Educacionais Especiais e Educação Inclusiva são termos originários da Europa, trouxeram à sociedade uma verdadeira mudança de paradigmas, cujo valor histórico reconhecemos e consideramos fundamentais, principalmente aos profissionais da educação.

A educação inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiência e sim a todas as pessoas, deficientes ou não, que tenham necessidades educacionais em caráter temporário, intermitente ou permanente. (SASSAKI, 1999:7).

O emprego do conceito Inclusão tem se aplicado, genericamente, aos alunos com deficiências incluídos em salas do ensino regular ou em salas especiais com algumas atividades em classes comuns em convivência com os demais nos horários de entradas, intervalos, saídas etc., aos alunos com necessidades educacionais especiais (sem deficiências) em classes comuns e atendidos em salas de apoio ou recursos até aos educandos com deficiências no ensino regular sem qualquer suporte ou apoio, tanto para o aluno quanto ao professor.

A nosso ver, a prática de agrupar os alunos com deficiências ou dificuldades de adaptação e/ou aprendizagem em ambientes educacionais apropriados como classes especiais, salas de apoio ou de recursos etc., pode caracterizar-se em ato segregativo ou não, dependendo da orientação da escola e desenvolvimento da ação pedagógica frente ao espectro multifacetado do alunado e dos profissionais.

Devemos pensar e crer que a escola inclusiva permite, na prática evidenciar o fundamento de que todas as crianças devem aprender juntas, com dificuldades ou diferenças que apresentam. (BAUMEL, 1998:35).

Para o professor, a diversidade pode ser uma fonte de enriquecimento ao trabalho pedagógico, à participação de todos os alunos, pois a interação com os alunos com necessidades educacionais especiais favorece a experiência de modos de funcionamento e diferentes pontos de vista.

O desenvolvimento do conceito de Inclusão como um processo é concomitante à mudança das teorias educacionais e vem acompanhando o questionamento do paradigma de Educação. Em algumas escolas e redes mudanças vêm ocorrendo, mas é preciso atenção aos fundamentos do trabalho, pois embora bem intencionados, corre-se o risco de equívocos, sujeitos a um comprometimento de difíceis alterações posteriores.

Do nosso ponto de vista, as transformações precisam ser estruturais. Incluir é uma tarefa que requer modificações em todos os setores, nos serviços e na própria sociedade e, especificamente, para a inclusão escolar, o foco não está restrito à sala de aula e ao professor. O cerne da questão precisa ser o ambiente escolar como um todo, para todas as pessoas e necessidades.

Sabemos que a disponibilidade pessoal do educador é fundamental, mas incluir não depende apenas de boa vontade, que “a tarefa é política e que ela envolve relações de poder, combate aos privilégios e à desigualdade econômica e social” (GÓES e LAPLANE, 2004:15).

Inclusão escolar não é responsabilidade individual, do próprio sujeito, do educador ou da família do aluno com necessidades educacionais especiais. Na proposição da Educação Inclusiva é a Escola, enquanto instituição, que deve prover condições e serviços adequados para atender à diversidade dos educandos. Os sistemas de ensino carecem da adesão de todos os segmentos da sociedade no compromisso ao combate às desigualdades de todo tipo, sejam elas culturais, sociais ou econômicas.

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2003:24).

Embora as opiniões possam divergir quanto à implementação, aplicabilidade ou operacionalidade dos princípios da Educação Inclusiva, o debate estimula as reflexões, as discussões, o desenvolvimento de estudos e pesquisas que podem trazer contribuições ao exercício docente, a todos os professores, não apenas àqueles de alunos com necessidades educacionais especiais, de todos os níveis de ensino.

A compreensão de desenvolvimento da criança, em seus diferentes aspectos, cognitivo, social, emocional, afetivo etc., tendo como referência as diferenças individuais e as possibilidades de cada uma, inclusive daquelas com deficiências, hoje está presente no contexto do ensino regular ocupando espaços anteriormente alocados, prioritariamente, na Educação Especial.

Se o entendimento da terminologia diferencia-se do ponto de vista teórico, reconhecemos a importância da internalização do conceito e que traz em si o esforço dos educadores na caminhada para uma educação melhor.

Acreditamos que uma educação adequada às pessoas com necessidades educacionais especiais precisa ser analisada mediante a confrontação das condições individuais dos alunos e as condições oferecidas, incluindo a formação dos educadores, que veremos a seguir.

1.2 Formação de Educadores na Inclusão Escolar

Examinando os fundamentos sobre Educação vimos que, enquanto instituição formadora, a escola não é apenas um espaço de instrução, abrange a formação mais geral do sujeito e para esta educação supõe-se uma formação de educadores na perspectiva que o contexto educacional atual enseja, pautada nas diferenças, sob o paradigma da Inclusão. Este capítulo tem como foco refletir sobre formação dos educadores nesse cenário.

A partir da concepção de Freitas (1992), fazemos aqui, em rápidas pinceladas, a identificação dos termos: profissionais da educação, educadores e professores.

Tomamos por profissionais da educação²⁶ aqueles formados em cursos de Pedagogia e Licenciaturas, nos quais se constituem como núcleos centrais o trabalho pedagógico e o preparo para o desempenho no interior e fora da escola.

A docência é um dos aspectos da atuação dos profissionais da educação, uma das formas de se desenvolver o trabalho pedagógico, entre outras, como a atuação na coordenação pedagógica, na gestão escolar, no desenvolvimento de planejamento de ensino etc.

A essência da formação dos profissionais da educação parece ser a formação de educadores e, mais comumente a do educador-docente, na qual, a ênfase localiza-se no trabalho pedagógico para a atuação como professor, cuja base comum privilegia a formação do professor via complementações, ao longo do seu percurso profissional. (FREITAS, 1992).

²⁶ Distingue-se dos demais trabalhadores da educação, profissionais que trabalham na escola cuja natureza das funções não requer formação pedagógica.

O educador (...) é aquele que: — tem a docência como base da sua identidade profissional; — domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre; — é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere. (FREITAS, 1992:9).

A temática da formação de educadores não se situa num plano consensual, mas os autores com os quais nos identificamos convergem à idéia de que formar não se restringe ao domínio das especificidades de um determinado campo do conhecimento. Nesse sentido, diferentes abordagens podem ser adotadas para a articulação e análise dos fatores constituintes do processo formativo.

Em função do nosso objeto de pesquisa, buscamos concepções de alguns autores e procuramos identificar aqueles que nos permitiriam um referencial para a análise das falas das educadoras sobre sua própria formação da escola. Optamos por um eixo de fundamentos como aporte teórico para reflexão e discussão dos dados obtidos na pesquisa, embora o propósito não tenha sido a construção de uma estrutura conceitual de formação²⁷, nem o desvelamento das concepções subjacentes ao conceito de formação.

Quando falamos de formação, assumimos determinadas posições de caracteres ideológico, epistemológico, cultural, relativas ao ensino, ao professor e ao aluno. Emprestamos, aqui, o pensamento de Garcia (1992) de que formação de professores não possui um conceito unívoco.

Tomamos como ponto de partida que no atual contexto educacional e perspectiva da inclusão escolar, a formação de educadores constitui-se questão essencial na educação de todos os alunos.

Nossa opção localizou-se no tripé da formação inicial, formação contínua²⁸ e autoformação, por considerarmos essas etapas constituintes na qualificação de todos os docentes e, em particular, daqueles que se dedicam à educação de

²⁷ Entre a produção dedicada ao tema, indicamos Carlos Marcelo Garcia que sistematiza e analisa as contribuições de diferentes teorias, modelos e orientações conceituais de vários autores.

²⁸ Adotamos formação contínua como indicativo de uma formação “em movimento” e ao longo de toda a vida profissional.

alunos com necessidades educacionais especiais. É na articulação, na interpenetração, no imbricamento da formação inicial, formação contínua e autoformação que situamos a formação dos educadores.

Elegemos a formação inicial porque é nesse momento que o professorando mune-se dos conhecimentos básicos e habilita-se à docência; a formação contínua porque é nela que estão depositadas as expectativas de aprimoramento, complementação ou especialização adequada ao contexto e alunado, e a autoformação, considerando-a como busca e caminhos permanentes nos quais os educadores fazem escolhas essenciais ao exercício do magistério.

Dada a complexidade dos caminhos da sociedade nos últimos anos e a inadequação da formação dos educadores, em particular dos professores para a educação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais para o contexto atual, temos mais questionamentos que respostas e fazemos nossa reflexão sobre a temática, imbuídos do cuidado em não realizar nenhuma apreciação leviana.

O conceito de formação pode assumir múltiplos contornos e perspectivas. Entre eles, formação como função social, associado às atividades de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser, por vezes exercida em benefício do sistema socioeconômico ou cultura dominante. Formação pode ser concebida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, que se realiza com a maturação do indivíduo e as possibilidades de aprendizagem. (GARCIA, 1999).

A nosso ver, formação é um processo que vai muito além da apropriação dos saberes disciplinares e metodologias, refere-se a um longo processo de desenvolvimento pessoal e profissional, um processo transformador do sujeito, um fenômeno global, contínuo, complexo, profundo e experiencial, incide sobre todas as dimensões da pessoa, acontece em múltiplos espaços e tempos. Em síntese, é o conjunto de tudo o que acontece com a pessoa durante toda a vida, é o próprio processo constitutivo do indivíduo.

Formação de educadores é o próprio processo de aprendizagem profissional docente ou o desenvolvimento profissional porque “tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”.(GARCIA,

1992:55), um *continuum*, composto por diferentes etapas que, *a priori*, não tem começo nem fim estabelecidos. (MIZUKAMI et al, 2002a).

A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). (NÓVOA, 2001:14).

A formação não ocorre pelo acúmulo ou somatória de conhecimentos e técnicas apreendidos em cursos, palestras ou conferências, como algo externo ao sujeito. Formação está diretamente relacionada aos diferentes modos de aprender; é apropriação e alargamento de diferentes saberes e entendimentos; é construção permanente, reflexão e teorização sobre a ação que pode favorecer mudanças nas representações, nas metodologias e nas atitudes dos professores.

Solicitado sobre o pensamento de Freire a respeito de formação como um fazer permanente e que se refaz constantemente na ação, Nóvoa comentou:

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiência, nosso passado etc.) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa idéia de futuro). Paulo Freire explica-nos que ela nunca se dá por acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma a si próprio. (NÓVOA, 2001:14).

Formação pressupõe continuidade, significa desenvolvimento no qual o período inicial da formação é o começo da profissionalização, é o “processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia.” (GINSBURG apud NÓVOA, 1992:23), já que o aprendizado para a docência principia-se com as experiências e representações do futuro professor enquanto aluno ao longo do percurso escolar.

Hoje, formação de educadores enseja ser repensada em diferentes aspectos, visto que o mundo é caracterizado por grande complexidade. Deparamo-nos com todo tipo de interpretação, desde falas que colocam em vala comum os profissionais da educação, com afirmações do tipo: “os professores

não têm boa formação porque são acomodados, não têm interesse etc.” e, felizmente, existem análises criteriosas de compromissados formadores.

O mundo mudou, a realidade mudou, as necessidades mudaram... e a formação dos educadores, mudou?

Imbernón (2004) nos auxilia a pensar as exigências desse “mundo novo” que implica num profissional da educação com novos conhecimentos pedagógicos, capacidade para interação e desenvolvimento da autonomia, inovação de práticas fundadas em valores éticos e sociais, na cooperação, no coletivo, num contexto de e para a mudança, além dos conhecimentos da área de especificidade.

Para Nóvoa (2001), as mudanças na formação dos professores vêm ocorrendo, mas o equilíbrio entre tradição e inovação é difícil. Embora transformações venham ocorrendo nos últimos vinte anos, o campo da formação deixa, ainda, muito a desejar e, como assinala o autor, existe certa incapacidade em se colocar em práticas concepções e modelos inovadores.

Assim como os alunos, os professores tampouco são iguais. Quando pensamos em escola, pensamos em uma multiplicidade de alunos e, também, de professores. A diversidade de professores há que ser considerada no processo inclusivo: alguns são mais flexíveis e outros, menos.

Mesmo considerando a possível resistência de alguns professores às inovações pedagógicas e/ou tecnológicas, suas práticas estão fundadas em conhecimentos e experiências já adquiridos anteriormente, que carecem ser revistos, reelaborados, tendo em vista a flexibilidade necessária para o trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva.

Em nossas escolas existe um considerável número de educadores fruto de um período antidemocrático vivido pelo Brasil por quase vinte anos (1964 a 1985). Há quem afirme que ter sido formado naquele contexto político significa ter recebido uma formação mais crítica e comprometida que as gerações posteriores.

A formação escolar oriunda daquele período histórico talvez tenha propiciado uma vivência mais engajada politicamente, o que não significava uma formação que garanta o olhar para as questões sociais, pois aliada ao surgimento das novas tendências pedagógicas de educação contribuiu para gerar professores com variadas linhas de pensamento.

Os cursos de pedagogia, de formação de professores e de outros profissionais da educação vêm sendo objeto de debates e, entre outras contribuições, destacamos a análise crítica sobre formação de professores elaborada por Libâneo e Pimenta, em 1999.

As idéias, desdobramentos da contribuição do Grupo de Trabalho designado pelo MEC, do qual faziam parte os autores, anexadas ao Documento Norteador para a Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores, foram apresentadas no artigo “Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças”. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

Entendemos que “modelos únicos” não apenas não respondem à diversidade e à desigualdade de nosso país, como representam autoritarismos que ferem a capacidade e a competência dos educadores brasileiros de apresentarem novas propostas efetivamente compromissadas com a qualidade social da educação para nosso país. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999:270)²⁹.

A problemática da qualidade da educação, apontada na literatura educacional nas últimas décadas, segundo Demo (1992), tem demonstrado a formação de professores como fator decisivo e arrola a lista de problemas do sistema educacional brasileiro, sob muitos aspectos.

Quer sob o ponto de vista mais individual (satisfação) quer, sobretudo do ponto de vista social, coletivo (participação), qualidade denota intrinsecamente uma questão política, ou seja, processo e produto tipicamente humano. Qualidade política não se contrapõe à qualidade formal, técnica, metodológica, antes uma implica a outra, cada qual com sua lógica própria. Com isto, fica patente que a formação dos professores será o fator mais decisivo da qualidade educativa básica. (DEMO, 1992:23).

Qualidade da educação, hoje, é valorizada em diferentes âmbitos e dentre os fatores mais importantes para a sua promoção, a formação de professores tem sido apontada como um dos eixos fundamentais na constituição das mudanças necessárias a serem encaradas pelo sistema educacional, particularmente dos professores da educação básica.

²⁹ Disponível em <http://www.scielo.br>. Acessado em 30/08/2007.

Na perspectiva de que a finalidade do processo de formação deva ser a melhoria da qualidade dos profissionais e, da própria educação; se formar objetiva ter um bom ensino na sala de aula, interpretar e refletir sobre a realidade social, então, todas as fases, períodos e/ou momentos de formação são importantes e precisam estar relacionados de maneira significativa, ética e coerente às necessidades dos alunos e dos próprios educadores.

Formação é um elemento chave na maneira como os professores pensam a educação, atuam nas salas de aula, na avaliação que fazem de si mesmos, dos alunos, da rede e sistema de ensino no qual estão inseridos e, sobre a própria educação na reforma do sistema educativo (GARCIA, 1992).

Esse entendimento amplia aquele de formação considerada como momentos formais, que prevaleceu até recente período da história da educação. (MIZUKAMI et al, 2002a:13).

Processo contínuo, composto por “fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa”. (GARCIA, 1992:55).

Ainda que níveis, modalidades, formatos, locais, conteúdos e metodologias de formação possam ser diferentes, o conceito de formação de professores refere-se tanto aos professorandos que estão se preparando para a docência como àqueles professores no efetivo exercício do ensino há algum tempo.

Para Nóvoa (1992), a formação do professor está submetida à tendência em separar a concepção da execução, legitimando a intervenção dos especialistas na elaboração dos currículos e à sobrecarga e cumprimento de atividades. Além disso, destaca a tendência dos processos formativos em ignorar o desenvolvimento pessoal do professor e a não articulação da formação com os projetos das escolas.

Ao analisar historicamente a formação da profissão docente em Portugal, o autor nos permite compreender formação sob a perspectiva do desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor) e profissional (produzir a profissão docente) e organizacional (produzir a escola). Por consideramos essa contribuição fundamental, apresentamos uma síntese da análise desenvolvida pelo educador.

Segundo Nóvoa, do ponto de vista do desenvolvimento pessoal, a formação deve:

- ter como eixo a perspectiva do professor individualmente, mas também do coletivo docente;

- envolver a construção de uma identidade individual³⁰;

- ocorrer através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e não por acumulação de cursos, conhecimento ou técnicas;

- criar redes coletivas de trabalho para socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente num processo interativo e dinâmico;

- remeter para a consolidação de espaços de (auto)formação participada.

Sob a ótica do desenvolvimento profissional, a formação precisa contemplar:

- práticas de formação de dimensões coletivas;

- valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, responsáveis pelo próprio desenvolvimento profissional e protagonistas na implementação das políticas educativas;

- implementação da competência de auto-desenvolvimento reflexivo;

- desenvolvimento de uma práxis reflexiva;

- diversificação dos modelos e das práticas de formação;

- instituição de novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico;

- mudança nos contextos nos quais o profissional intervém;

- articulação do desenvolvimento profissional dos professores com as escolas e os seus projetos;

- concepção de formação como um componente, não uma espécie de condição prévia para a mudança.

Quanto ao desenvolvimento organizacional da escola, Nóvoa propõe:

- articulação da formação contínua com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores;

³⁰ Aqui o professor cita a célebre frase de Nias (1991): "O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor." (NÓVOA, 1992:25).

- trocas de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores;

- investir na transformação qualitativa ao invés de investir no controle e no enquadramento, considerando as experiências que já foram realizadas.

Na finalização de sua análise, o autor destaca que toda formação encerra um projeto de *ação* e de *trans-formação*, explicita sua opção pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação das escolas e dos sistemas educativos contrapondo-se à posição daqueles que “passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto”. (NÓVOA, 1992:31).

1.2.1 Formação inicial e a nova realidade educacional

A tendência atual é reconhecer que a formação inicial, também nomeada básica, principia-se na graduação, tendo como agência de formação de profissionais da educação o contexto específico dos cursos de ensino superior responsáveis por qualificar, instrumentar³¹ e habilitar/titular³² os futuros docentes com os fundamentos científicos e disciplinares, conceitos, atitudes e habilidades necessários à tarefa de ensinar.

Supõe-se que a formação inicial se encerre na etapa da conclusão da graduação, na aquisição da certificação/habilitação profissional. Fazemos aqui uma ressalva, pois consideramos a fase imediatamente posterior ao seu ingresso profissional, os primeiros momentos da integração do novo membro ao corpo docente da instituição como importante transição entre a finalização da formação inicial e o início da contínua, exceção feita aos professores já em exercício docente.

³¹ Emprestamos de Demo o termo *instrumentar* que, segundo o autor, conota “a dotação de instrumentos (meios) adequados para se atingir um fim. A política pública de educação é a melhor instrumentação da cidadania popular”. (DEMO, 1992:27).

³² No Brasil, inclusive, pela própria orientação e aplicação da legislação: LDB nº. 9394/96, Título VI, Art. 61 a 63, redação atualizada pelo Decreto nº 3.554/2000 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP Nº 1, de 15/05/2006.

As instituições de ensino formadoras³³ de professores põem (ou deveriam por) em prática estratégias para que o estudante adquira aprendizagens necessárias que se adaptem às exigências da educação escolar do seu futuro alunado. Isto implica nos conteúdos formais e informais, ou seja, os conhecimentos tal como instrução e o desenvolvimento de valores e atitudes, num processo dinâmico com a finalidade específica da docência, cumprindo funções básicas.

A formação inicial dos professores como instituição cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar, a de **formação e** treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função do **controle da certificação** ou permissão para poder exercer a função docente. Em terceiro lugar, e segundo Clark e Marker (1975), a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, **agente de mudança** do sistema educativo, mas por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante. (GARCIA, 1999:77). (Grifos do autor).

Ao se falar de instituições específicas de formação de professores, é preciso notar que cada programa de formação, cada currículo legitima um determinado modelo de ensino, de escola e de professor, explícita ou implicitamente, ou seja, possui caracteres ideológico e político.

Garcia (1999) em seu estudo sobre formação de professores analisa algumas propostas gerais relativas às metas, às finalidades e aos componentes do currículo, considerando que:

Os estudos sobre o currículo da formação inicial dos professores são escassos e incompletos, na medida em que fundamentalmente apenas fazem referência aos conhecimentos e competências necessários em cada caso para desempenhar a tarefa de docente. (GARCIA, 1999:80).

³³ Entendendo por formadora a instituição que, reunindo os necessários requisitos científicos, técnicos, profissionais, pedagógicos e éticos, esteja apta a conduzir as ações pedagógicas aos futuros profissionais da educação.

De acordo com o autor, as metas e finalidades da formação de professores incluem diferentes dimensões, conhecimentos, destrezas, habilidades, competências e atitudes. Quanto ao conteúdo, existe uma tendência comum, com ênfase localizada na necessidade de aquisição de conhecimentos e competências relativas às dimensões profissionais e educativas, mas alguns currículos possuem determinados elementos específicos de acordo com autores eleitos conforme a orientação pedagógica da instituição.

Garcia (1999) adverte para a contribuição de Sacristán sobre os elementos do conteúdo curricular com ênfase nos aspectos psicossociodidáticos, “aqueles que tornam os professores capazes de tomar decisões de um modo racional”, acrescentando, ainda, a necessidade de a formação inicial dotar os professorandos “de um *saber-fazer prático* que conduza ao desenvolvimento de *esquemas de acção* que, adquiridos de forma racional e fundamentada, permitam aos professores desenvolverem-se e agirem em situações complexas de ensino”. (GARCIA, 1999:84).

Considerando a educação de alunos com necessidades educacionais especiais uma situação complexa, a análise de Garcia (1999), embora direcionada aos professores de ensino comum, aplica-se com pertinência ao desempenho docente dos professores nesta condição.

O desempenho, o agir do professor estão diretamente implicados aos seus saberes, independentemente das características do alunado. Os saberes do professor parecem estar ajustados ao que *ele é*, ao seu *ser* e *agir*. O que *ele é* e o que *ele faz* ao ensinar precisam ser vistos como resultado dinâmico do processo do trabalho escolar, implicado com a experiência profissional, a personalidade do professor e, também, com as condições concretas nas quais o trabalho se realiza.

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são também, ao mesmo tempo os *saberes dele*. (TARDIF, 2002:16).

Ao analisar os saberes necessários à docência, Freire centrou como temática “a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 2001:14), sobretudo de maneira ética, e é nessa perspectiva que concebemos formação de educadores para o atual contexto

educacional e suas emergências, entre elas a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. (FREIRE, 2001:36).

Formar-se professor, além de conhecer as especificidades de uma dada área específica do conhecimento, também significa aprender a ser um mediador entre os conhecimentos e os alunos, o que exige, também, reflexão sobre as limitações e possibilidades do contexto político onde a prática docente³⁴ ocorre.

A formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. (SACRISTÁN apud GARCIA, 1999:54).

A formação inicial deve proporcionar saberes científicos, pedagógicos e experienciais constituintes das “bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado” (IMBERNÓN, 2004:65), pois é nesse período em que se formam importantes elementos influenciadores da ação na tarefa educativa do futuro professor.

Em alguns cursos de licenciatura a ênfase da formação inicial tem sido nos elementos teóricos, ficando a cargo do estágio a aproximação com situações da realidade escolar, cuja idéia é a aplicação da teoria. Este é um aspecto central nos cursos de preparação à docência em razão das conseqüências decisivas que provoca na formação profissional. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

A discussão sobre o tipo de conhecimentos que o professor adquire durante a formação inicial é fundante para todos os educadores e, no caso dos professores de alunos com necessidades educacionais especiais, as indagações vêm tomando fôlego em função das reflexões trazidas pelos processos inclusivos.

³⁴ “A prática docente é histórica, reflete um complexo processo de apropriação, que envolve tanto a biografia individual de cada educadora como a história das práticas sociais e educativas. Elas não se reduzem à mera reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais. Trata-se de um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores e, individual ou coletivamente, se elaboram novas práticas”. (ANDALÓ, 1995:189).

Diversos autores identificam os componentes do conhecimento dos professores, desenvolvem orientações conceituais e modelos de currículo na formação de professores.

Apoiados na revisão elaborada por GARCIA (apud NÓVOA, 1999:84-91), destacamos quatro componentes do conhecimento dos professores, por considerá-los apropriados às necessidades de todos eles, inclusive aos de alunos com necessidades educacionais especiais:

- Conhecimento psicopedagógico: relaciona-se com os princípios gerais do ensino, com a aprendizagem, com o aluno; com as teorias do desenvolvimento humano, técnicas didáticas, planificação, gestão das classes, tempo de aprendizagem, avaliação etc. Alguns autores denominam este tipo de conhecimento de “profissional”.

- Conhecimento do conteúdo: são os necessários conhecimentos sobre a matéria que ensinam. Além de influenciar o quê e como ensinam, quando o professor não possui conhecimentos adequados pode apresentá-los erradamente aos alunos.

- Conhecimento didático do conteúdo: é a combinação, a ponte entre o conhecimento do conteúdo e conhecimentos pedagógicos e didáticos, dos métodos de ensino, de como tornar a matéria interessante e ensiná-la ao aluno; é o modo de organização e representação do conhecimento para propiciar a compreensão e construção dos significados por parte dos alunos.

- Conhecimento do contexto: diz respeito às características socioeconômicas e culturais do local, da cultura da escola em que se ensina para adaptar os conhecimentos que o professor possui às condições particulares dos alunos, conhecer a sua procedência, níveis de rendimento e sua implicação na escola.

Alguns destes conhecimentos só se tornam possíveis no contato com as escolas reais; mas além de necessário, acreditamos poder sensibilizar os estudantes em formação, desenvolver nos futuros professores a disponibilidade a reflexões a respeito, para durante a licenciatura, aproveitar as oportunidades nas práticas de ensino e nos estágios.

Outro componente importante no processo formativo são os saberes, competências e atitudes face à diversidade cultural. Muitas vezes não estão explícitos, têm um caráter não intencional, apresentam-se como uma espécie de currículo oculto: aquilo que não se ensina abertamente, mas pode ser material

profícuo num processo reflexivo que permita desvelar suposições não manifestas, novas perspectivas e questionar o que se aceita/assume como natural (e nem sempre é). (GARCIA, 1999:92).

Possuir conhecimentos sobre a realidade em que estão inseridos é um dos pontos nevrálgicos da função docente. Dadas as condições de trabalho e ao exigente cotidiano, nem sempre os contextos sociais, político e cultural da escola e dos alunos são objetos da devida atenção, mas é possível despertar, sensibilizar e/ou estimular os estudantes para uma educação plural.

Levando em conta a importância da educação escolar como um todo e, no caso, em particular dos alunos com necessidades educacionais especiais, afirmamos a necessidade da incorporação na formação inicial de conhecimentos intencionalmente voltados à reflexão e flexibilidade frente à diversidade de raças, religiões, gênero, características físicas e/ou intelectuais.

Os professores têm de ser formados no domínio de competências didáticas que lhes permitam desenvolver unidades didáticas e projectos curriculares onde a dimensão intercultural seja integrada. (...) A educação intercultural não diz apenas respeito à situação dos emigrantes, mas também à necessidade de integrar o conceito de diversidade cultural nos próprios conteúdos e metodologias de ensino, entendendo que a diversidade diz respeito à raça, mas também ao sexo, religião, classe social, capacidade etc. (GARCIA, 1999:92).

Consideramos legítimos os anseios por uma formação docente inicial que possa proporcionar ao estudante uma bagagem sólida e consistente, favorecer experiências reflexivas e vivência no coletivo, relacionar teoria e prática, participar dos processos de criação de estratégias para administrar, flexibilizar os conteúdos de sua disciplina e integrar-se com outras.

A composição desse espectro de formação nem sempre se concretiza, haja vista a organização curricular dos atuais cursos de licenciatura focados nos conteúdos disciplinares escolares, os conhecimentos “úteis” à docência.

Quando a docência consiste em “traduzir” os conteúdos para os alunos, é provável que se conceba formação como algo localizado no conhecimento e/ou no formador, naquele que “transmite” o conhecimento, externo ao aprendiz, incapaz de desenvolver processos reflexivos e questionadores vinculados aos

contextos histórico, cultural, social, da escola, sala de aula e do processo e do próprio aluno, caracterizando-se como uma “educação bancária”³⁵.

Entendemos que, ao fincar raízes na docência, é preciso pensar nas dificuldades, manifestas ou não, mas sentidas pelos professores perplexos frente às demandas que lhes são solicitadas.

O conhecimento anteriormente construído é suficiente? O que é peculiar do seu fazer? Afinal, o que significa ser professor, hoje? Como deve ser a formação inicial realmente necessária?

Partindo do princípio que concebemos formação como um *continuum*, como deve ser a etapa inicial de formação do professorando?

Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. (GARCIA apud NÓVOA, 1999:55).

A formação se inicia no que foi experienciado pelo futuro professor ainda enquanto aluno. Garcia (1999) considera esse período igualmente importante porque pode influenciar o desenvolvimento do professorando, como uma fase de pré-formação.

Inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor. (GARCIA apud NÓVOA, 1999:25).

Considerando o estudante sujeito de sua própria formação, o professorando se lembra e internaliza modelos no seu processo educativo; espelha-se nos seus mestres; busca referências nas suas aprendizagens anteriores como aluno, nas representações do seu próprio significado de ser professor, sendo comum ao iniciar no magistério, o recém-formado tentar fazer “como fazia o meu professor” ou “o que dava certo”.

Se quisermos desvendar os balizadores das oportunidades formativas e da docência, não podemos ignorar as marcas que nossos mestres e a própria vivência escolar nos deixaram.

É preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo futuro professor ou professora, uma vez que os esquemas, imagens e

³⁵ Expressão cunhada por Freire que criticou agudamente a concepção de educação como o “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”. (FREIRE, 2000:59).

metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitarão à profissão. A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão. (IMBERNÓN, 2004:55).

Existem muitos elementos influenciadores dos saberes científicos, pedagógicos e experienciais a serem adquiridos, mas é forte a figura do “mestre-modelo” que se torna um exemplo de comportamento para os professorandos que observam o agir do professor-formador, seus valores, atitudes, principalmente quando o seu discurso e prática são coerentes. Por outro lado, existem docentes menos congruentes, cujas atitudes em sala não se revelam condizentes com seus discursos, e que subjetivamente, também, são exemplos para os alunos.

Na formação inicial, os estudantes graduam-se em uma disciplina, tornam-se especialistas e, de modo geral, a ênfase localiza-se nos conteúdos, na especificidade de um determinado campo do conhecimento. É, sobretudo, na formação inicial que os futuros professores preparam-se, adquirem o estatuto para a docência e, também, as competências básicas que desenvolverão ao longo da vida profissional.

Estamos seguros de que a docência vai muito além do domínio dos conteúdos: requer interpretá-los por um indivíduo-professor que é protagonista de sua história, um sujeito cultural e, de preferência, convicto de que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2001:24), de que ensinar é mediar o conhecimento para o aluno; é conhecer o contexto; é ser sujeito da produção de conhecimento e de sua própria realidade; é ser protagonista.

Estreitar a relação entre os saberes e a prática docente, num movimento dialético que articule teoria e prática, significa que, enquanto ensinamos, aprendemos, como disse Freire; refletimos sobre a prática para poder transformá-la e compartilhá-la. O isolamento não é só um impedimento, mas o próprio esvaziamento da prática reflexiva, ingrediente indispensável para a construção do conhecimento.

Para Imbernón (2004), é responsabilidade das instituições de formação a promoção de experiências interdisciplinares que integrem os conhecimentos e os procedimentos aprendidos; e, como se atribui crédito ao espaço formativo, o preparo nas instituições tem um papel determinante na docência.

Acreditamos que a formação inicial, independente das especialidades, deva contemplar a experiência reflexiva, ancorada na realidade do futuro professor e no contexto escolar.

Mas, será que na graduação fazemos reflexões do tipo: ao chegar à escola, o professor estará diante do aluno imaginado ou numa situação para a qual não se preparou? Será que existe uma escola idealizada na formação inicial que corresponda ao que o professor encontrará na escola real? A quem a nossa formação e a própria educação estará a serviço?

A prática e atitude reflexivas podem ser desenvolvidas a qualquer momento da vida pessoal e profissional, e, em situações emergenciais, também podem ocorrer. Mas os resultados podem se restringir às respostas automatizadas e irrefletidas para os imprevistos e dinâmica do cotidiano escolar, que exigem do professor estratégias e ações em situações para as quais ele, por vezes, não tem modelos ou dispositivos pedagógicos nos quais possa se apoiar.

1.2.3 O processo de autoformação

O processo formativo perpassa a formação inicial, a formação contínua e a autoformação, compreendida como a “busca intencional de aprimoramento”³⁶, em estudos e pesquisas autônomos, textos escritos ou digitalizados em meios de comunicação como a internet, reflexões em cursos, palestras, congressos, sobre os discursos, na própria prática e/ou de outros profissionais, num constante reaprender do exercício da docência.

Além da graduação e dos cursos de formação continuada, há outro espaço de formação docente que precisa ser melhor investigado, que é o da autoformação, ou seja, espaço do

³⁶ Prof^a. Dra. Marli Eliza André, em aula na disciplina Formação de professores – tendências dos estudos e pesquisas no Programa de Estudos Pós-Graduados – Educação: Psicologia da Educação, na PUC-SP, em 23/03/06.

investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação.
(MACIEL, 2000:08).

Quando um professor busca intencionalmente maneiras para se formar, ele opta, não apenas, nem necessariamente por cursos - exceto quando obrigatórios nas redes públicas de ensino; ele faz escolhas por alguma leitura, participa de eventos, engaja-se num projeto, envolve-se no trabalho coletivo etc., numa espécie de reflexão, investimento e gerenciamento de sua própria formação.

A procura tende, geralmente, a ocorrer na busca de soluções para as indagações ou questões sobre as suas práticas enquanto educador, à qual a bagagem da formação inicial não dá conta e precisa de ajustes ou novos aportes na reconstrução de sua prática cotidiana. É necessário estudar, e pesquisar faz parte da docência, como disse Freire (2001). Nessa perspectiva, autoformação é, ao mesmo tempo, uma forma contínua de formação.

Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2001:32).

Ciente da sua situação, o profissional não precisa esperar pela formação que o Estado conduz ou venha a conduzir, pois ele próprio pode desvelar os meios para a sua autoformação, ou seja, estabelecer e administrar o seu programa pessoal de formação contínua.

A condição histórica desse momento de transição impele os educadores à reflexão crítica do que está posto, à superação dos limites, ao questionamento lúcido, ao olhar sobre a provisoriedade da satisfação com o que já aprendeu e a reagir sobre sua própria formação, não apenas num impulso, mas numa atitude consciente para gerir o seu próprio processo e responder aos seus anseios e necessidades.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. (NÓVOA, 1992:25).

A autoformação é o compromisso deliberado de tomar em suas próprias mãos a tarefa de reapropriar-se de sua própria formação; é a adesão, vínculo e esforço voluntário do educador para alargar suas possibilidades. Na

autoformação, o educador é sujeito e o próprio objeto da ação da aprendizagem e da formação.

A autoformação é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob seu próprio controlo os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. (GARCIA, 1999:19).

Se a formação tradicional, conduzida por formadores especializados, e a autoformação, aquela na qual a pessoa avalia a sua própria formação e se organiza para formar-se, dependem da iniciativa do sujeito e da interação com as demais pessoas, ambas são complementares.

Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. (NÓVOA, 2001:14).

Embora autoformação seja um processo pessoal e criativo do próprio percurso, demande intencionalidade e ocorra ao longo da vida, a iniciativa individual não é um processo isolado, inclui as influências do meio social, econômico, político e cultural no qual o sujeito está inserido, as reflexões sob as práticas cotidianas e dos processos formativos iniciais e contínuos.

À medida que os educadores vão amadurecendo profissionalmente, os interesses pelo aprendizado tendem a se direcionar ao desenvolvimento de habilidades e saberes que possam conciliar à prática docente. Numa espécie de apropriação de conhecimentos e (re)construção de si próprio, talvez, prefiram aprender para responder aos desafios que encontram na sua realidade concreta, mais que aprender sobre um determinado assunto.

A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades*, e se inscreve no *tempo*. (CHARLOT, 2000:78).

Nessa implicação pessoal e profissional com o aprendizado, o apropriar-se de sua formação, torna-se um trabalho sobre e para si mesmo, o educador tem autonomia nas escolhas, mas não significa auto-suficiência. Por mais que o educador esteja empenhado e engajado no seu próprio processo formativo, possa desvendar caminhos e construir conhecimentos individualmente, a autoformação não prescinde do formador, necessariamente.

Embora formação para a docência seja um processo único para cada indivíduo, precisa ser compreendida no contexto do trabalho com os demais educadores, estimulá-lo e,

(Re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1992:25).

Segundo Maciel (2001), embora existam diferentes correntes de autoformação, elas podem ser complementares. A corrente existencial busca promover o desenvolvimento da pessoa para "aprender a ser", na qual se encontram as abordagens autobiográficas, como o trabalho de formação por meio das histórias de vida.

A abordagem sobre autoformação do ponto de vista sociológico a define como um modo de autodesenvolvimento dos conhecimentos e de competências pelo sujeito social, seguindo o seu próprio ritmo e auxílio de dispositivos educativos e outras mediações. Esta corrente circulou nos anos noventa e tem sido divulgada, sobretudo, por Nóvoa (Maciel, 2001). Para esta vertente, autoformação é:

Um processo que está ligado à *heteroformação* e à *ecoformação*³⁷ e depende delas, formando uma terceira força de formação: *a força do eu sobre a formação*, tornando o decurso de nossas vidas (eu, o outro e o meio) e rebelando-se a toda simplificação. (MACIEL, 2001:45).

A formação apoiada nos novos instrumentos tecnológicos e baseada em dispositivos abertos (computadores e internet), especificando a educação à distância, é comumente chamada de corrente educativa da autoformação. (WARSCHAUER, 2005)³⁸.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito aos atuais modelos de sistemas de ensino e as escolas brasileiras que não têm como atribuir certificação

³⁷ *Heteroformação* é a ação do outro sobre nossa formação, ou seja, todas as influências dos outros sujeitos sobre nossa formação, incluindo aí os teóricos, de cujas idéias nos apropriamos, e as pessoas com as quais convivemos; é a formação que se organiza e se desenvolve a partir de fora, por ação de especialistas. *Ecoformação* é a ação do contexto, dos diferentes ambientes sobre nossa formação, tais como o ambiente familiar, social situando ao da universidade e a escola. (MACIEL, 2001:38).

³⁸ Disponível em <http://www.revistaeducacao.uol.com.br>. Acessado em 04/09/07.

ao conhecimento construído pelo aprendizado voluntário. Particularmente nas redes públicas, alguns professores tornam-se reticentes quanto ao investimento (tempo, recursos financeiros etc., geralmente escassos) para sua autoformação quando não há reconhecimento formal, através de certificados e/ou títulos para compor pontuação no processo de evolução funcional da carreira e obter retorno do empenho investido.

Sem perder de vista os aspectos dificultadores para responsabilizar-se pela própria autoformação acreditamos que, quando assumimos ser um profissional do ensino, seja como professor de educação básica, assim como o de formadores, avançamos na nossa própria autoformação, pois, de certa maneira, apropriamo-nos do gerenciamento sobre nós mesmos e do nosso trabalho.

Consideramos os processos formativos condição basilar para proporcionar e/ou aprimorar estudos e conhecimentos, específicos ou não, mas independente do período em que ocorra, os conteúdos, formatos e denominações, precisam ser contextualizados, possibilitar rupturas, mudanças e superar obstáculos, entre eles, “o predomínio da improvisação nas modalidades de formação”. (IMBERNÓN, 2004:104).

Embora o planejamento seja imprescindível, não existem certezas na seleção prévia dos conhecimentos a ser acionados no cotidiano escolar; não existem procedimentos ou métodos prescritos que garantam soluções, nem como organizar uma formação padronizada para atender todas as necessidades de todos, nem pressupor um perfil ideal de educadores.

Entre as características almejadas, flexibilidade é uma das mais desejáveis, pois a realidade é dinâmica e quanto mais preparado, melhor condição o professor terá de responder às questões e imprevistos. A graduação, os estágios, os cursos de continuidade acadêmica, os horários coletivos, as pesquisas individuais, as trocas etc. compõem o caleidoscópio das experiências formativas e todas são bem-vindas.

1.2.3 Ênfase na formação contínua

Na situação atual de uma sociedade em acelerado e irreversível processo de mudança, pensar uma “educação para toda a vida”, assim como uma

“formação para toda a vida” tornou-se uma impossibilidade, dadas as novas demandas dos sistemas escolares e das próprias pessoas, individualmente.

Se essas exigências requerem novos conhecimentos, além dos recebidos na formação inicial para o exercício do magistério, as mudanças nas estruturas curriculares nos cursos de formação dos futuros professores serão indispensáveis e, (esperamos), que, orientados por concepções que consideram a diversidade humana, ofereça uma fundamentação teórica capaz de possibilitar práticas pedagógicas adequadas e trabalhem na direção de uma consciência crítica da realidade.

Precisamos, então, investir com seriedade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e de forma mais específica, na formação do magistério para todos os níveis e modalidades educacionais. (GOFFREDO, 1999:67).

Formação contínua pode ser proporcionada seqüencialmente à habilitação aos educadores ainda sem experiência do ensino ou aos profissionais experientes desejantes dela, diferenciando-se da inicial, primeiramente, pela condição dos sujeitos a quem ela se destina. Constitui-se num tipo de formação que faz a articulação entre a formação pessoal, básica e o próprio trabalho, ocorre em diversos contextos e, os seus conteúdos e metodologias também são diferenciados da formação inicial.

Embora a expressão formação contínua possa denotar uma associação com os cursos formais de especialização, mestrado ou doutorado, neste trabalho é adotado com um caráter mais amplo, abrangendo todos os processos/experiências posteriores de formação vivenciados pelo educador/professor já titulado pela graduação.

O reconhecimento da precariedade da formação inicial pode ser encontrado nos discursos sobre a situação atual da educação brasileira e a preocupação com a formação contínua dos professores em exercício, nas últimas décadas, tornou-se fundamental nos processos de aprimoramento, constituindo-se um desafio no campo educacional e desenvolvimento profissional.

Adotamos formação contínua como um “caminho que tem de ser conquistado a cada dia, em cada ação realizada, em um movimento dinâmico e constante de reflexão sobre as suas convicções e de busca da superação da alienação do trabalho”.(MELLO e BASSO apud MIZUKAMI, 2002b:312).

Tal concepção tem como consequência o fato de que a formação se torna *contínua* e não pode limitar-se a retomar os conteúdos e modalidades da formação inicial. De fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a formação contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos. (TARDIF, 2002:292).

Concordamos com Tardif (2002) que considera a formação profissional um *continuum*, que se estende por toda a carreira dos educadores, ou seja, se perfaz no exercício da profissão e abrange também as experiências dos professores aposentados.

Enfatizamos a importância da formação contínua de todos os educadores, particularmente dos professores de alunos com necessidades educacionais especiais, porque é nela que são depositadas as expectativas de alargamento e apropriação dos saberes, de novos conhecimentos necessários ao desempenho docente adequado ao contexto e ao alunado.

Na formação contínua repousam as esperanças, se não de solução, mas minimamente, como uma possibilidade para algumas respostas às questões do cotidiano escolar às quais a formação inicial não pôde prover. A partir do ingresso na carreira profissional o (importante) processo de amadurecimento, vivências, reflexões e estudos muito poderão contribuir para uma formação contextualizada à realidade do professor.

A continuidade de estudos e aprimoramento reveste a educação permanente ao longo da carreira dos educadores e pode se dar em diversos tipos e modalidades seja promovida pelas redes de ensino para atender uma demanda específica ou em outras instituições públicas e privadas.

Em particular aos professores de alunos com necessidades educacionais especiais, a formação contínua tem se mostrado como o *lócus* prioritário para identificação e reflexão sobre as principais demandas e novas formas de intervenção pedagógica.

Formação contínua configura uma influência mútua, entre a formação já adquirida e o desenvolvimento profissional, condiciona essas duas faces da vida do educador e foi instituída como direito pela LDB nº. 9394/96 (inclusive evolução funcional, no caso das redes públicas de ensino).

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: (...)

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (...)

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; (LDB Nº. 9394/96 TÍTULO VI - DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, Art. 67.).

Se considerarmos que o Estado brasileiro tem pautado o seu discurso na inclusão escolar, é possível compreender que os educadores suponham que este provimento deva ser oferecido pelos sistemas ou redes de ensino, ou seja, esperam-se políticas para o desenvolvimento de projetos de formação ajustados às necessidades específicas dos profissionais da educação.

Os investimentos em programas de formação continuada têm se acentuado na última década como forma de capacitar os professores para o exercício das atividades docentes visando à melhoria da qualidade de ensino. Várias são as propostas de formação às quais o professor vem sendo submetidos, tendo em vista a melhoria da ação pedagógica por meio de aquisição de conteúdos e técnicas mais eficientes do ponto de vista do ensinar e do aprender. Mas saber até onde esses investimentos têm se adequado às reais expectativas e necessidades docentes e se os objetivos dos programas tem se concretizado em um ensinar e um aprender mais eficaz, mais condizente com a realidade brasileira, são questões ainda pouco exploradas pela literatura. (MIZUKAMI, 2002b:315).

Imaginamos, assim como Demo (1992), que chegará uma época na qual aos professores em exercício, de tempos em tempos, serão oferecidas diversas oportunidades de atualização, de aprendizagem, compartilhamento de saberes e práticas durante o ano letivo de trabalho e, também, o afastamento do exercício profissional para voltar a estudar.

Dadas as circunstâncias atuais e o processo de longo prazo de gestação da qualidade do professor, é muito importante pensar em maneiras mais adequadas de formação permanente. (DEMO, 1992:33).

Temos observado que nos últimos anos o formato de formação contínua, de modo geral oferecida aos professores como formação em serviço³⁹, tem sido através de planos e programas cujos objetivos são definidos *a priori*, estendidos às redes públicas, com pouca flexibilidade aos contextos específicos com diferentes características e necessidades.

Esses cursos, geralmente, partem de um pressuposto de necessidades de aprendizagens comuns a todos os docentes e a todos os contextos. Uma das críticas que se faz a eles refere-se ao fato de serem propostas externas às escolas, nem sempre correspondendo às suas especificidades, contextos e necessidades imediatas. (MIZUKAMI, 2002b:316).

A formação contínua visa promover a atualização, a valorização pessoal e profissional de todos os agentes e, quando em consonância com as políticas educacionais inclusivas, significa não apenas complementos à formação inicial ou adequação e inovações às novas metodologias, técnicas e tecnologias.

As expectativas, de modo geral, recaem no aprofundamento das capacidades já existentes, instigação e questionamentos sobre valores, atitudes e mudanças que refletem diretamente no desempenho profissional, desenvolvimento pessoal do professor e também do aluno.

Salientamos o caráter do conceito de formação de professores, diante das transformações da sociedade e da educação do século XXI, como uma “área de conhecimento e investigação que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional” (GARCIA, 1999:26), cujo processo deve ser sistemático e organizado (de forma alguma fruto do improvisado), com a necessária educação contínua ao longo da vida.

A formação contínua tem sido objeto de preocupação dos sistemas de ensino, particularmente pelas redes públicas, numa convergência entre o trabalho docente e qualidade do ensino, equacionando a lógica de quanto mais bem preparado o professor, maior sucesso terá o aluno – ainda que não se situe a formação do professor como condição única para os resultados esperados.

³⁹ Aprendizado que se dá dentro da própria escola na qual o professor leciona, seja com os colegas, nos horários de trabalho coletivo, em reuniões pedagógicas etc., ou seja, aprender no próprio local de trabalho.

É fato que alguns sistemas e redes de ensino vêm direcionando políticas educacionais, através de incentivos, em projetos para a melhoria da qualidade dos profissionais da educação, para a formação contínua, sobre a qual recaem as expectativas de suficiência e pertinência de qualificação e instrumentação dos professores, visando os problemas concretos da escola e dos alunos.

Entretanto, a ênfase na formação contínua não pode confundir-se em solução para (quase todos) os problemas da educação, nem com propostas de formação em serviço com vistas apenas à titulação para solucionar a falta da certificação na formação inicial, como exigência legal ou sanar a precariedade da formação básica ou, ainda, utilizada apenas como possibilidade de evolução funcional – consideramos legítima esta aquisição para a carreira, porém, se almejada somente como uma estratégia para a melhoria da pontuação, merece críticas e restrições.

A nosso ver, a formação contínua tem por objetivo o aprimoramento dos conhecimentos, técnicas e também das atitudes indispensáveis ao exercício ético da docência e distingue-se de capacitação ou treinamento, os quais remetem à instrução ou desenvolvimento de capacidades para determinadas tarefas ou competências; é um processo reflexivo, na perspectiva do aperfeiçoamento pessoal, profissional e social, do desenvolvimento global do professor.

Se, por um lado, a noção de "treino" aponta para o desempenho de tarefas de instrução a desenvolver pelos professores com vista à aprendizagem dos alunos num contexto de sala de aula, ou seja, o aperfeiçoamento de competências profissionais (científicas e pedagógicas), as noções de "educação" e "desenvolvimento" consagram uma idéia de formação mais global do professor (procurando desenvolver competências pessoais). (SILVA, 2000:94).

Partindo do pressuposto que formação implica em continuidade, a questão a ser entendida é que os modelos dependem de orientações mais amplas, historicamente construídas, das concepções sobre mundo, sociedade, escola, ensino, currículo e aluno, sob as quais se referenciam os programas de formação aos professores, pois uma proposta de formação é inerente à concepção de educação e de professor.

A despeito de sua especialidade, o “pensado”, o idealizado durante a formação inicial nem sempre corresponde ao que o professor encontrará nas escolas, pois a docência com os alunos reais requer saberes e reflexões, pois, “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2001:42).

Definir formação contínua somente como um conjunto de atividades que busca preencher lacunas da formação inicial, é partir do pressuposto que os professores precisam atualizar suas competências práticas como forma de tornar o sistema escolar mais eficaz, já que a formação inicial foi limitada, ou seja, sob o paradigma do “déficit”. (BAUMEL, 2003:31).

Esta é uma forma de desvalorizar a formação inicial dos professores, assim como da própria profissão e, segundo Mizukami (et al, 2002a), parece ser o objetivo de algumas políticas educacionais atuais. Nesta perspectiva, a formação aponta um refazer, uma atualização da formação já recebida, numa espécie de “reciclagem” da docência.

A partir da inserção do professor no trabalho educativo, a formação complementa-se em diferentes modalidades e formatos e, ainda que em situações pontuais, pode sensibilizar os profissionais e, com a devida reflexão, até os guias ou manuais podem indicar algumas possibilidades mas,

É ingênuo pensar que requalificando, ilustrando, transmitindo ciência ou novas teorias sociais, de didática ou de currículo, a sociedade e os cidadãos, assim como a escola e seus mestres mudarão. Essa é a tradição positivista que ignora os valores, o senso comum, a sensibilidade e a intuição humanas tão determinantes das práticas sociais, educativas e culturais. Toda ação educativa é ação humana. (ARROYO apud MOREIRA, 1999:155).

Ao longo dos últimos anos muitas discussões sobre formação contínua vêm questionando o oferecimento de cursos de curta duração pelas instituições de ensino como um meio para modificação das práticas pedagógicas ensejadas no contexto das novas demandas do ensino. Contudo, “Esses cursos, quando muito, fornecem informações que, algumas vezes, alteram apenas o discurso dos professores e pouco contribuem para uma mudança efetiva. (MIZUKAMI et al, 2002a:27).

Segundo Imbernón (2004), a partir de uma perspectiva não técnica, o conhecimento dos professores em relação ao exercício do ensino encontra-se fragmentado em diversos momentos da formação, seja na inicial ou na formação contínua.

A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. (IMBERNÓN, 2004:59).

O alerta de Giroux (1997) é para que as atividades em sala de aula sejam substituídas por processos e valores sociais democráticos que levem em consideração a interação recíproca de metas, pedagogia, conteúdo e estrutura; explicita mudanças tão desejadas e que passam, necessariamente, pela reflexão sobre a prática “que é a base fundamental da formação continuada”. (ABRAMOWICZ, 2002:138).

Uma das questões candentes na discussão contemporânea educacional é o novo rumo da formação docente. O grande desafio, nessa área, é ressignificar a formação, revendo sua concepção, seus objetivos e funções, buscando criar outras maneiras de desenvolver o processo de formação continuada. (ABRAMOWICZ, 2002:138).

As aprendizagens ocorrem no percurso da vida e no exercício da profissão, seja em continuidade aos estudos acadêmicos em cursos de especialização ou aperfeiçoamento, projetos de formação em serviço, à distância etc., em trocas com e entre os pares, em todos os acontecimentos cotidianos potencializadores de inovação educativa.

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa etc. (TARDIF, 2002:291).

A formação contínua na modalidade de cursos universitários desempenha um papel diferenciado em relação à formação inicial. Embora esteja na categoria de ensino a alunos, outras circunstâncias devem ser consideradas: eles chegam

às instituições de ensino já como professores e, embora em níveis de ensino diferentes, nesta condição, de certa forma, são pares dos seus formadores, além de serem os responsáveis pela escolha do que aprender, pela sua própria formação.

O formador universitário pára de desempenhar o papel de “transmissor de conhecimentos” e torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apóia em seus processos de formação ou de autoformação. (TARDIF, 2002:292).

Em função das exigências atuais da escola formal e/ou da vontade legítima que as pessoas sentem de adquirir novos conhecimentos, a formação contínua pode ser concebida como formação ao longo da vida, já que a bagagem adquirida inicialmente não é suficiente frente às rápidas transformações do mundo. Novos conhecimentos podem resultar em práticas pedagógicas mais eficazes, mas as novas demandas nos afligem e exigem novos saberes para o “mundo novo”, para uma escola na perspectiva inclusiva. Que tipo de saber?

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação. (TARDIF, 2002:54).

A idéia de formação contínua como o oferecimento de novos conhecimentos científicos em cursos específicos de pós-graduação, aperfeiçoamento e/ou especialização etc., exclusivamente em espaços tradicionalmente consagrados como o lugar de produção de conhecimento (os institutos de ensino), já não se sustentam como capazes de dar respostas educativas adequadas às questões emergentes, demandando que se dê, principalmente, nos

(...) processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana. (IMBERNÓN, 2004:71).

Como possibilidade, a formação contínua assim como a pesquisa em educação, na qual os professores são considerados parceiros, pode voltar-se para as necessidades e situações vivenciadas pelos educadores na prática cotidiana e dá lugar a novos dispositivos de formação que podem ser combinados com as práticas de pesquisa. (TARDIF, 2002:291).

Se a contribuição da pesquisa para a formação inicial consiste em fornecer aos futuros docentes um repertório de conhecimentos constituído a partir do estudo da própria prática dos professores, a contribuição da pesquisa para o exercício da profissão e para a formação contínua dos professores dependerá de sua capacidade de atender às necessidades deles e de ajudá-los a solucionar as situações problemáticas com as quais podem deparar-se. (TARDIF, 2002:292).

Por outro lado, o fato da formação ocorrer no cotidiano real do professor por si só não garante a produção dos efeitos desejados. Implica, também, em oferecimento de condições para identificar as necessidades emergentes, conferir ao trabalho coletivo um caráter intencional para o desenvolvimento de prática reflexiva e intervenções pedagógicas adequadas para responder às demandas.

Partindo do pensamento de Candau (1996), Mizukami (2002a) analisou o delineamento nos últimos anos, e a reação nos anos 90, do modelo tradicional de formação continuada e esboçou uma concepção de formação continuada, baseada em três teses.

A primeira tese coloca a própria escola como o lugar privilegiado da formação e afirma ser necessário deslocar da universidade o *lócus* tradicional de formação docente para o espaço escolar da educação básica.

A segunda tese avalia e reconhece o saber docente - conhecimentos advindos da experiência do professor - como referência fundamental no processo de formação no contexto. Nessa perspectiva, a concepção de que a prática é elemento essencial de análise, valoriza e coloca no centro da reflexão os saberes oriundos do cotidiano escolar, dos problemas concretos dos professores.

A terceira tese refere-se às diferentes etapas do desenvolvimento profissional, outro aspecto importante a ser considerado no planejamento da formação continuada: há que se levar em conta os diferentes momentos na carreira do professor, pois as questões e necessidades de um professor iniciante

diferem daquele cujo percurso está estabilizado em função do tempo de docência e, também, de quem está se encaminhando para a finalização da carreira. (MIZUKAMI, 2002a:26).

As propostas de formação desejam que os educadores incorporem os conteúdos e metodologias, objetivando proporcionar mudanças nas práticas pedagógicas e, para isso, precisam conhecer as particularidades a quem (professores/educadores) esses programas foram pensados.

Toda proposta de capacitação tem como objetivo proporcionar mudanças. Os professores (com suas crenças, valores, estilos de vida e comportamentos), porém podem se encontrar em estágios diferentes de seus processos de desenvolvimento profissional, motivação, interesse, comprometimento com a educação, investimento na carreira etc. (MIZUKAMI, 2002b:321).

Nas diferentes fases da vida profissional docente, os interesses pessoais são de diversas ordens e importância e, não levar isso em conta, significa que processos formativos homogêneos podem ser destinados, equivocadamente, a grupos heterogêneos e não atingir os resultados esperados.

É preciso reconhecer os diferentes estágios de cada pessoa para aprender e se relacionar com o conhecimento. Assim, pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, que é superado quando *processos formativos* relacionam-se à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um componente de adaptabilidade à realidade do professor. Quanto maior a sua capacidade de adaptação, mais facilmente ela poderá ser posta em prática na sala de aula, ou na escola, e ser incorporada às práticas profissionais habituais. (MIZUKAMI, 2002b:318).

Vale lembrar que para Imbernón (2004), a formação e o desenvolvimento de todo o pessoal que trabalha na instituição educativa, ou seja, do coletivo dos docentes, da equipe gestora e do pessoal não docente estão incluídos no conceito de desenvolvimento profissional e, portanto, devem ser incluídos nos processos de formação.

Consideramos que as práticas ou processos de formação, particularmente a formação contínua, não podem ser desvinculados de outros fatores que também influenciam o desenvolvimento profissional como as difíceis condições de trabalho

(salário, jornada de trabalho, recursos materiais etc.) em que se encontram os profissionais, além da percepção da profissão em nossa sociedade, cuja valorização ou desvalorização importa. (IMBERNÓN, 2004).

A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que *já estão* no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos. (NÓVOA, 1992:30).

Embora sozinha não possa assegurar o melhor aprendizado dos alunos, reconhecemos a formação contínua como potencializadora de desenvolvimento pessoal e profissional do educador, ou seja, está vinculada diretamente às conseqüências sociais positivas como a melhoria da qualidade do ensino.

A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (FORMOSINHO apud SILVA, 2000:95).

Pensando sobre quais modelos e estratégias poderiam ser mais eficazes, fazemos a hipótese de que dependem de que tipo de saberes profissionais (científicos, pedagógicos etc.) são essenciais e contribuem para a construção de conhecimento necessário ao exercício docente para assegurar as desejadas mudanças nas práticas.

Elaborados a partir do conhecimento de quem são os sujeitos, para os quais as reformas são feitas, o que sabem, o que não sabem, como aprendem, como ensinam e as condições em que realizam seus trabalhos (Torres, 1998, Garcia, 1999, Tardif, 1998, e outros), os cursos estariam mais próximos das experiências reais de ensino dos professores, tendo mais *chance* de chegarem até as salas de aula e, provavelmente, novas reflexões poderiam ser provocadas. (MIZUKAMI, 2002b:317).

No caso de escolas inclusivas, concordamos com Mantoan (2001c), para quem as propostas devem estar identificadas com os princípios educacionais humanistas e, os professores com um perfil compatível com esses princípios, cuja formação não se esgota nos cursos de graduação/habilitação para a docência nem na pós-graduação, pois esses profissionais devem buscar, intencionalmente, o seu desenvolvimento num processo autoformativo permanente.

A formação continuada desses profissionais é antes de tudo uma auto-formação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas. (MANTOAN, 2001c:25).

Mesmo em face às difíceis condições estruturais, humanas e materiais de trabalho, enfim, todo tipo de limitação, muitos educadores/professores engajam-se em projetos formativos. E por que os professores investem na sua formação?

Os motivos que levam os professores a envolverem-se em uma proposta de capacitação são colocados por Garcia (1999) como sendo aqueles relacionados às necessidades específicas de ensino. Sob tal ótica, a eficácia de um programa pode ser *medida*, do ponto de vista docente pela aquisição de competências profissionais necessárias para desenvolver, com eficiência, a atividade docente. (MIZUKAMI, 2002b:316).

Defendemos uma formação contínua próxima ao cotidiano escolar que lance mão das aprendizagens da formação inicial, capitalize as experiências e vivências do professor, desenvolva dinâmicas reflexivas, que vá ao encontro das demandas autênticas. Que faça sentido uma formação com um cotidiano de estudos, na qual a construção do conhecimento possa refletir sobre o campo das práticas, que estimule a relação entre os saberes e a atividade educativa. Em síntese que, de fato, mobilize o professor à sua própria aprendizagem, às inovações educativas e ao redimensionamento de sua ação pedagógica.

1.2.4 Formação de professores e inclusão escolar: aspectos normativos

Os sistemas de ensino cujos discursos atuais apresentam-se a favor da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, comumente denominados Inclusão Escolar, organizam-se para as respostas educativas

adequadas? Oferecem as condições preconizadas pelos documentos e legislação?

As interfaces dos aspectos normativos e/ou administrativos não devem se sobrepor às do pedagógico, nem vice-versa. É justamente a sua integração que compõe o aparato para o desenvolvimento do trabalho educativo. Acreditamos que a legislação não se constitui ou se restringe apenas ao respaldo legal, é também o indicador de princípios filosóficos norteadores, da ideologia, do posicionamento e da responsabilidade governamental diante da sociedade e tem compromisso com o cumprimento do que foi estabelecido.

Os dispositivos legais indicam os rumos, os limites e possibilidades das questões administrativas, além de possibilitar reflexões e dimensionamento da ação pedagógica na perspectiva dos educadores: será que estamos, mesmo, fazendo aquilo que é nosso compromisso ético? Será que estamos fazendo algo que não nos compete?

Seria um equívoco acreditar que o educador não carece do conhecimento sobre legislação. Tem sim o dever de conhecer o que lhe diz respeito, assim como qualquer outro cidadão.

Os alunos têm direito a um professor em condição de oferecer-lhes uma educação apropriada e, na outra ponta, os sistemas devem garantir um profissional com recursos pedagógicos suficientes e adequados às necessidades educacionais, sejam especiais ou não.

Os principais documentos norteadores da educação básica brasileira como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LBDEN nº. 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº. 02/2001 prevêm a formação dos profissionais da educação, de maneira a assegurar a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

O discurso e o necessário compromisso ético de uma educação que contemple a formação de todos os educadores durante todo o percurso da docência existem há mais de dez anos, desde a elaboração da LDBEN nº. 9394, em 1996. De acordo com a legislação, os alunos com necessidades especiais devem ter assegurados pelos sistemas de ensino professores, tanto do ensino comum quanto da educação especial, com formação adequada para a sua educação.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Nº. 9394, CAPÍTULO V - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, Art. 59.). (Grifos nossos).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 10.172 de 2001, afirmou não apenas a necessidade, mas a indicação como prioridade, a formação de todos os profissionais da educação (não apenas dos professores) para a educação dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Considerando a diretriz da integração, ou seja, de que, sempre que possível, as crianças, jovens e adultos especiais sejam atendidos em escolas regulares, a necessidade de preparação do corpo docente, e do corpo técnico e administrativo das escolas aumenta enormemente. Em princípio, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais.

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, itens 8.1 e 8.2). (Grifos nossos).

O Plano Nacional de Educação de 2001, ainda em vigor, preserva a indicação do professor especializado nas escolas especiais, assim como, para as classes especiais situadas nas escolas de ensino comum.

As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, item 8.2).

No mesmo documento o discurso de que “A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério”. (PNE, 2001, Item 10.1), foi baseado em dados de 1996 do próprio Ministério da Educação e do Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) que diagnostica:

As necessidades de qualificação para a educação especial e para a educação de jovens e adultos são pequenas no que se refere ao nível de formação, pois em ambas as modalidades, 97% dos professores têm nível médio ou superior. A questão principal, nesses dois casos, é a qualificação para a especificidade da tarefa. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, Item 10.1). (Grifos nossos).

Será que esse entendimento de formação fundamenta-se mais na habilitação para a docência na educação especial, do que na implementação de políticas públicas de formação inicial e contínua dos profissionais da educação, cujo cerne da questão centra-se na qualificação adequada?

Destacamos três entre os vinte e oito Objetivos e Metas da Educação Especial do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, item 8.3, cujas referências dedicam algumas especificidades à formação dos professores.

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.

21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras.

(PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, item 8.3). (Grifos nossos).

A respeito do efetivo cumprimento dos prazos estabelecidos, acompanhamento e/ou implementação das metas propostas para a implantação em cada unidade da Federação, de pelo menos, um curso formador de pessoal especializado em educação especial (cinco anos) e cursos de formadores de profissionais de outras áreas afins que contemplem conteúdos disciplinares relativos às necessidades especiais (três anos), não obtivemos informações, embora tenhamos solicitado a diversos setores do MEC: Educação Especial, Ensino Superior e à própria Ouvidoria⁴⁰.

Assim como o PNE, no ano de 2001, foi promulgada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução nº. 02/2001, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na qual se definiu formação do professor *capacitado* e o professor *especializado*.

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (RESOLUÇÃO Nº. 02/2001, Art. 18. § 1º). (Grifos nossos).

Estas diretrizes convergem para o PNE de 2001 (item nº. 8.3), que trata dos currículos para formação de professores, demonstrando a coerência teórica entre o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Ambos foram promulgados no mesmo ano e enfatizam a necessidade

⁴⁰ Solicitamos diversas vezes, via correspondência eletrônica, mas não obtivemos respostas até o momento da finalização deste trabalho.

de alguns conhecimentos ausentes, até então, nos currículos dos cursos que habilitam e licenciam os professorandos ao exercício docente do ensino regular.

A formação de professores especializados para as classes ou escolas especiais ocorriam nos antigos cursos de Pedagogia com especialidade em Educação Especial para Deficiência Física (DF), Deficiência Mental (DM) ou Deficiência Auditiva (DA). Hoje acontecem em cursos de pós-graduação *lato sensu*, acessíveis aos professores oriundos da Pedagogia e os licenciados em alguma área do conhecimento e que tenham interesse em trabalhar na educação especial.

Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (RESOLUÇÃO N°. 02/2001, Art. 18. § 3º).

Na redação do parágrafo 4º deste mesmo artigo não conseguimos identificar de quem é a responsabilidade da formação dos docentes em exercício. Em função da habilitação desses profissionais ter ocorrido anteriormente aos princípios norteadores com vistas à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, a esses profissionais não foi possível a preparação adequada ao novo paradigma de educação nos cursos de graduação.

Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (RESOLUÇÃO CNE/CEB N°. 02/2001, Art. 18. § 4º). (Grifos nossos).

As “instâncias educacionais” devem oferecer essa oportunidade. Mas quais são essas instâncias? E quais são as condições? Os sistemas de ensino, cujos discursos e políticas caminham sob a égide da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, devem compartilhar essa responsabilidade com os profissionais?

Ressaltamos ainda que essas diretrizes, atentando ao artigo que estabelece as condições para a qualificação do profissional para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, leva-nos a refletir sobre o que foi estabelecido como as competências do professor especializado, do ponto de vista pedagógico, porque acreditamos que é responsabilidade de uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais de diferentes setores e áreas, como a Saúde, por exemplo, a identificação das necessidades educacionais especiais.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, §1º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos, pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 02/2001, Art. 18. § 2º). (Grifos nossos).

Esses educadores especializados são/serão formados em cursos de pós-graduação *lato sensu*, de modo geral com as 360 horas de duração mínimas exigidas, na modalidade Especialização em Educação Especial que certifica a habilitação do professor especializado e, parece ser uma tendência, a partir das novas diretrizes.

Não estamos seguros de que esses profissionais estarão aptos a desempenhar todas essas atribuições como “definir, implementar e liderar (...)”. Talvez possamos contar com uma formação que os qualifique à reflexão, a questionamentos e, na concordância do proposto, “apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas”.

Pensamos que os sistemas de ensino e escolas devam estar na linha de frente, podendo acionar e se beneficiarem da contribuição que profissionais

dotados desta condição desejada possuam. Consideramos fundamental, também, que as redes de ensino e/ou unidades escolares, se disponham a pensar, compartilhar com todos os professores, ouvi-los, considerar suas experiências e propostas, promover discussões, reflexões na busca da parceria com os educadores para assumirem a responsabilidade coletiva pelo processo.

Isto não quer dizer que os professores não devam se responsabilizar; ao contrário, pensamos e esperamos que, exatamente pelo seu envolvimento, conscientes da abrangência da questão, todos os educadores engajem-se nesta luta de maneira ética.

A LDBEN nº. 9394/96 foi promulgada em 1996, cinco anos antes da Resolução nº. 02/2001 e mesmo assim, após essa resolução já decorreram mais seis anos. O que ocorreu neste período de onze anos? Os cursos de formação inicial proveram os futuros professores dos conhecimentos exigidos para serem denominados *professores capacitados*?

A análise da legislação nos leva a crer que os professores do ensino regular de alunos com NEE deveriam ter recebido nos últimos anos uma formação com os “conteúdos sobre educação especial adequados” (Res. Nº. 02/2001, Art. 18. § 1º.) e já terem sido devidamente habilitados. E aos docentes em exercício? Isto teria sido possível com a formação contínua oferecida pelos sistemas ou redes de ensino, já que na formação inicial isto não ocorreu, exceção feita aos profissionais que buscam e se responsabilizam individualmente. E se está acontecendo, em quais parâmetros e condições?

Nesse período não havia nenhum imperativo legal para que institutos de ensino, faculdades e universidades reestruturassem suas matrizes curriculares, mas começaram a ser cobrados nas provas para os cargos de professores (pedagogos e licenciados) no ensino regular e vem sendo suprido, de maneira geral, pelos cursos preparatórios para concursos.

Não existia a exigência⁴¹ nos concursos públicos de comprovação dos “conteúdos sobre educação especial adequados”, mas espera-se que o professor esteja apto a atender as exigências do discurso dominante. E os cursos de formação de professores (licenciaturas) elegem ou não preparar os seus professorandos para a inclusão escolar?

⁴¹ Não temos informações, até este momento, desta exigência.

Porque consideramos a formação inicial fundamental como o primeiro percurso do professorando nos conhecimentos básicos, procuramos identificar os conteúdos relacionados às necessidades educacionais especiais nas diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP Nº. 01 de 15/022006, recente documento que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que, evidentemente, traçam o perfil do curso e do futuro educador.

O Artigo oitavo dessa resolução trata dos estudos a serem efetivados aos professorandos por meio do projeto pedagógico das instituições de ensino. A referência aos estudos atinentes à educação das pessoas com NEE é citada como opcional, entre outras modalidades e experiências.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

(...) III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (RESOLUÇÃO CNE/CP nº. 1/2006, art. 8º.). (Grifos nossos).

Acrescentamos à nossa reflexão o artigo quinto que faz referência à aptidão do egresso do curso de Pedagogia, pelo qual o profissional da educação formado neste curso deverá ter prontidão para “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;”. (RES. CNE/CP nº. 1/2006, Art. 5º., I).

Haja vista o discurso nacional por uma escola regida por valores inclusivos nos surpreende que, nesse mesmo artigo, exista um item supondo a prontidão do futuro pedagogo ao estudo, reflexão e aplicabilidade de diretrizes curriculares às populações indígenas, remanescentes de quilombolas e de outras etnias, considerando as particularidades desses alunos, mas não faz referência dessa

necessidade relativa à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Art. 5º. O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
(...) XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº. 01/2006).

Considerando o comprometimento que o educador deva ter com a cidadania, com o trabalho e luta contra as desigualdades sociais, em favor das oportunidades a todos os educandos, parece-nos contraditório que não se tenha expectativas quanto à aptidão dos estudantes de Pedagogia, nem a necessária reflexão e/ou oferecimento de conteúdos relacionados às necessidades educacionais especiais e suas particularidades.

Quanto às matrizes curriculares, a partir da citada Resolução nº. 01/2006, algumas instituições de ensino começaram a adequá-las, contemplando disciplinas e conteúdos sobre necessidades educacionais especiais na formação dos futuros pedagogos, cuja maioria serão professores de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental⁴².

⁴² Não temos conhecimento, o que não significa que não ocorra nos demais cursos de licenciatura que formam professores para anos finais do ensino fundamental.

Algumas instituições de ensino superior têm procurado adaptar seu currículo, incluindo disciplinas relacionadas à inclusão, com sugestões de estágios em instituições de apoio ou escolas especiais ou regulares com alunos incluídos, sinalizando um compromisso com a educação de alunos com NEE nos cursos de Pedagogia.

A formação inicial atual deve ser objeto de políticas direcionadas a uma sociedade integradora, menos excludente. Contudo ainda se caracteriza pela precariedade no que se refere ao preparo pedagógico dos profissionais da educação, cuja formação é generalista e pouco adequada ao contexto educacional em transformação marcado pela diversidade do alunado.

Fazemos menção à política de desenvolvimento profissional, uma vez que as professoras e professores da educação básica não tiveram em sua formação inicial um eixo capacitador para a educação na perspectiva da diversidade. A formação inicial assim como as práticas posteriores, se desenvolveu na linha de se estabelecer uma educação para um conjunto idealizado de alunos que aprende, acompanhada da exclusão do “diferente”. (FERREIRA apud GÓES e LAPLANE, 2004:38).

Quanto ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação—Fundeb, sobre Capacitação Profissional, no que diz respeito aos investimentos necessários à formação dos professores, em 2006, determinou a destinação de:

(...) recursos da parcela de 40% do Fundeb, tanto na perspectiva da atualização e no aprofundamento dos conhecimentos profissionais (formação continuada), a partir de programas de aperfeiçoamento profissional assegurado nos planos de carreira do magistério público, quanto para fins de formação inicial, seja em nível médio na modalidade normal (habilitação para a docência nas séries iniciais da educação básica), seja em nível superior, para os professores que atuam na docência das séries finais da educação básica, na perspectiva da habilitação desses profissionais, de forma compatível com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.

Poderão ser oferecidos cursos de capacitação, na perspectiva da formação continuada (voltada para a atualização, sistematização

e/ou aprofundamento de conhecimentos), ou cursos de formação inicial (cursos regulares de formação de profissionais em nível médio ou superior, em instituições credenciadas). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2006)⁴³. (Grifos nossos).

Poderemos sustentar a expectativa de que esses recursos chegarão e serão aplicados à necessária formação dos professores? Os investimentos serão, de fato, destinados à formação da base teórica e prática adequada às demandas? A implementação das políticas educacionais terá a coerência necessária para viabilizar suas próprias determinações?⁴⁴.

A nosso ver, se o sistema oferece, desde 2001, garantias ao alunado à provisão dos professores, já deveria ter proporcionado e/ou fiscalizado a implementação das condições necessárias à formação adequada do estudante em formação inicial na graduação, a partir do ingresso na profissão e durante todo o exercício profissional através de formação contínua, principalmente pelas redes públicas de ensino, na qual se encontra a maioria dos professores e alunos brasileiros.

É interessante notar que, compromissos com a formação de todos os profissionais da educação, o reconhecimento da imprescindível atenção aos professores de alunos com necessidades educacionais especiais foram assumidos no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001.

Se, depois de decorridos seis anos, as discussões em torno do próximo plano nacional de educação demanda soluções para as mesmas questões, isto significa que o PNE de 2001 não cumpriu suas propostas. Nos estudos para o futuro plano de educação de 2010 alguns educadores já discutem, novamente, os aspectos relacionados à formação dos educadores.

O anúncio de um novo plano nacional com mais recursos para a Educação Básica merece boas vindas. Seu sucesso, porém,

⁴³ Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Acessado em 13/05/2007.

⁴⁴ Atualmente está em tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei 7515/06 que tem como objetivo definir, como diretriz da Educação nacional, a colaboração das três esferas federativas para as tarefas de formação inicial continuada e da capacitação profissional de todos os professores da Educação básica em exercício, utilizando especialmente recursos e tecnologias de Educação à distância. De acordo com o Ministério da Educação, que acompanha o projeto, a LDB deixa a cargo dos estados e dos municípios, precipuamente, a formação de professores para a educação básica, sendo a participação da União apenas supletiva. Segundo o MEC, a experiência tem revelado que essa situação deve ser alterada, pois estados e municípios não têm disponibilidade orçamentária e financeira suficiente para concretizar o mandamento legal. Disponível em <http://www.camara.gov.br>. Acessado em 08/01/2008.

depende em primeiro lugar de uma boa formação de professores, especialmente dos que atuam nas escolas públicas menos favorecidas. Crianças e jovens podem ser receptivos e cordiais ou apáticos e agressivos, podem estar animados com suas perspectivas ou desmotivados por conviver com gente que saiu da escola sem meio nem razão de vida. Por isso, quanto mais difíceis as condições de ensino, maior deve ser o preparo conceitual e técnico do professor - e não o contrário, como, numa lógica perversa, alguns defendem. (MENEZES, 2007).

Na análise sobre a desigualdade, este sensível educador afirma que para deixarmos de ser campeões neste aspecto “um programa de aperfeiçoamento da formação inicial e em serviço deve não só considerar isso, mas ter muita clareza sobre qual formação queremos promover”. (MENEZES, 2007):

O alerta do autor, referindo-se à questão das desigualdades em nossas escolas públicas e o novo plano nacional para a educação brasileira para garantir um ensino de qualidade, destaca a formação de professores com preparo conceitual e, também, técnico. Acreditamos que isto cabe, também, à situação das escolas e professores com necessidades educacionais especiais.

O Ministério da Educação desenvolveu, em 2006, um documento composto de alguns fascículos denominado “Saberes e Práticas da Inclusão-Ensino Fundamental”⁴⁵ para formação contínua dos professores, a ser desenvolvida em horários de trabalho pedagógico, ficando a cargo de cada secretaria organizar-se para o desenvolvimento da ação formadora.

O objetivo do documento é orientar e subsidiar o professor de alunos com necessidades educacionais especiais, quanto aos direitos educacionais, à flexibilização curricular e à ação pedagógica. A coleção aborda diversas temáticas:

- Caderno do Coordenador e do Formador de grupos;
- Recomendações para a construção de escolas inclusivas;
- Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos;

⁴⁵ De acordo com a SEESP/MEC, esta disponibiliza às secretarias de educação interessadas em implementar educação de qualidade para todos o material didático Saberes e Práticas da Inclusão. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/seesp>. Acessado em 31/08/2007.

- Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuromotora;
- Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação;
- Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão;
- Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.

Especificamente dedicado à formação, o “Caderno do Coordenador e do Formador de grupos” foi elaborado em fascículos temáticos, cujo indicativo é que sejam utilizados como uma referência em encontros de estudos e foi planejado para ser utilizado em um contexto de formação tendo como público-alvo os profissionais da educação⁴⁶.

Levando-se em conta que os sistemas educacionais têm formas específicas de organizações em função de localização, extensão territorial, quantidade de professores e, principalmente, das condições políticas e econômicas, cabe-nos aguardar o investimento e suporte que o Ministério da Educação disponibilizará para uma efetiva formação e, o quanto e como as redes estaduais e municipais de educação em nosso país se envolverão, acionarão e/ou assumirão essa proposta.

1.2.5 Algumas considerações

A aceleração das transformações do mundo e da sociedade, das formas de organização social, da tecnologia e meios de comunicação, estruturas materiais, vem imprimindo mudanças vertiginosas nos modos de construção do conhecimento, de pensar, de agir e dos próprios valores. Essas alterações são profundas, abalaram os contextos sociais e as instituições, dentre elas, a instituição educativa que vem sentindo esses reflexos e vivendo conflitos.

Neste cenário, os conhecimentos, saberes e a própria educação não se configuram mais como patrimônio exclusivo das instituições escolares. A comunidade dispõe de diferentes meios e modelos para apreender e produzir conhecimento científico, cultural etc.

⁴⁶ Caderno do Coordenador e do Formador de grupos. (MEC, 2006:9).

Ainda que a atual conjuntura seja marcada por esses novos desdobramentos, a responsabilidade pela escolarização formal cabe às escolas que se vêem frente à tarefa (e desafio) de estabelecer novos parâmetros e práticas, delineados por novos programas e projetos educacionais, planejamento, desenvolvimento de estratégias, avaliação e formação de educadores.

Concebemos formação, tal como os autores que adotamos, “como um *processo contínuo, sistemático e organizado*, significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente.” (MIZUKAMI, 2002b:232).

A formação de professores deve envolver os profissionais de maneira que possam assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade e rigor necessários, para evitar o paradoxo do ensino simbólico, para que possam saber o porquê das ações, apoiando-as em fundamentos apreendidos e na vinculação entre o saber intelectual e a realidade social.

Neste contexto educativo, a formação assume um papel muito além dos conteúdos disciplinares; transforma-se em uma possibilidade de uma educação mais democrática, com a necessária reestruturação para criar espaços participativos e reflexivos que possam abrir-se às mudanças e incertezas. (IMBERNÓN, 2004).

A formação inicial, contexto responsável pela preparação profissional dos futuros educadores, através de um conjunto de atividades estruturadas devem oferecer os embasamentos/conhecimentos científico, teórico e pedagógico, possuir as condições e qualidade necessárias para instrumentar os futuros docentes. Além do domínio de conteúdos básicos para habilitá-los, o repertório deve objetivar reflexão, compreensão, conduta ética e desempenhar um papel potencialmente favorável ao processo de aprendizagem profissional, que se fará no percurso do exercício da profissão.

A formação contínua deve proporcionar aos professores espaços de reflexão e desenvolvimento de ações, conscientemente intencionais. Além da reformulação de conceitos e de novos saberes, o professor precisa se apropriar de atitudes que possa romper com o senso comum sobre o cotidiano escolar para melhorar o fazer pedagógico.

A formação propiciada pelas redes públicas, de modo geral, tem opções por programas obrigatórios, pontuais e compensatórios em forma de cursos rápidos, emergenciais, eventuais palestras, grandes eventos, simpósios, oficinas

etc. e, por vezes, deslocadas do contexto. Neste modelo, é possível que as pessoas permaneçam passivas e que a formação não produza o efeito almejado, ou seja, não modifique as práticas.

Nesse terreno, a autoformação, situação na qual o professor busca intencionalmente aprimoramento, é sujeito e agente de sua própria formação, tem um papel determinante para a mudança em sua condição e desempenho, enfim, nas experiências educativas ao longo de sua vida profissional.

Entre as contribuições para a formação, destacamos a promoção de novos modelos nas relações de trabalho e, sempre que possível, para estender o terreno do coletivo no qual os educadores possam aprender a trabalhar juntos, considerar as diferenças como impulso para seu crescimento pessoal e profissional.

As propostas de formação precisam considerar um formato no coletivo, que proporcione oportunidades de abertura ao outro, adquirir confiança na troca com os pares, na pluralidade de pontos de vista, e, ao mesmo tempo, desenvolver o sentimento de singularidade, fundamental à convivência com o diferente e à própria formação.

Há que se considerar o contexto do alunado, mas também do professor. Há que se confiar que os educadores precisam revelar suas necessidades, que a sua experiência, o que sabem, como pensam e no que acreditam, porque eles são os condutores do cotidiano da educação, pode contribuir na formulação e implantação das políticas de formação, a despeito das condições organizacionais e materiais, freqüentemente adversas.

O aprender contínuo sobre si, sobre o seu trabalho e contexto emerge assim que o professor inicia a docência e o acompanha em todo o percurso. Assim, concordamos com Nóvoa para quem o aprender “deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” (NÓVOA, 2001:12).

Existe um tipo de conhecimento que é construído pelo professor e não pode ser adquirido nos cursos de formação porque é uma elaboração pessoal. Trata-se do “conhecimento de conteúdo pedagógico”, ou seja, o conjunto de formas úteis de representação das idéias mais as analogias, ilustrações, exemplos etc., uma combinação entre o conhecimento da matéria e o do modo de ensiná-la. (SHULMAN apud GARCIA, 1999:57).

De acordo com o autor, o ensino praticado/transmitido nas instituições ocorre de forma linear e, segundo Imbernón (2004), as instituições educativas tratam o professor de forma centralizadora, burocratizada, hierarquizada, como um mero executor do currículo prescrito, e não como protagonista. Neste sentido, Libâneo (1999) afirma a necessidade de uma formação teórico-prática, articulada na formação inicial e contínua ao se pensar um currículo de formação de professores.

O papel da reflexão na formação docente vem ganhando importância e defendido por vários autores. Nóvoa (1992) e Garcia (1999) destacam a prática como elemento de análise e reflexão do professor. O profissional deve refletir sobre “como e porque” elaboram e desenvolvem sua tarefa docente, de maneira contextualizada e colaborativa, cuja formação deve fazer a ponte entre os saberes acadêmicos e a realidade social. (IMBERNÓN, 2004).

O processo de reflexão sobre a necessária “nova docência” e uma nova formação exigem uma proposta de intervenção educativa, pois a reflexão pode ser individual, mas a construção do conhecimento se dá no coletivo. Assim, há que se avançar de uma perspectiva individualista para a consideração de diferentes possibilidades e respostas para a mesma problemática.

A autoformação oferece uma possibilidade para a reconstrução dos saberes dos educadores, mas particularmente aos professores que não tiveram a preparação adequada, via de regra na formação inicial, para analisar e desenvolver práticas apropriadas à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Permite, também, compartilhar experiências, mesmo com outros educadores que resistem ou esquivam-se da formação contínua.

Além disso, o ofício do professor tem uma forte base relacional com o próprio conhecimento e com as pessoas. As ações do docente incidem sobre outros seres humanos, e sabemos que é impossível desconsiderar o entrelaçamento das emoções dos professores com os estados emocionais dos alunos no embate do dia-a-dia da escola.

Nem sempre é possível sentir-se confortável nas relações humana. A segurança pessoal é fundamental, mas mesmo profissionais competentes e comprometidos com o seu trabalho vivem momentos difíceis ao se depararem com situações para as quais não se sentem preparados. A essas emoções Tardif denomina “estados da alma”.

Ensinar é uma profissão atravessada por todos os tipos de estados da alma: alegria, fadiga, desespero, decepção, sentimento de impotência, entusiasmo, euforia, mestria, satisfação do dever cumprido, remorsos, dúvidas. (TARDIF, 1997:177).

Estamos falando sobre reconhecer a dimensão humana da docência, determinante para a transformação da condição humana, ansiada por muitos educadores, tão importante quanto às demais dimensões - ideológica, socioeconômica, cultural, filosófica e ética.

A formação inicial experienciada hoje suscita reformulações; a formação continuada é fragmentada, descontínua e, acrescentando-se a este quadro as condições organizacionais e das próprias unidades escolares.

Que mecanismos disponibilizar para construir um conhecimento coletivo, de forma cooperativa, se um elemento importante neste processo é a formação contínua que está comprometida com as atuais condições e trabalho no cotidiano escolar?

O desenvolvimento do conhecimento pedagógico na concretude da experiência pode tornar adequada a formação recebida formalmente. No caso dos professores de alunos com NEE, ponderamos que, além deste rico processo, é fundamental o conhecimento das características de seu alunado e um acompanhamento permanente do desenvolvimento individual do aluno e do próprio docente.

Tomamos por empréstimo a idéia de Freire (2001) do ser humano como um ser *inacabado, inconcluso*, que aprende enquanto ensina, para projetarmos o ato de ensinar do professor de alunos com necessidades educacionais especiais. Há então a produção e construção do seu próprio conhecimento marcado pelo *diálogo*, permeado pela busca incessante, pelo respeito, pela consciência dos obstáculos a serem enfrentados e do seu papel de agente transformador.

E se a formação, em todas as modalidades e instâncias, deve atender a política educacional brasileira vigente, isto pressupõe a educação/inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Nessa perspectiva, qual é o modelo desejado de formação dos educadores? Não temos respostas conclusivas a essa questão, porém sinalizamos nossas inquietações, buscamos pistas no conhecimento já construído

e trazemos aqui algumas reflexões sobre uma experiência que vivemos recentemente.

Em função das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, já citadas anteriormente (Resol. CNE/CP nº. 01/2006), a Coordenação Pedagógica da faculdade na qual lecionamos, optou por criar duas disciplinas relativas ao tema, a serem introduzidas nos 5º. e 6º. semestres, embora seja fosse obrigatório, pois é facultativo, como vimos anteriormente, além também da não obrigatoriedade aos cursos em andamento⁴⁷.

Assim, foram introduzidas, em 2007, as disciplinas “Políticas e Práticas de Inclusão” e “Fundamentos da Educação para Portadores de Necessidades Especiais”⁴⁸, para os respectivos semestres. Aceitamos o convite (e desafio) para ministrá-las, cujas ementas, programas e bibliografias tivemos autonomia para a elaboração.

Pensamos um processo dinâmico de leituras, reflexões e discussões e, em diálogo com a coordenação, sugerimos a possibilidade de desenvolver concomitantemente os programas das duas disciplinas durante o ano letivo e, à medida que o processo foi se desenvolvendo, fizemos alterações privilegiando alguns aspectos dos temas, conteúdos ou leituras, conforme percebíamos e ouvíamos os nossos alunos em sala.

O processo foi bastante rico, muito envolvente e mais do que uma simples sensibilização. Em alguns momentos vivemos situações difíceis, com discussões e embates, principalmente pelo impacto da conscientização da necessidade de estudar, fazer leituras de autores não costumeiros, reflexões sobre seus valores, preconceitos, posicionamentos, inseguranças e questões pessoais.

Arriscamos citar, como um indicador desse envolvimento, a escolha dos temas para os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). No início do ano, três alunos relataram o desejo de escolher o tema Inclusão; perguntaram-nos se a

⁴⁷ Conforme o Artigo 11, § 3º: As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados. §4º. As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido. (Resol. CNE/CP nº. 01/2006).

⁴⁸ Além disso, em cumprimento ao Decreto nº. 5.626/2005 Cap. 2, Art. 3º., que trata da inclusão da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia, da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, da formação do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, também foi introduzido o ensino de Libras, no formato de oficinas, em dois momentos, perfazendo 16 horas.

bibliografia que utilizaríamos nas disciplinas poderia contribuir para a elaboração de seus trabalhos e se poderíamos indicar outras produções. Ao final do ano, entre os quarenta (40) trabalhos apresentados, tivemos onze (11) cujas temáticas abordaram inclusão em diferentes aspectos. Trazemos aqui alguns depoimentos extraídos de alunos da turma do último semestre do curso de Pedagogia, no final de 2007.

Ter tido a matéria Políticas de Inclusão foi muito importante para meu processo de formação. Além de conhecer a legislação, os termos corretos ao falar da deficiência, tive dicas importantes quanto ao tratamento, ou melhor, a forma de tratar as crianças com necessidades educacionais especiais. Pretendo continuar estudando inclusão e quem sabe fazer uma pós-graduação sobre o assunto. (ALUNO A)

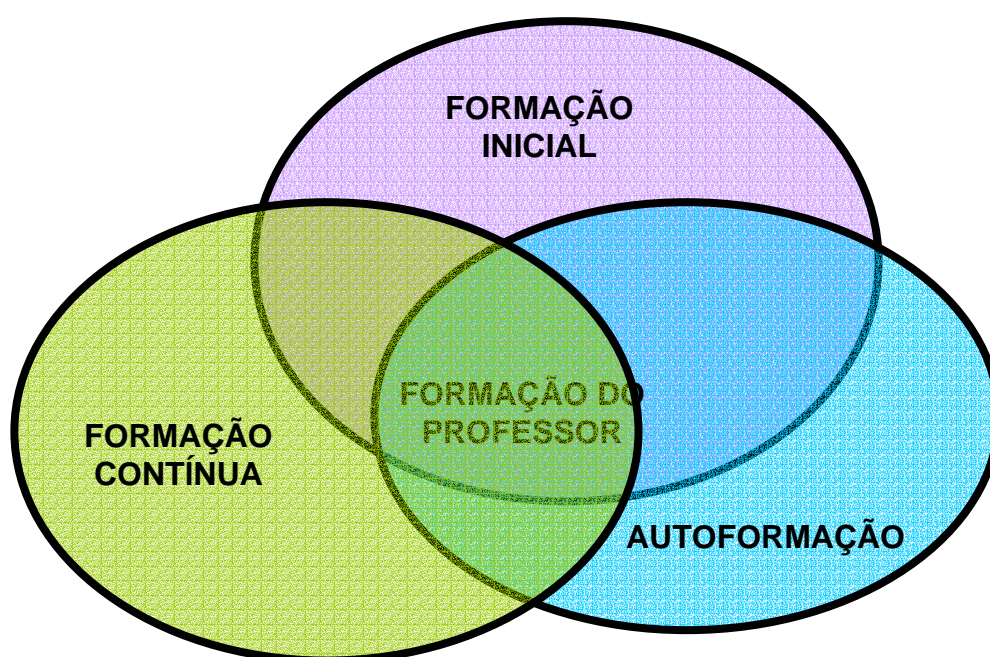
Ela me trouxe um novo olhar para com os alunos com necessidades educacionais especiais, de como eles podem progredir tanto quanto o outro aluno, só basta que o professor busque meios para facilitar o seu processo de aprendizagem, trouxe para mim um novo olhar e a certeza de que nós educadores somos capazes de transformar a vida de qualquer educando seja qual for a sua necessidade já que todos de uma certa forma possuem uma “necessidade especial.” (ALUNA B)

Esta disciplina possibilitou verificar a importância da legislação nas políticas educacionais, como elas interferem na formação dos professores e, conseqüentemente, nas relações de ensino e aprendizagem. (...) ampliamos o nosso olhar sobre as necessidades educacionais especiais, pois as pessoas com deficiência não são as únicas exclusões do processo educacional. (...) Novas formas de abordar conteúdos e a avaliação para a inclusão de uma significativa parcela da população brasileira que ainda não participa do processo educacional significa uma visão mais política da educação. (ALUNA C)

O discurso comum de que a educação vai mal porque os professores são mal formados, coloca a responsabilidade pela qualidade do trabalho docente nos ombros dos profissionais. Acreditamos que não é condição única. A melhoria das escolas e do aprendizado dos educandos precisa ser examinada à luz do conjunto do contexto educacional, no qual a formação é um componente importante, um investimento educativo legítimo para que um projeto de mudanças e um novo conceito de instituição escolar possam emergir.

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes de mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. (NÓVOA, 1992:28).

Finalizamos este capítulo reiterando que formação do educador/professor é um processo permanente que se dá na confluência de tudo o que ocorre durante as vivências pessoal, profissional e social dos indivíduos; na articulação, na imbricação entre a formação inicial, a formação contínua e a autoformação, esboçada no diagrama a seguir.



2 CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo situamos o contexto da pesquisa em uma escola do Ensino Fundamental I, fator determinante para compreender a formação oferecida pela rede na perspectiva das educadoras (equipe gestora e professoras) que, a partir de suas experiências e perspectivas, nos contaram como refletem sobre a condição de sua formação não especializada na docência do ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A escolha da unidade escolar levou em conta o fato de pertencer a uma rede cuja proposta de trabalho tem se baseado nos princípios da Educação Inclusiva, em função de ser conhecida na região como uma escola comprometida com o processo de escolarização de todos os alunos e estar empenhada em incluir as crianças com necessidades educacionais especiais.

Iniciamos o capítulo com um relato sobre o desenvolvimento do processo de inclusão escolar na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo (SBC) em São Paulo; contextualizamos a unidade escolar nesse município; descrevemos o espaço físico e delineamos o perfil dos familiares.

Em seguida, organizamos os dados com informações sobre a rede de ensino de SBC, o agrupamento do alunado e traçamos o perfil dos alunos com necessidades educacionais especiais da escola.

2.1 O processo de inclusão em São Bernardo do Campo-SP

Realizaremos, aqui, um breve histórico do processo de Inclusão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo (SBC), em São Paulo, cuja retrospectiva buscou contextualizar a unidade escolar no quadro geral da Secretaria de Educação daquele município e a formação oferecida aos docentes pela rede em 2006, à qual estenderemos nossa análise. Para a elaboração desse percurso foram consultados os seguintes documentos oficiais:

- Proposta para Implementação da Inclusão na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo, elaborada em 1999;
- Proposta Curricular da Prefeitura de São Bernardo do Campo, 2004;

- Definindo Conceitos e Procedimentos para os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, 2005;
- Caderno de Metas para 2006;
- Materiais produzidos pela Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo, utilizados no curso de Formação Educação Inclusiva: Práticas e Saberes, ministrado a todos os professores e gestores da rede pela Equipe de Orientação Técnica no ano de 2006;
- Necessidades Educacionais Especiais: Informações sobre Adaptações, Apoios, Recursos e Serviços, 2006;
- Validação – Caderno de Educação Municipal – Necessidades Educacionais Especiais: Informações sobre Adaptações, Apoios e Recursos, documento elaborado em 2006 e apresentado em fevereiro de 2007;
- Arquivo Digital dos Documentos em CD-Rom, apresentado na reunião de 01/02/2007, do qual utilizamos a Avaliação 2006 e Caderno de Metas 2007 para complementar os dados.

Para auxiliar na elaboração do histórico de inclusão no município, ouvimos a educadora Tanya Bottas de O. e Souza⁴⁹, responsável pela Seção de Educação Especial por quase dez anos e participante do desenvolvimento do processo de inclusão dos alunos com deficiências no ensino regular. Conversamos também com Miriam Criez Nóbrega Ferreira, responsável pelo Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, que nos forneceram dados e informações atualizadas do ano de 2006.

Os primeiros passos da rede situam-se há cinquenta anos, em 1957, com a instalação de uma classe especial para surdos, a qual tinha como pressuposto que a criança com perda auditiva deveria desenvolver a língua oral como forma de comunicação primeira e o aprendizado da escrita era inteiramente baseado na oralidade, denominada concepção oralista multisensorial.

Em 1967 a prefeitura colaborou com a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em SBC, assumindo a responsabilidade pelo pagamento das professoras e pela merenda dos alunos e funcionários. A

⁴⁹ A educadora iniciou na rede de SBC como estagiária na Educação Especial em 1973 e a deixou no início de 2002; respondeu como encarregada pela Seção da Educação Especial durante dois períodos importantes, no quais foram elaboradas propostas com vistas à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

finalidade era oferecer ensino aos deficientes mentais naquele município e, de acordo com Tanya Bottas (2006) “nesta ocasião, a despeito dos avanços científicos e educacionais, a concepção que prevaleceu no trabalho especializado era assistencial, herança dos mitos e preconceitos da incapacidade e dos limites”.

Em 1970 foi criado o Serviço de Educação Especial, fruto de um movimento da comunidade junto ao poder público, para que a administração governamental assumisse a responsabilidade pelo atendimento educacional aos alunos com deficiência. Este órgão substituiu a APAE.

Quando iniciei, em 1973, esta escola de Educação Especial era a primeira escola para deficiências mentais, como era denominado na ocasião. Eles só abrigavam as crianças “educáveis”, como eram chamadas os “treináveis” e só posteriormente, com a implantação de uma equipe mais abrangente, é que buscou trazer estas crianças também. A escola abrigava, naquela ocasião, as crianças que poderiam com certeza estar na escola regular porque eram crianças que tinham uma defasagem de aprendizagem, algumas não tinham um comprometimento maior, muitas crianças com síndrome de down e paralisia cerebral. (TANYA BOTTAS DE O. E SOUZA, 10/03/2006).

O atendimento aos deficientes visuais iniciou-se na rede de ensino do município em 1973, com a criação da primeira sala de recursos, contando com apenas cinco alunos, os quais estudavam nas classes do ensino regular e, paralelamente, recebiam apoio específico da área da deficiência visual. Esta sala foi posteriormente transferida para outra unidade que cedeu um terreno, no qual foram construídas novas dependências para adequar o espaço às necessidades dos alunos.

No que tange aos deficientes auditivos, a classe inicial (1957) ampliou-se nas décadas de 60 e 70 e originou, em 1980, a primeira escola de educação de deficientes da audiocomunicação. Em função da inadequação de localização e espaço, foi construída, em 1988, uma unidade em outro local, que até hoje oferece atendimento educacional a crianças, jovens e adultos surdos, com perda auditiva severa e/ou profunda.

Nesse período surgiram, também, as oficinas abrigadas de trabalho, com um projeto de labor agrícola e a secretaria firmou convênio com uma nova entidade local, a Associação Santo Inácio para Integração do Trabalhador

Especial (ASIITE), que desenvolvia programas para a integração do trabalhador especial (jovem e adulto) que apresentasse deficiência mental associada ou não a outras deficiências.

Não há relatos de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil no período entre 1970 e 1980, pois todos os casos eram encaminhados para a Educação Especial, mas em 1989 foi desenvolvido o projeto “Criança Diferente”, com o objetivo de sensibilizar os diretores e professores da Educação Infantil⁵⁰. Foram ministrados cursos, numa abordagem mais teórica, no formato de palestras e discussões sobre os diferentes tipos de deficiências: mental, visual e auditiva. O trabalho que era até então mais individual, adquiriu um caráter mais coletivo.

Na ocasião, a Seção de Educação Infantil recebia muitos relatórios e solicitações de diagnóstico devido às dificuldades encontradas com os alunos pelas professoras. Em função da excessiva demanda de diagnóstico, foi formado um grupo de psicólogos e pedagogos, responsável por observar e encaminhar para a Saúde as crianças com necessidades educacionais especiais.

Já estava existindo esse trabalho da educação especial na questão de colocação da criança na escola regular – era uma intervenção muito clínica e nós fomos descobrindo que aquela criança tinha um contexto educacional que, às vezes, era inadequado para ela. (TANYA BOTTAS DE O. E SOUZA, 10/03/2006).

Para atuar com crianças de zero a seis anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e/ou com deficiência, foi criado em 1991 o Programa de Estimulação Precoce, que posteriormente, em 1998, ganhou uma unidade independente, cresceu gradativamente e incorporou algumas parcerias com a Saúde.

Com o objetivo de ampliar o atendimento aos deficientes visuais, em 1989, foi construído o Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual “Nice Tonhozi Saraiva” que passou a atender alunos que estudavam em diversas escolas do município, em período oposto ao horário escolar regular.

Durante a década de 1990, na área da deficiência auditiva, houve um redirecionamento para a proposta de comunicação total, ou seja, áudio

⁵⁰ Ainda não existia o ensino fundamental nesta rede, cuja criação ocorreu em 1998.

comunicação (auditiva, oral, escrita, sinais, gestos, mímica etc.) expondo a criança ao maior número de informações possíveis. Utilizava-se muitos sinais retirados da Língua Brasileira de Sinais (Libras), concomitante à língua oral, a Língua Portuguesa sinalizada.

Em 1998 iniciou-se o processo de municipalização do Ensino Fundamental, com a absorção das classes especiais da rede estadual - a partir de então, gerenciadas e supervisionadas pela educação especial, denominadas Classes Integradas, que tinham à sua frente um professor habilitado em deficiência mental.

Algumas iniciativas de inclusão de alunos com deficiência já ocorriam na educação infantil e, paralelamente, as equipes discutiram os critérios de avaliação e a passagem dos alunos das classes especiais para o ensino fundamental regular.

No final daquele ano, uma nova visão da surdez começou a ser considerada a partir da participação de alguns profissionais em cursos e congressos sobre educação de surdos. A nova proposta, o bilingüismo, considerou a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa, nas modalidades oral e/ou escrita, como a segunda língua.

Em 1999, organizou-se uma comissão para elaborar uma proposta de inclusão para o município – foi realizado na rede um levantamento das crianças com necessidades educacionais especiais. Em seguida, preparou-se um documento denominado Programa de Inclusão na Educação Especial, indicando procedimentos e formas de atendimento à demanda levantada e responsabilidades de cada segmento no processo de inclusão.

As discussões sobre os conceitos de deficiência e necessidades especiais tiveram lugar no Programa de Inclusão na Educação Especial, criado em 2000, constituído por fonoaudióloga, psicóloga, professores itinerantes habilitados em deficiência mental e deficiência auditiva para apoiar o ensino regular no atendimento aos alunos com NEE.

Ainda em 2000, foram publicadas resoluções dispoendo sobre a implementação do Programa de Inclusão, com procedimentos para organização de agrupamentos de alunos com necessidades especiais, salas de recursos, progressão continuada e acompanhamento ao professor.

Nesse ínterim, algumas psicólogas e fonoaudiólogas foram transferidas da Educação Especial para o Ensino Regular e iniciaram-se reuniões periódicas que aconteceram até 2003, entre os componentes das Equipes de Orientação Técnica (EOT) do ensino regular e a equipe do serviço de diagnóstico e Programa de Inclusão da Educação Especial, para definir algumas mudanças.

Para 2003, houve o estabelecimento de alguns pontos de destaque e, entre eles, a “Inclusão passa a ser compreendida como o acolhimento da diversidade, onde todos contribuem para a construção de uma sociedade mais humanitária, assim estará transversalizado nas diferentes ações”. (Caderno de Metas de 2003:4).

Em 2004, a Secretaria decidiu reestruturar seu trabalho com a incorporação de profissionais da educação especial nas equipes de orientação técnica, na educação infantil e no ensino fundamental.

A partir daí, nasceu uma publicação anual denominada Caderno de Metas, o qual explicita os objetivos da Secretaria de Educação e Cultura. Uma das metas do ano de 2004 foi “Efetivar a implantação de um Sistema Educacional Inclusivo”. (Caderno de Metas, 2004, Meta nº. 3:6), que propôs algumas ações para atender a legislação vigente com vistas à inclusão. Entre as ações propostas, encontravam-se “Formação para os profissionais da Educação” e “Reorganização da formação das Salas de Recursos”.

Naquele mesmo ano, o ensino regular passa a responsabilizar-se pelo acompanhamento de alunos vinculados ao Programa de Inclusão do Especial e pela avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais.

Iniciou-se também a regionalização (divisão da cidade em quatro regiões ou áreas de abrangência) dos serviços de atendimento especializado em sala de recursos para alunos com NEE, num esquema nas escolas.

Também em 2004, foram realizados Grupos de Trabalho sobre o tema inclusão/atendimento à diversidade para gestores das escolas de ensino fundamental, além da admissão de estagiários de apoio à inclusão.

Com o propósito de investir no atendimento e num projeto inclusivo, em 2005, foi estabelecida como uma das metas “Construir uma cultura inclusiva que favoreça a diversidade humana e cultural”. Para atingi-la, propôs-se no plano de ação: “Levar formação continuada aos técnicos que atendam a temas específicos (disfagia, comunicação alternativa, DGD e outros)” e “Manter uma sistemática de

serviços educacionais especializados com atividades complementares (professor itinerante de recursos/centros de apoio)". (Caderno de Metas, 2005, Meta nº 3:8)⁵¹.

O Caderno de Metas apresentado para 2006 deu continuidade à meta do ano anterior "Construir uma cultura inclusiva que favoreça o respeito à diversidade humana e cultural" (Meta nº. 3:8)⁵², objetivando o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Entre as ações para atingir essa meta, três foram propostas no sentido de contemplar aspectos relacionados à formação de educadores:

1. Encontros de formação sistemática, comum a todos os profissionais envolvidos na educação.
2. Reuniões periódicas coordenadas pelas Equipes de Orientação Técnica (EOTs), com as equipes de gestão e professores itinerantes.
3. Formação continuada para os técnicos (temas específicos).

A rede de ensino de São Bernardo do Campo ofereceu, em 2006, o curso "Formação em Educação Inclusiva: práticas e saberes", ministrado pelos psicólogos e fonoaudiólogas da Equipe de Orientação Técnica aos professores e gestores.

As unidades escolares de SBC tinham recebido, em janeiro de 2005, um texto denominado "Definindo Conceitos e Procedimentos para os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais", explicitando os parâmetros de atendimento a essa população.

A partir da necessidade de complementar a publicação anterior e com o objetivo de orientar/auxiliar as equipes escolares, uma comissão formada por representantes de todas as áreas de ensino da secretaria, diretores e professores da rede, elaborou, em 2006, o documento "Validação – Caderno de Educação Municipal – Necessidades Educacionais Especiais: Informações sobre Adaptações, Apoios e Recursos", procurando dar visibilidade à forma de

⁵¹ Não temos intenção de analisar este breve retrospecto sobre as metas da rede nos anos que antecederam nossa pesquisa e, sim, contextualizar o percurso percorrido que nos permite compreender a situacionalidade na qual foram estabelecidas as metas para 2006.

⁵² Segundo a Professora de Apoio Pedagógico é: "O trabalho realizado para a conscientização e aceitação de todos os profissionais, onde a cultura está no sentido de inserir essa prática para ser abordada como qualquer outra, ou seja, fazer parte do nosso universo escolar." (2006).

organização da Secretaria de Educação e Cultura, apresentado, formalmente, em fevereiro de 2007.

2.2 O desenvolvimento do processo de pesquisa

Apresentamos, inicialmente, alguns dados da Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, que totalizava, em 2006, 152 unidades escolares. Entre elas está a escola objeto de nossa pesquisa, que se situa no grupo de ensino fundamental, com atendimento exclusivo de 1ª ao 4ª ano do Ciclo I⁵³.

Para compor o retrato do contexto utilizamos dados fornecidos pela equipe gestora da própria unidade escolar e da chefia da Seção do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de SBC, Sra. Miriam Criez.

QUADRO 1 - PANORAMA DA REDE EM 2006	
Escolas	Total
Educação Infantil	79
Escolas de ensino fundamental	67
Escolas de Educação Especial	03
Classes Integradas (especiais) – em 06 escolas	08
Sala de recursos/itinerância - ensino fundamental	todas
Centros de Apoio ⁵⁴ : Estimulação precoce; CMAPDV; EMAEI; CEVIPE	04
Escolas exclusivas de 1º ao 4º ano (contexto da unidade pesquisada)	51
Alunos no ensino regular na rede	45.000
Alunos da unidade escolar pesquisada	980
Alunos com NEE incluídos na rede (152 escolas)	942
Alunos com NEE incluídos na unidade escolar (32 classes)	20
Média de alunos com NEE incluídos por escolas na rede	14
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de SBC em 30/07/2007.	

Conforme mencionado no início deste capítulo, tínhamos conhecimento através de educadoras da rede que o trabalho pedagógico daquela escola regular tem como compromisso o processo de escolarização de todos os alunos e empenha-se em incluir as crianças com necessidades educacionais especiais, baseando-se nos princípios da Educação Inclusiva e, porque nos identificamos com a proposta, fizemos a opção por ela.

⁵³ A rede está organizada em Ciclos e corresponde às séries: 1ª à 4ª no regime seriado.

⁵⁴ CMAPDV: Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual NiceTonhozi Saraiva; EMAEI: Escola Municipal de Arte-Educação Integrada Paulo Bugni; CEVIPE: Centro de Vivência, Pesquisa e Estudo).

Os contatos com a unidade escolar se iniciaram no final do ano de 2005 com a primeira visita à unidade escolar, num encontro com a Diretora e com a Professora de Apoio Pedagógico (PAP).

O objetivo da primeira conversa foi esclarecer as pretensões da pesquisa, verificar as possibilidades de acolhimento e propor uma reflexão conjunta sobre o delineamento do projeto (uma cópia foi entregue à diretora), momento em que as educadoras mostraram-se bastante receptivas.

Verificamos que em 2005 a unidade escolar, nosso futuro objeto de pesquisa, à época, tinha seis alunos com NEE, no caso específico com deficiências, nas salas de aula e no 1º semestre de 2006 totalizavam vinte (20) crianças com NEE incluídas em suas 32 classes, equivalente a um aumento significativo de 160% no intervalo de um ano.

Sobre esses dados podemos inferir que essa escola não só vinha trabalhando coerentemente com a proposta da secretaria de educação do município, como ultrapassava a média da rede em 2006 que era de quatorze (14) alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas escolas de ensino fundamental. Este número variava de dois (2) a cinquenta e um (51) alunos com NEE nas unidades, dependendo do número de classes, ou seja, do tamanho da escola.

Embora nossa pesquisa refira-se ao ano de 2006, os dados no final do primeiro semestre de 2007 indicavam um aumento na média de alunos incluídos por escola, pois na rede 1.197 alunos com NEE estavam incluídos perfazendo uma média 18 por unidade escolar. A escola, nosso objeto de pesquisa, ainda assim apresentou-se acima da média, pois registrava vinte e dois (22) alunos com NEE incluídos.

Nossos primeiros contatos em 2006 iniciaram-se com a equipe gestora, com a qual combinamos um primeiro momento com todas as professoras e equipe gestora da unidade escolar, que ocorreu na terceira semana de fevereiro, em um horário coletivo semanal estruturado na jornada de trabalho das professoras, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, conhecido como HTPC.

Nesse encontro, apresentamos o projeto, a metodologia e os respectivos passos da pesquisa, os quais foram objeto de leitura e apreciação, às quais esclarecemos que a participação seria voluntária e confidencial.

Entregamos a todas as educadoras uma carta inicial esclarecendo sobre a inserção da pesquisa na unidade escolar, quais os nossos objetivos e que o projeto de pesquisa encontrava-se com a Direção da escola e à disposição para consultá-lo, além dos agradecimentos antecipados pela participação.

Disponibilizamos nossos telefones e endereço eletrônico a todas as educadoras para eventuais contatos, em virtude de necessidades que ocorressem durante a realização da pesquisa e que não pudessem ser supridas até a visita seguinte.

No decorrer do processo, procuramos manter a recomendação de que é importante refletir sobre qual a medida do envolvimento com os pesquisados e que a participação do pesquisador pode variar, sem perder a objetividade e o rigor científico, pois: “É necessário calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs a elaborar”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994:152).

A diretora da escola sugeriu uma planilha de previsão dos encontros para as entrevistas, adaptada à disponibilidade da pesquisadora e das pessoas envolvidas: professoras com alunos com deficiências incluídos em suas salas em 2005, 2005 e 2006 e a partir de 2006⁵⁵, além da equipe gestora: Diretora, Professora de Apoio à Direção (PAD) e Professora de Apoio Pedagógico (PAP).

As entrevistas foram realizadas durante o período de aulas em sala disponibilizada pela direção que, em conjunto com a PAD e PAP, despenderam atenção e cuidados com a privacidade. Assim, não ocorreu nenhuma situação de constrangimento às professoras ou à pesquisadora, ao contrário, buscaram garantir não só o tempo necessário, assim como o respeito ao trabalho desenvolvido.

Todos os depoimentos foram precedidos da apreciação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguidos do preenchimento de uma ficha com dados pessoais e profissionais, alguns dados dos alunos, para compor o perfil das educadoras e seu alunado.

Um dos itens propostos foi a escolha de nomes fictícios a serem adotados pelas educadoras para si próprias e alunos, com o objetivo de salvaguardar o anonimato. As educadoras demonstraram uma agradável surpresa com a

⁵⁵ Posteriormente ao exame de qualificação e em conjunto com a orientadora decidiu-se por analisar, especificamente, os discursos das professoras com alunos em 2006.

proposta e ocorreram diferentes reações: algumas adotaram nomes de pessoas queridas como filhos, algum adulto significativo ou nomes com os quais elas próprias gostariam de ter sido batizadas ao nascimento.

As entrevistas⁵⁶ foram gravadas e, em seguida, transcritas fielmente; enviadas via correio eletrônico e entregues impressas em papel a todas as educadoras, para leitura, apreciação, exclusão ou inclusão de falas, com a recomendação para que não se perdesse a originalidade do coloquial.

No percurso das entrevistas, muitas professoras fizeram depoimentos de cunho pessoal, revelaram inquietações, angústias e expectativas diante de à sua própria vida, ao trabalho e nessas ocasiões algumas expressaram desejos de continuidade de estudos em pós-graduação.

Durante todo o período de visitas, circulamos livremente pela escola. Em passagens pelo pátio ou em horários de intervalos, algumas professoras apresentaram seus alunos, convidaram-nos para conhecer suas classes. Quando necessitávamos encontrá-las para alguma fala rápida, nos recebiam-nos muito bem.

Tivemos outro momento com o grupo todo da escola (professoras e equipe gestora) no último horário de HTPC antes do recesso do meio do ano e, nessa oportunidade, pudemos agradecer a todas as pessoas da escola pelo acolhimento e disponibilidade no primeiro semestre.

Apresentamos nesse encontro, com o apoio de um sumário, o que fizemos até então no nosso trabalho; tecemos considerações gerais sobre o processo de entrevistas e as convidamos para os comentários, caso se sentissem confortáveis. Algumas professoras responderam ao convite, relataram seus sentimentos e socializaram algumas reflexões que nossas perguntas lhes tinham causado.

Assim como no começo do processo, entregamos a carta inicial à equipe, para esse encontro tínhamos elaborado uma carta de agradecimento, também nominal, a todas educadoras, na qual expressamos a importância das contribuições dos depoimentos à nossa pesquisa e explicitamos os passos seguintes, como a sistematização e diálogo com os fundamentos teóricos.

⁵⁶ Sugerimos a possibilidade um depoimento escrito caso as educadoras o preferissem à entrevista, mas não ocorreu.

Esclarecemos que o caminhar do nosso trabalho dependeria do Exame de Qualificação, fechamos o encontro com uma leitura compartilhada e desejamos o merecido descanso às educadoras.

No final do ano de 2006, num dos horários coletivos (HTPCs), embora a pauta fosse extensa em função do calendário e finalização do ano letivo, tivemos um momento para a devolutiva dos rumos de nossa pesquisa após o exame de qualificação.

Fizemos uma breve síntese, em particular dos pontos que diziam respeito à escola e educadoras e, com o devido fundamento, entregamos o instrumento de pesquisa de dados específicos sobre formação para compor o perfil, conforme recomendação das qualificadoras.

Os últimos encontros coletivos da escola do ano de 2006 foram dedicados à socialização das professoras sobre o trabalho com os alunos com NEE durante o ano. Num desses momentos, pudemos acompanhar dois relatos de professoras que mostraram o caderno dos alunos com o registro das atividades desenvolvidas, através dos quais o grupo pôde ter uma visão global do trabalho realizado no ano letivo. Também foram acrescentadas filmagens, realizadas pela Professora de Apoio Pedagógico (PAP), sobre os alunos em diferentes situações na escola: em sala de aula, no pátio, no recreio etc.

A atividade foi coordenada pela PAP que introduziu o panorama geral em cada caso; complementou os dados; teceu comentários sobre cada criança e seu processo; forneceu informações sobre os familiares etc. Além disso, houve as ricas contribuições da professora da Sala de Recursos sobre o seu trabalho, que é o acompanhamento do percurso dos alunos, o que contribuiu para dirimir muitas dúvidas das professoras.

No início do ano letivo de 2007, em visita à unidade escolar, apresentamos nossas boas vindas e recombinações a devolutiva do instrumento sobre formação que ocorreu até o final do primeiro semestre. A maioria das educadoras preferiu preencher em papel, embora tivessem sido enviados pelo correio eletrônico.

Três professoras se removeram para outra unidade escolar no ano de 2007, reiteramos o nosso pedido pela complementação dos dados sobre formação e duas enviaram-nos os instrumentos com seus dados de formação. Finalizamos nosso processo de coleta de dados em julho de 2007.

2.3 A unidade escolar

Descrevemos aqui a escola municipal de ensino fundamental I, localizada no município de São Bernardo do Campo, na grande São Paulo com o objetivo de especificar mais detalhadamente o contexto de nossa pesquisa.

A unidade escolar funciona em regime de ciclos, de acordo com estrutura da rede. O termo Ciclo I refere-se aos dois primeiros anos e o termo Ciclo II aos dois anos finais do Ensino Fundamental I.

Elegemos o Projeto Pedagógico Educacional (PPE) da escola como fonte essencial para compor a descrição e compreender a linha de orientação da escola. Alguns dados foram obtidos em outros documentos da escola (já citados anteriormente) e, também, em depoimentos da equipe gestora e funcionárias da secretaria.

A escola se encontra num bairro central, cujo entorno é predominantemente residencial, contando com a presença de construções de boa qualidade, algumas casas populares, pequenos comércios, sendo que o nível sócio-econômico da comunidade local é de classe média.

As avenidas e ruas são pavimentadas, porém no que se refere ao acesso, o transporte coletivo é insuficiente, pois a população é servida por apenas uma linha de ônibus urbano e não possui serviços de lotação.

A escola surgiu da necessidade em atender a demanda de alunos da região, iniciando suas atividades em dezembro de 2002, porém só em 2003 ofereceu as primeiras classes, quando foram atendidos os alunos do Ciclo I num total de doze salas.

Em seu início funcionou temporariamente no estacionamento do Departamento de Água e Esgoto (DAE) e em uma escola vizinha. As salas provisórias foram instaladas no terreno cedido, em “containeres”⁵⁷ por uma empresa especializada em instalações de metal e, em 2004, passou a funcionar em prédio próprio.

Existem, na região, escolas públicas estaduais, municipais e particulares, de educação infantil, ensino fundamental e médio para a continuidade de estudos dos alunos. Sobre a existência de algum tipo de associação, como associação de

⁵⁷ As escolas construídas nestas condições são conhecidas como “escolas de lata”.

moradores do bairro, por exemplo, não conseguimos obter informações junto às funcionárias da escola que embora vivam no bairro não souberam responder.

No que se refere ao lazer, a região que circunda o bairro oferece poucas opções à comunidade: uma quadra de areia para futebol e um espaço amplo e arborizado denominado Chácara Silvestre, que abriga o Museu do Folclore – apenas essas duas opções foram declaradas por funcionárias da escola, residentes nas redondezas.

De acordo com a Professora de Apoio Pedagógico, não existiam, pelo menos até aquele momento (julho de 2006), questões de violência e/ou drogas envolvendo a comunidade no entorno da escola.

A unidade escolar em estudo é nova, reconstruída a partir da demolição de uma escola especial, anteriormente instalada naquele local. Foi edificada com vistas à inclusão, por isso é adequada fisicamente (como todas as escolas da rede construídas nos últimos anos) para pessoas com necessidades especiais, e é considerada de boa qualidade para todos os alunos.

No terreno⁵⁸ há uma área externa sem cobertura onde se encontram uma quadra de esportes, pequena área de entrada gramada e estacionamento para dezessete carros.

O edifício apresenta todas as condições arquitetônicas necessárias à acessibilidade das pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida. Com dois pavimentos, possui um ligeiro aclive nas entradas de todas as portas para facilitar a circulação das cadeiras de rodas; os banheiros são adaptados (cinco para crianças, quatro para adultos: femininos e masculinos).

O pátio interno possui uma rampa com corrimões para o acesso de todas as pessoas às salas, quer apresentem ou não dificuldades de locomoção. No início e alto da rampa existem as sinalizações "*subida*" e "*descida*" pintadas no piso, cujas orientações são normalmente seguidas pelos alunos e funcionários.

No que se refere aos equipamentos necessários aos alunos com deficiências, as demandas são atendidas parcialmente pela secretaria, e a própria escola busca empréstimos com outras unidades escolares, providencia adaptações em carteiras e/ou cadeiras para utilização nas salas de aulas e nos computadores do laboratório de informática.

⁵⁸ Não foi possível obter a metragem do terreno, salas etc. porque, à época de nossa pesquisa (2006), a planta da escola não se encontrava em poder da mesma.

Embora a diretora e as professoras estejam sempre agilizando e/ou adequando materiais e instrumentos, eles ainda são insuficientes e a escola aguarda o provimento de recursos como pranchas para alguns alunos com paralisia cerebral.

Em 2006, a escola atendeu aproximadamente 980 alunos, distribuídos nas trinta e duas (32) classes. Oferecendo além do atendimento qualificado, biblioteca interativa e laboratório de informática a todos eles.

O primeiro pavimento comporta as dependências administrativas: sala da direção, secretaria, sala dos professores subdivida com o espaço para a Professora de Apoio Pedagógico, Sala de Recursos - também utilizada como sala de reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM), biblioteca interativa, laboratório de informática, cozinha, refeitório, sala de materiais para Educação Física, almoxarifado, lavanderia, despensa, almoxarifado e um espaço livre com poltronas, cadeiras, revistas etc. para acolhida dos visitantes e outras eventuais necessidades. Há um senão em relação à acústica do pátio, considerada ruim.

No segundo pavimento estão instaladas dezesseis salas de aula, cuja ocupação é total nos dois períodos: manhã e tarde. Possui ainda salas para ateliê de artes e sala multiuso, na qual são realizadas diversas atividades como jogos. Recentemente, atendendo aos pedidos de professores e alunos, foram instalados ventiladores em todas as salas que são arejadas e bem iluminadas. O cuidado e o zelo com a escola são visíveis; em resumo, as condições físicas de trabalho são bastante agradáveis.

O número de funcionários perfazia, em 2006, um total de 64 pessoas trabalhando na unidade escolar, distribuídas nos dois períodos.

No que se refere às educadoras, um total de quarenta e cinco profissionais compunham o quadro de pessoas com qualificação na educação, sendo três profissionais na Equipe Gestora (Diretora, Professora de Apoio à Direção e Professora de Apoio Pedagógico), trinta e duas professoras efetivadas por concursos públicos e mais sete substitutas⁵⁹.

⁵⁹ Essas professoras prestaram o concurso público, mas não foram chamadas para assumir o cargo e substituem as licenças extensas (licença gestante, readaptação temporária etc.) e, também, a regência na falta de efetivos.

A escola conta com a presença da professora itinerante (especialista em deficiência mental) duas vezes por semana, para o trabalho na Sala de Recursos, mas a sede da professora é outra unidade escolar.

A escola possuía, naquele momento, seis estagiárias cursando Pedagogia, as quais foram contratadas para auxiliar as classes com alunos com necessidades educacionais especiais, mas no decorrer de 2006, apenas duas acompanharam todo o ano letivo.

Para compor o perfil da comunidade escolar coletamos alguns dados referentes aos funcionários: a escola conta com três oficiais de escola, duas com curso superior completo e uma com segundo grau completo; três inspetores com segundo grau completo e um contínuo com primeiro grau completo.

A equipe de limpeza e cozinha estava constituída por cinco auxiliares de limpeza, sendo quatro com segundo grau completo e uma com primeiro grau completo; a cozinheira possui segundo grau completo; há duas auxiliares de cozinha, uma com segundo grau incompleto e a outra com primeiro grau completo.

A escola contou, ainda, em 2006 com uma pessoa que realizou serviços de apoio na cozinha e na limpeza. Foi encaminhada pela Associação para Integração do Trabalhador Especial⁶⁰, cujo contrato foi feito através do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). Ela possuía um comprometimento mental e não soube dizer qual o nível de sua instrução escolar.

2.3.1 Os familiares

Com o objetivo de compreender algumas características da comunidade, trazemos alguns dados sobre os familiares, cujo perfil está registrado no Projeto Pedagógico Educacional e foi composto por uma amostragem de 23% do total de alunos matriculados em 2006.

Quanto à profissão/ocupação profissional dos pais de alunos, verificou-se que 81%⁶¹ deles estavam trabalhando, incorporados em prestação de serviços, indústria, comércio ou em atividades autônomas; 19% não declararam sua

⁶⁰ Esclarecimentos encontram-se no item 3.1 Recursos e serviços especializados da rede de SBC.

⁶¹ Para facilitar a interpretação alguns dados foram aproximados para números inteiros, pois foram originalmente calculados, pela escola no PPE, com duas casas decimais.

ocupação, ou encontravam-se desempregados quando da realização da pesquisa.

Em relação às mães, 25% delas declararam ser donas de casa; 54% estavam no mercado de trabalho em diversos setores; 2% achavam-se estudando (dado não encontrado com relação aos pais) e o restante não declarou sua ocupação ou encontravam-se sem empregado.

Constatamos que 30% dos pais não declararam sua procedência, os demais, 48% eram da Região Sudeste, 17% do Nordeste, apenas 5% vieram da Região Sul e não foram encontrados pais oriundos do Norte. Dentre os pais do Sudeste, observamos um número significativo de nativos da própria cidade de São Bernardo do Campo (36%) dentre os nascidos no Estado de São Paulo.

No que tange à procedência das mães, 44% eram provenientes da Região Sudeste, 11% do Nordeste, 3% do Sul e 42% não declararam. No caso das mães nativas da cidade de São Bernardo do Campo, o percentual é ainda maior, chegando a atingir quase 52%, dentre as nascidas no Estado de São Paulo.

Conforme o compromisso assumido no PPE, essa diversidade será contemplada no planejamento das ações a ser desenvolvidas com os alunos.

Quanto aos locais de residências, 43% dos alunos moram nas imediações da escola e 57% residem em bairros mais afastados.

No que se refere ao transporte, os dados mostraram que 15% dos alunos deslocam-se a pé até à escola, 56% utilizam transporte escolar particular e 17% em automóvel próprio. Segundo as educadoras, os pais optaram por assumir as despesas do transporte porque consideram a escola “boa”. Apenas 1% serve-se de ônibus regular e 9% não declararam a informação.

A Prefeitura oferece transporte aos alunos que residem em bairros distantes quando não conseguem vagas próximo de suas casas, mas por enquanto, apenas 2% desse contingente é servido pelo transporte público gratuito. A diretora da escola acredita que, em função da dificuldade de locomoção, os familiares tenham limitações em participar da vida escolar dos alunos, restringindo muito a sua presença, principalmente nas reuniões de pais realizadas, geralmente, em dias úteis.

Verificamos que 68% dos alunos moravam com os pais, 17% somente com a mãe, 1,4% com o pai, 2,3% com outras pessoas e quase 12% não declararam. A constituição familiar tradicional (família nuclear) modificou-se em relação ao ano

anterior (2005), pois passou de 80% para 68%, conforme os dados dos PPEs. Essas diferentes configurações são consideradas pela escola nos momentos de organização de propostas centradas na constituição familiar

Os vários projetos em que a escola se envolveu até o momento, de acordo com o PPE, contemplaram valores e cidadania, cujo foco é o respeito à diversidade, ponto de partida para a convivência.

A comunidade escolar é constantemente convidada a visitar a escola, através do Conselho de Escola, APM, reuniões de pais ou individuais e, apesar das dificuldades, conforme declarações da equipe gestora, a comunidade vem tentando acompanhar as ações da escola.

2.3.2 Os alunos

Nesta seção, apresentamos um panorama geral sobre os educandos cujos dados quantitativos compõem o suporte que permitiram uma análise qualitativa.

Como respaldo dos números das classes e alunos por classe, esclarecemos que o município de SBC possui legislação e parâmetros próprios⁶² sobre critérios e procedimentos para a redução do número de alunos, a partir de matrícula de um aluno com necessidades educacionais especiais.

As orientações e disposições específicas encontram-se nos documentos: “Necessidades Educacionais Especiais: Informações sobre Adaptações, Apoios, Recursos e Serviços”, de 2006 e “Validação – Caderno de Educação Municipal – Necessidades Educacionais Especiais: Informações sobre Adaptações, Apoios e Recursos”, documento elaborado em 2006 e apresentado em fevereiro de 2007.

Para haver redução do número de alunos por motivo de inclusão de aluno com deficiência⁶³, é necessária a análise da Equipe Escolar, da Equipe de Orientação Técnica e da Chefia Imediata. (RESOLUÇÃO SEC nº. 34/2004, Art. 2º.).

Após essa análise, é necessário encaminhar solicitação da redução de alunos em memorando conjunto à Diretoria do Departamento de Ações

⁶² Resolução SEC/SBC nº. 25/98 e Resolução SEC nº. 34/2004.

⁶³ Embora esta resolução especifique aluno “com deficiência”, a Secretaria também utiliza os termos “necessidades educacionais especiais” ou “necessidades especiais” na própria guia de encaminhamento para solicitar a redução de alunos e em outros documentos.

Educacionais, no qual deve ser citado “(...) o número necessário para que a classe mantenha o desenvolvimento de suas atividades com a inclusão” (RESOL. SEC nº. 34/2004, Art. 2º., §1º.).

Na unidade escolar pesquisada, em março de 2006, o levantamento que perfazia 952 alunos, sofreu algumas variações em função de matrículas e transferências, totalizando 980 alunos no final do ano letivo distribuídos nas trinta e duas (32) classes, dezesseis (16) em cada um dos períodos.

Onze (11) classes no período da manhã e seis (06) à tarde (dezessete das trinta e duas classes) possuíam alunos com necessidades educacionais especiais, o que significa 62,5% das classes com alunos com algum tipo de deficiência, pois nessa escola todos os vinte alunos considerados com NEE incluídos apresentam alguma deficiência física, sensorial, mental ou múltipla.

Quanto aos alunos, doze (12) estudavam pela manhã e oito (08) no período da tarde, situados no panorama geral conforme o Quadro 2, a seguir, sobre o agrupamento das classes e alunos da escola.

QUADRO 2 - AGRUPAMENTO DE ALUNOS					
1º. ano A / ciclo I	01	28	1º. ano F / ciclo I	01	28
1º. ano B / ciclo I	01	28	1º. Ano G/ ciclo I	01	28
1º. ano C / ciclo I	01	28	1º. ano H / ciclo I	01	29
1º. ano D / ciclo I	01	28	2º. ano E / ciclo I	-	30
1º. ano E / ciclo I	01	28	2º. ano F / ciclo I	01	27
2º. ano A / ciclo I	01	31	2º. ano G / ciclo I	-	28
2º. ano B / ciclo I	02	31	2º. ano H / ciclo I	01	27
2º. ano C / ciclo I	01	29	2º. Ano I /ciclo I	03	28
2º. ano D / ciclo I	-	32	2º. Ano J / ciclo I	-	32
1º. ano A / ciclo II	-	35	1º. ano E / ciclo II	-	35
1º. ano B / ciclo II	-	34	1º. ano F / ciclo II	-	33
1º ano C / ciclo II	01	29	1º. ano G / ciclo II	-	34
1º. ano D / ciclo II	-	34	1º. ano H / ciclo II	-	34
2º. ano A /ciclo II	01	34	2º. ano D / ciclo II	-	34
2º. ano B / ciclo II	01	35	2º. ano E / ciclo II	-	34
2º. ano C / ciclo II	-	28	2º. ano F / ciclo II	-	34
	12 alunos			08 alunos	
Salas com alunos incluídos: 11			Salas com alunos incluídos: 06		

Fonte: Secretaria da unidade escolar. Dados coletados entre março e junho de 2006.

Houve em 2006 uma pequena variação do número de alunos por classe. Em agosto, este número estava entre 27 e 34 dependendo da inclusão ou não de

alunos com NEE, sendo o mínimo de 28 e o máximo de 31 alunos pela manhã e o mínimo de 28 e o máximo de 35 no período da tarde.

De acordo com a resolução⁶⁴ que dispõe sobre os parâmetros estipulados para o número de alunos na formação de classes, conforme a Tabela 1, varia entre trinta e dois (32) e trinta e cinco (35) alunos, de acordo com cada ciclo.

TABELA 1 – PARÂMETROS: NÚMERO DE ALUNOS POR CLASSE	
Anos/Ciclos	Nº. de alunos por Classe
1º. ano ciclo I	32
2º. ano ciclo I	32
1º. ano ciclo II	35
2º. ano ciclo II	35
Fonte: Secretaria da unidade escolar. Dados coletados entre março e junho de 2006.	

Na escola em questão, duas das dezessete (17) salas com alunos com NEE, tinham vinte e sete alunos (27), nove com vinte e oito alunos (28), apenas uma possuía trinta e cinco (35), e as demais oscilaram entre vinte e nove e trinta e quatro alunos.

Entre as quinze (15) classes que não possuem nenhum aluno com necessidades educacionais especiais, apenas duas atingiram trinta e cinco alunos, as demais se constituíam entre vinte e oito a trinta e quatro alunos.

Quanto à distribuição dos alunos por ciclos, os 1ºs. anos do Ciclo I da manhã possuíam cinco alunos com NEE e três à tarde; os 2ºs. anos do Ciclo I pela manhã tinham quatro alunos e cinco no turno da tarde; os 1ºs. anos do Ciclo II possuía apenas um no período matutino e dois alunos nos 2ºs. anos do Ciclo II, dados expostos na Tabela 2, a seguir.

⁶⁴ Resolução da Secretaria da Educação e Cultura de SBC, SEC nº. 34/2004, Artigo 1º.

TABELA 2 – ALUNOS INCLUÍDOS POR CICLOS E PERÍODOS				
Ano	Manhã	Tarde	Nº.	%
1º. ano ciclo I	05	03	08	40%
2º. ano ciclo I	04	05	09	45%
1º. ano ciclo II	01	00	01	05%
2º. ano ciclo II	02	00	02	10%
TOTAL	12	08	20	100%
Ciclo I 1ºs. e 2º.s anos		Ciclo II 1ºs. e 2º.s anos		
1ºs. Manhã = 05		1ºs. Manhã = 01		
1ºs. Tarde = 03		1ºs. Tarde = 00		
2ºs. Manhã = 04		2ºs. Manhã = 02		
2ºs. Tarde = 05		2ºs. Tarde = 00		
17 alunos		03 alunos		
Fonte: Secretaria da unidade escolar. Dados coletados entre março e junho de 2006.				

O quadro geral dos alunos incluídos demonstra a prevalência de alunos com necessidades educacionais especiais nos dois primeiros anos dos ciclos, perfazendo um total de 85%. A explicação para o grande percentual no primeiro ano do Ciclo I, segundo as educadoras, é a demanda oriunda da Educação Infantil, cujos familiares já têm conhecimento de que nessa escola existe um trabalho voltado para a inclusão.

Entre os alunos do segundo ciclo, os dados revelam a permanência dos alunos com deficiências na escola após o primeiro ano da sua chegada ao ensino fundamental; apenas um aluno foi originário de outra unidade escolar.

As características dos alunos com necessidades educacionais especiais (Quadro 3) foram declaradas pelas próprias professoras e confirmados pela PAP, de acordo com laudos médicos e/ou clínicos e, na falta deles, pelos depoimentos dos familiares.

QUADRO 3 - CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS INCLUÍDOS				
Nº.	Nomes	Ciclos/Anos	Idade	Diagnóstico
01	Matheus	1º. Ciclo I	06 anos	Sem diagnóstico
02	César	1º. Ciclo I	07 anos	Paralisia cerebral
03	Lele	1º. Ciclo I	07 anos	Paralisia cerebral
04	João	1º. Ciclo I	07 anos	Paralisia cerebral
05	Romeu	1º. Ciclo I	07 anos	Paralisia cerebral
06	Lucas	1º. Ciclo I	07 anos	Deficiência visual
07	Gabriel	1º. Ciclo I	07 anos	Paralisia cerebral
08	Tiago	1º. Ciclo I	07 anos	Sem diagnóstico
09	Kleber	1º. Ciclo II	10 anos	Síndrome de Sotto
10	Gustavo	2º. Ciclo I	08 anos	Sem diagnóstico
11	Luiza	2º. Ciclo I	08 anos	Deficiência auditiva
12	Sandra	2º. Ciclo I	09 anos	Paralisia cerebral
13	Márcia	2º. Ciclo I	09 anos	Paralisia cerebral
14	Cíntia	2º. Ciclo I	08 anos	Déficit de aprendizagem
15	Guilherme	2º. Ciclo I	09 anos	Síndrome de Duchenne
16	Juan	2º. Ciclo I	09 anos	Sem diagnóstico
17	Carlos	2º. Ciclo I	08 anos	Sem diagnóstico
18	Pedro	2º. Ciclo I	08 anos	Paralisia cerebral
19	Rômulo	2º. Ciclo II	12 anos	Sem diagnóstico
20	Hugo	2º. Ciclo II	12 anos	Síndrome de Asperger

Fonte: Professoras e equipe gestora, dados coletados entre março de 2006 e 2007.

No que se refere aos diagnósticos, verificamos, conforme a Tabela 3, a seguir, que a maior incidência encontrava-se em alunos com paralisia cerebral⁶⁵, seis alunos estavam no 1º. ano do Ciclo I e dois no 2º. ano, ou seja, 40% dos alunos com NEE na escola concentravam-se nos dois primeiros anos do Ciclo I.

⁶⁵ Embora Paralisia cerebral tenha, atualmente, a denominação Encefalopatia crônica, optamos por manter a terminologia utilizada pelas educadoras.

TABELA 3 – DIAGNÓSTICOS DOS ALUNOS INCLUÍDOS			
Diagnósticos	Ciclos/Anos	Total	%
Paralisia Cerebral	1º. Ciclo I - 06 2º. Ciclo I - 02	08	40%
Sem diagnóstico	1º. Ciclo I - 02 2º. Ciclo I - 03 2º. Ciclo II - 01	06	30%
Deficiência Visual	1º. Ciclo I	01	5%
Deficiência Auditiva	2º. Ciclo I	01	5%
Síndrome de Sotto	1º. Ciclo II	01	5%
Síndrome de Asperger	2º. Ciclo II	01	5%
Síndrome de Duchenne	2º. Ciclo I	01	5%
Déficit de aprendizagem	2º. Ciclo I	01	5%
TOTAL		20	100%
Fonte: Educadoras da unidade escolar, dados coletados entre março de 2006 e 2007.			

Os seis alunos sem diagnóstico compunham o segundo maior percentual e incidiam sobre 30% dos alunos. Alguns ainda não tinham sido submetidos à avaliação clínica, outros não possuíam diagnósticos e/ou laudos conclusivos ou ainda estavam em processo de avaliações com profissionais da saúde.

A ausência de informações sobre as peculiaridades não se constituiu em fator impeditivo ao atendimento, à busca de apoio ao trabalho pedagógico, ou seja, à própria inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nas classes regulares.

A escola acolheu esses educandos e fazia esforços no sentido de providenciar encaminhamentos, buscar meios de melhorar as condições materiais, adequar equipamentos, elaborar material ou pesquisar em meios de comunicação como a internet informações que pudessem contribuir com o trabalho pedagógico.

Embora as educadoras pertençam ao contexto, optamos por incluir os dados pessoais, profissionais e formação no próximo capítulo, porque o cerne do trabalho focaliza-se na formação e, assim, apresentaremos a seguir as especificidades de idade, tempo de atuação no contexto educacional e a

descrição da formação das educadoras com o objetivo de completar o panorama contextual da pesquisa e explicitar de qual lugar as educadoras que participaram de nossa pesquisa falavam e no item seguinte exporemos a análise dos dados.

3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Este capítulo dedicamos à organização e análise dos resultados obtidos em nossa pesquisa, iniciando com alguns aspectos da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo (SBC), rede de ensino que se propõe a um projeto inclusivo de educação. Assim, apresentamos, inicialmente, os recursos e serviços especializados, a proposta de formação e a avaliação dos educadores sobre a disponibilização ocorrida em 2006, que se referem diretamente ou tangenciam o nosso foco de análise.

A seguir, traçamos o perfil das educadoras e finalizamos este capítulo com a palavra das educadoras da unidade escolar pesquisada, cujo foco central foi apresentar, sob a perspectiva e a partir da formação das protagonistas, reflexões sobre a formação necessária à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

3.1 Recursos e serviços especializados da rede de SBC

Traçamos aqui o desenho da organização dos recursos disponíveis à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais no município de SBC, a partir, basicamente, das informações contidas nos documentos já citados, buscando registrá-las fielmente, na voz da rede.

1. Adaptações quanto à organização das classes

a) Redução do número de alunos: para haver redução por motivo de inclusão do aluno com deficiência⁶⁶ nas classes regulares, é necessária a análise da Equipe Escolar, da Equipe de Orientação Técnica e da Chefia Imediata que avaliam a necessidade de redução desse número, em função das necessidades apresentadas, podendo ampliar o número de atendimentos em até três alunos por classe.

b) Estagiários de Pedagogia em Apoio à Inclusão: contratados para apoio à inclusão; mas não para substituir faltas de professores. Estes profissionais têm como atribuição auxiliar classes das quais fazem parte possibilitando ao professor

⁶⁶ Resolução da SEC nº. 34/200 que estabelece o número de alunos por classe no ciclo I, entre 32 e 35, no máximo. A resolução de 1998, ainda em vigor, diz que no caso das classes com inclusão de alunos com necessidades especiais, poderão reduzir para o número mínimo de 30 alunos.

momentos individualizados com o aluno; trabalho individualizado com o aluno sob a orientação e supervisão do professor da classe, e apoio aos cuidados básicos de higiene, locomoção e alimentação do aluno.

2. Acessibilidade

b) Acessibilidade arquitetônica, de mobiliário e equipamentos de tecnologia assistiva (pesquisa e equipamentos que favoreçam a manutenção e a melhoria das atividades funcionais da pessoa com deficiência), cabendo à unidade escolar solicitar vistoria e orientações da Secretaria da Educação e Cultura (SEC).

a) Transporte

O objetivo é atender aos padrões e critérios que visam proporcionar à pessoa com deficiência acessibilidade ao transporte escolar, com segurança e autonomia. A possibilidade de atendimento é verificada pela SEC, cuja solicitação pode ser indeferida por motivos operacionais ou técnicos.

b) Alimentação escolar

A escola deve encaminhar solicitação e justificar a necessidade para que a SEC busque atender às alterações de cardápio e aquisição de gêneros alimentícios específicos para adequações de consistência na alimentação dos alunos com NEE.

3. Apoio Pedagógico

É oferecida uma Sala de Apoio Pedagógico aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, mas não com deficiências. O objetivo é auxiliar o aluno em seu processo individual, promovendo aprendizagens consideradas necessárias e fundamentais para a continuidade de sua escolaridade, como a alfabetização e a produção de textos, em agrupamentos de no máximo vinte alunos e em período contrário ao de suas aulas regulares.

4. Recursos e Serviços Educacionais Especializados⁶⁷

a) Sala de Recursos (Ensino Fundamental)

Possui caráter pedagógico e é conduzida, na maioria delas por professora especializada em deficiência mental, mas também há algumas especialistas em deficiência visual e auditiva. As atividades são realizadas em horário diferente da classe comum. Este tipo de sala está presente nas escolas dotadas de

⁶⁷ A rede tem como referência as orientações do Parecer CNE nº. 17/2001 e a Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial em 2001.

equipamentos e recursos pedagógicos que devem ser adequados para atender aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, os quais são da própria escola, mas o atendimento pode estender-se a alunos de escolas próximas nas quais não existam este tipo de recurso.

Esse atendimento educacional tem como objetivo favorecer intervenções mais individualizadas, visando à aprendizagem dos alunos, considerando a proposta curricular de seu ano/ciclo e pode ser desenvolvido individualmente ou em grupos de até seis alunos, preferencialmente duas vezes por semana, com duração entre uma hora e trinta minutos e no máximo duas horas por encontro.

No esquema de itinerância, o professor especialista atende três escolas e, além do trabalho realizado com o aluno, devem ser organizados encontros periódicos, no mínimo, mensais, com o professor de ensino regular e equipe gestora; além de sua participação em conselho de ano/ciclo e observações em salas de aulas.

O trabalho do professor itinerante contribui também com a equipe gestora e professores dos alunos para o levantamento geral de recursos e apoios necessários aos alunos com NEE, normalmente solicitados pela Equipe de Orientação Técnica à escola e registrados em planilhas pela Seção de Ensino Fundamental.

Nessas planilhas, são detalhados, escola por escola, os tipos de suporte necessários a cada aluno como: estagiárias de inclusão em função de indicação da terapeuta ocupacional, por exemplo, para a necessidade de reposicionamento na cadeira de rodas (no caso dos alunos com paralisia cerebral grave); atendimento em sala de recursos; placas de identificação em Braille; transporte da Secretaria; centro de apoio ou outras adaptações.

O acompanhamento dos alunos em Salas de Recursos já esteve a cargo do Centro de Apoio, mas atualmente, no Ensino Fundamental está sob a responsabilidade da Equipe de Orientação Técnica (EOT). Esse acompanhamento é mais direto na Educação Infantil, cujas crianças são atendidas pelo Centro de Apoio.

As Orientadoras Pedagógicas (OPs), são pedagogas e também compõem a equipe técnica, mas não são responsáveis pelo atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, nem pela formação dos educadores, embora ocorram em algumas situações. Essa não participação das OPs na

formação sobre inclusão ocorre em função da sobrecarga de trabalho das Orientadoras Pedagógicas, a quem cabe supervisionar a organização das escolas, o acompanhamento de alunos evadidos etc., pois “temos mais necessidades que frente de trabalho”. (Miriam Criez, Chefe do Ensino Fundamental, 21/03/2007)⁶⁸.

As itinerantes da Educação Infantil já pertenceram apenas ao Centro de Apoio (CA), mas em 2005 passaram a atuar sob a orientação da EOT Infantil, sem, contudo, deixar o trabalho de atendimento no CA em 2006, e, em 2007 estiveram totalmente ligadas ao CA, quer no aspecto administrativo, quer no formativo.

Também a Educação de Jovens e Adultos - EJA tem itinerância com apoio pedagógico terceirizado, em convênio com uma instituição educacional particular e conta apenas com uma Orientadora Pedagógica (OP) da Secretaria.

b) Centros Municipais de Apoio

O Centro Municipal de Apoio Pedagógico Especializado configura-se como um centro de referência para o atendimento de crianças de zero a cinco anos, com o trabalho de estimulação essencial realizado por uma professora habilitada em Educação Especial na área de deficiência mental e/ou especializado em áreas afins, de uma a três vezes por semana; no caso de crianças que freqüentam a escola, em horário contrário ao das aulas.

O Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual constitui-se num centro de referência na área de deficiência visual em SBC. Fornece materiais adaptados para alunos com baixa visão e cegueira, associadas ou não a outra deficiência e professores habilitados na área realizam o trabalho educacional, com recursos, métodos e técnicas diversos. É também responsável por propiciar formação para os profissionais da educação e informações à comunidade.

c) Classe Integrada (classe especial)

Seis escolas ofereceram, em 2006, oito classes integradas (duas escolas possuíam duas salas). Essas escolas são de ensino fundamental⁶⁹, e as classes compostas, no máximo, por doze alunos, totalizando 51 alunos atendidos e

⁶⁸ Chefe da Seção do Ensino Fundamental em 2006, que esclareceu que as OPs, embora sejam concursadas para a Equipe Técnica, são responsáveis pelas tarefas correspondentes à supervisão escolar, cujo cargo não existe na rede.

⁶⁹ Não existem classes integradas na Educação Infantil; algumas crianças são atendidas pelo Centro de Apoio em período contrário ao horário escolar.

estiveram sob a responsabilidade de um professor da Educação Especial, habilitado na área de deficiência mental.

Para isso, a escola avalia a necessidade⁷⁰, encaminha o relatório à Equipe de Orientação Técnica que, em concordância com a família, emite parecer sobre o encaminhamento do aluno que apresente acentuadas dificuldades de aprendizagem e/ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais, configurando-se em situações que demandam ajuda, apoios intensos e contínuos.

O período máximo de permanência na Classe Integrada deverá ser de três anos. Uma vez alcançados os objetivos de trabalho com os alunos, baseados nas aprendizagens do 1º Ciclo e definidos por ocasião de sua inserção na Classe Integrada, o aluno retorna ao ensino regular, observado o ano/ciclo em que deixou o ensino comum, ou então a escola deverá realizar um processo de reclassificação do aluno.

d) Escolas Municipais de Educação Básica Especial

As escolas especiais absorvem os alunos com os quadros mais graves de deficiência e que ainda não têm na escola regular as adequações que respondam às suas necessidades.

Os alunos encontram-se na faixa etária entre seis a dezessete anos e onze meses; as turmas são organizadas por características; os profissionais responsáveis pelo trabalho são professores habilitados em Educação Especial, nas áreas de deficiência mental e auditiva.

Atualmente a demanda populacional configura-se com alunado composto por crianças e jovens que apresentam significativo déficit cognitivo, associado a quadros variados de comprometimento incluindo deficiência neuromotora, sensoriais, alterações de ordem psíquica/emocional, distúrbios da comunicação, síndromes genéticas entre outras, reconhecendo suas particularidades e valorizando suas potencialidades. (VALIDAÇÃO – CADERNO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL – Necessidades Educacionais Especiais: Informações sobre Adaptações, Apoios e Recursos, 2006:40).

⁷⁰ Os critérios para a matrícula dos alunos nesta classe são os adotados pela legislação nacional.

A procedência dos alunos apresenta-se de forma diversa: podem ser crianças que se encontram em idade escolar e não frequentam outras escolas; encaminhamentos realizados por escolas do ensino fundamental, de classes integradas da rede ou de algum outro recurso especial. Quando da transferência, devem ser realizados procedimentos para a indicação, o que implica em verificar as possibilidades e necessidades frente às propostas oferecidas, além de entrevista realizada com a família.

e) Outros serviços da Educação Especial

Programa de Estimulação Precoce, criado em 1991 para atender crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento psicomotor, com idade entre 0 a 6 anos de idade. Atualmente, ocupa um espaço em uma unidade escolar do município.

Espaço Integrado é uma parceria da Educação Especial e da Secretaria de desenvolvimento e Cidadania (SEDESC), com trabalho realizado por professores habilitados em deficiência mental, funcionando em três Escolas Municipais de Iniciação Profissional (EMIPs) e uma no próprio SEDESC.

Este projeto atende jovens entre quatorze e dezessete anos e oferece atividades nos diferentes ambientes da comunidade, com ênfase nas aprendizagens necessárias para a sua participação nela e ampliação do grau de independência, autonomia e inserção social para aqueles com necessidades educacionais especiais.

Profissionais da Educação Especial, juntamente com monitores contratados realizam o trabalho em uma unidade de capacitação profissional numa oficina de trabalho, contando também com outra unidade para o desenvolvimento de projetos agrícolas.

Ao completar dezoito anos os jovens são desligados do Espaço Integrado, pois tendo em vista a sua inserção no mercado de trabalho ou a pedido da família, são encaminhados para o programa de capacitação profissional do jovem especial, que oferece este serviço também a toda pessoa com deficiência mental residente no município. Esse nas unidades da ASIITE, denominadas Centros de Vivência, Pesquisa e Estudo (CEVIPES).

Para os jovens com deficiência auditiva, a partir dos dezessete anos de idade, a Integrarte (escola de arte e educação) oferece aulas de formação em dança, mesclando alunos e monitores ouvintes e surdos.

A Integrarte oferece cursos na área de arte com o intuito de possibilitar a integração das pessoas com deficiência, cujos professores são da Educação Especial e de outras áreas do ensino. Atende crianças a partir de sete anos sem limite de idade máxima e funciona no prédio da Escola Municipal de Arte e Educação.

f) Bolsas de Estudo

A Secretaria de Educação poderá oferecer Bolsa de Estudo para a Educação Especial em escolas da rede particular, porém, esse recurso se dará somente quando não for possível o atendimento às necessidades do aluno nos recursos existentes na rede municipal de SBC.

O quadro de profissionais especializados, a Equipe de Orientação Técnica (EOT) da Educação Infantil é formada por quatorze (14) orientadoras pedagógicas, oito (8) psicólogas, quatro (4) fonoaudiólogas, duas (2) assistentes sociais, uma (1) terapeuta ocupacional e a fisioterapeuta⁷¹.

A equipe do Ensino Fundamental é composta por dezesseis (16) orientadoras pedagógicas, oito (8) psicólogas, seis (6) fonoaudiólogas, duas (2) assistentes sociais, uma (1) terapeuta ocupacional e a fisioterapeuta.

A Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, que em 2007 completou cinqüenta anos desde a inauguração da primeira classe especial, vem nesse período passando por um processo de mudança, embora ainda não seja o ideal ou desejado pelos educadores. Assim, vem transferindo parte da equipe técnica da Educação Especial para o Ensino Regular que garante o atendimento aos alunos com NEE no ensino comum.

Resumindo, no contexto de atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede do município de SBC, verifica-se que este tem 50 anos de existência, iniciou com uma primeira sala para as crianças com deficiência auditiva (1957), seguida por uma sala para os alunos com deficiência mental (1967) e uma sala de recursos para apoio específico na área da deficiência visual (1973).

Atualmente, a rede possui uma escola especial para os alunos que apresentam demandas de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais.

⁷¹ No quadro da equipe técnica de toda a rede existe apenas uma fisioterapeuta.

O trabalho nas salas de aula é de responsabilidade das professoras habilitadas na área da deficiência auditiva e contam com o apoio da equipe técnica.

Os alunos com deficiência visual freqüentam o ensino regular com alguns materiais adaptados e formação (ainda incipiente) para as professoras da sala regular e recebem atendimento em um centro especializado de apoio ao portador de deficiência visual, com professores da Educação Especial habilitados na área da deficiência visual.

Parte dos alunos com deficiência mental, que antes freqüentava a Escola Especial, vem sendo absorvida pelo ensino regular, conforme o grau de dificuldades com apoio de professoras especializadas (no Ensino Fundamental, pois na Educação Infantil o atendimento é realizado pelo centro de apoio), nas Salas de Recursos. No caso dos alunos com múltiplos comprometimentos e tão severos, que por enquanto não possam se beneficiar do ensino regular, continuam em Escolas Especiais, pois as escolas regulares ainda não possuem as condições adequadas às necessidades desses alunos.

3.1.1 Avaliação dos educadores

O propósito neste item foi descrever a avaliação anual realizada pelos educadores através de procedimentos da própria Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo sobre as metas propostas para o ano de 2006, e tecer considerações a respeito de alguns aspectos presentes no relatório e que estão relacionados à temática de nosso trabalho.

Os resultados da avaliação aqui discutidos foram trazidos a partir dos dados da análise sobre as metas da rede para 2006, apresentados, no início de 2007, através dos Relatórios dos Diretores e Equipes Técnicas. Esses resultados foram disponibilizados no documento Validação e em material digitalizado⁷² em uma reunião com Diretores Escolares e Equipe Técnica, apoiados nos resultados da avaliação do Caderno de Metas.

Consideramos nestas reflexões o discurso da rede de SBC em favor da Educação Inclusiva que, por coerência, deve prover os recursos necessários e

⁷² CD-Rom denominado "Arquivo Digital dos Documentos" produzido e entregue pela Divisão de Ensino a todos os gestores da rede em na reunião da secretaria com a Equipe de Orientação Técnica em 01/02/07.

destinar investimentos para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que inclui a formação dos professores.

Iniciamos pela estrutura física e acessibilidade que, conforme a avaliação dos educadores, nove escolas tiveram a adequação do seu espaço físico. Entretanto, apontaram a necessidade de formação para os gestores quanto às normas de acessibilidade e adequações e, assinalaram:

- falta agilidade no atendimento à acessibilidade;
- aproximadamente 20% das escolas tiveram dificuldades em garantir acesso ao aluno devido à falta de acessibilidade ou morosidade na efetivação da adequação necessária;
- 50% das escolas observaram realização de adaptações estruturais;
- embora falte agilidade no atendimento e nem todas as necessidades foram atendidas, ou foram parcialmente atendidas pela rede, reconhecem que houve investimento para a acessibilidade.

A avaliação das escolas revelou que 80% dos educadores apontam como ótimo ou bom o envolvimento dos profissionais para o atendimento à diversidade.

Um documento normatizador elaborado pelo Departamento de Ações Educacionais denominado Necessidades Educacionais Especiais: Informações sobre Adaptações, Apoios, Recursos e Serviços, foi entregue a todas as unidades escolares, mas nem todos os professores tiveram acesso a ele. O trabalho de sua divulgação cabia aos diretores, mas como isto não ocorreu em 2006, esta tarefa ficou a cargo da Equipe de Orientação Técnica para 2007.

Garantir o acesso a documentos que explicitam a orientação da secretaria não parece suficiente, porque apenas metade dos educadores (505) aponta os apoios aos alunos com NEE como satisfatórios e indica a necessidade de aprimoramento⁷³ dos mesmos.

As educadoras da unidade escolar pesquisada declararam que ainda não houve discussões sobre esse documento, com informações gerais para apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais.

No que se refere aos materiais adaptados necessários aos alunos comprometidos visualmente, embora os professores possam contar com o Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual, na opinião das educadoras

⁷³ O relatório da avaliação de 2006 não definiu o significado de *aprimoramento*.

da unidade escolar, os investimentos e os recursos disponíveis não são suficientes e muitas escolas ainda não se sentem atendidas plenamente.

Sobre a parceria das escolas com a Equipe de Orientação Técnica (EOT), 30% dos docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental apontaram a necessidade de aprimoramento desse apoio e maior acompanhamento da EOT, enquanto na Educação Especial, o índice é de 80% de insatisfação dos docentes quanto ao apoio da equipe técnica⁷⁴.

Os educadores da rede apontaram a necessidade de redução do número de alunos em salas de aula quando da inclusão de alunos com NEE e ampliação do número de professores de salas de apoio pedagógico, de salas de recursos (professoras itinerantes⁷⁵) e de estagiários de apoio à inclusão.

Quanto ao número de alunos com NEE nas classes regulares, na unidade escolar pesquisada, verificamos que, no final de 2005, eram seis (06) os alunos incluídos. No início de 2006, vinte crianças (20) estavam incluídas nas classes regulares entre os 889 alunos, significando um aumento por volta de 160% no intervalo de um ano, já citado anteriormente.

Isto significa uma posição acima da média da rede que, em 2006, perfazia 14 alunos com NEE por escola, num total de 942 alunos com NEE incluídos no ensino regular, cujo universo é de 45.000 alunos na rede de ensino do município.

São Bernardo do Campo, conforme descrito anteriormente, possui legislação que dispõe sobre redução do número de alunos na formação de classes, sendo de três (03) por classe no caso de alunos com necessidades educacionais especiais, como indicativo de redução máxima. Como o parâmetro para o número máximo de alunos nos primeiros anos do ciclo I é de 32 e para o ciclo II de 35 alunos, a sala com redução máxima pode chegar ao mínimo de 29 alunos.

Na unidade escolar em questão, duas classes foram compostas com 27 alunos e oito (08) das dezessete (17) salas comportavam 28 crianças, dependendo do comprometimento e características apresentados pelos alunos e também da disponibilidade da professora, decisão fruto do diálogo entre a equipe gestora e docente.

⁷⁴ A Equipe Técnica que dá apoio aos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental é da Secretaria da Educação, mas a da Educação Especial é da própria Educação Especial.

⁷⁵ Foi apontada a possibilidade de contratação de professoras aprovadas no concurso anterior.

No que se refere ao número de estagiárias e a demanda da rede, em 2006, existia uma defasagem: apenas 73 estagiárias foram contratadas para as 67 escolas de ensino fundamental. No caso da unidade escolar que pesquisamos, o ano letivo iniciou-se com seis (6) estagiárias, mas apenas duas estudantes permaneceram durante todo o ano letivo e foi considerado insuficiente, tanto pelas professoras, quanto pela equipe gestora.

Reconhecemos que a rede investe na tentativa em prover as escolas de algum tipo de suporte às professoras das salas regulares. Do ponto de vista ético, quando se oportuniza que a estudante possa fazer a opção pelo estágio de apoio, consideramos um indicador de posicionamento favorável à inclusão, mas do ponto de vista quantitativo como vimos e, também do qualitativo - são professorandas dos primeiros anos dos cursos de Pedagogia e a formação da rede é insuficiente para prepará-las -, ainda não ocorre de modo totalmente satisfatório.

Quanto ao apoio da professora itinerante, foi avaliado pelos educadores como fator fundamental porque contribui para o desenvolvimento das práticas das professoras. A legislação rege que a escola pode contar com este suporte duas vezes por semana aos alunos e uma mensal às professoras, mas em virtude da demanda, foi considerado insuficiente pelas educadoras da escola que declararam se sentirem desamparadas pela falta deste apoio essencial, já que elas ainda não o receberam.

Além disso, levantaram a possibilidade da geração de mais um complicador, já que as equipes gestora e docente terão que estabelecer prioridades para o atendimento no próximo ano (2007), pois não são aguardados ingressos de professoras para a sala de recursos, e a tendência é o aumento de alunos com NEE nas salas regulares.

As Salas de Recursos devem existir em todas as escolas mesmo que não fisicamente, mas com agrupamentos por proximidade física. Existe uma questão de contratação da profissional especializada: as professoras são concursadas como especialista de deficiência mental, cujo regime de contratação estabelece trinta horas de trabalho. Para o funcionamento da itinerância são necessárias quarenta horas de trabalho, sendo vinte horas para o atendimento na sala de recursos e as demais para o encontro

com as professoras da sala regular (itinerância). A profissional tem que compor, opcionalmente, mais dez horas de trabalho, porque caso a opção não seja pela ampliação da jornada de trabalho, ela faz o atendimento aos alunos, mas não a itinerância. No momento, há falta de professoras especialistas para atender todas as escolas e como não tem havido concursos para o preenchimento de vagas, a alternativa tem sido convidar substitutas, professoras que prestaram o último concurso, mas não foram chamadas para assumir os cargos disponíveis. (MIRIAM CRIEZ, Chefe da Seção de Ensino Fundamental, 21/03/2007).

A dificuldade da rede em prover as professoras especializadas para a itinerância pode ser um indicador da ambigüidade entre o discurso favorável à inclusão da Secretaria de Educação daquele município e práticas inadequadas à efetivação dessa política, em função de questões administrativas.

Quanto à figura do gestor, na escola pesquisada, constatamos na fala dos funcionários e educadoras que a diretora é muito presente, pois foi citada por todas as educadoras da escola como estimuladora e catalisadora, tendo em vista a sua visão e forma vem conduzindo a inclusão dos alunos com NEE, conversando e deixando transparecer a sua crença de que “não é tão difícil assim, aprendemos, podemos perder o medo e sempre é possível melhorar o que a escola pode oferecer a todos”, o que tem sido determinante na orientação e efetivo trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva.

O fato de esta escola apresentar um quadro favorável à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais não nos certifica a inferir que isto ocorra nas demais unidades escolares do ensino regular da rede daquele município, pois embora a orientação, recursos e formação recebidos sejam os mesmos, existem diversas variáveis e, entre elas, consideramos significativa a postura e comprometimento da direção.

A secretaria de educação daquele município não tem conseguido suprir as necessidades das escolas conforme a demanda e acreditamos que a luta pelo provimento dos recursos é legítima, pois o processo de inclusão escolar não é responsabilidade única do professor. Ainda assim, estas dificuldades não foram impedimentos para que as educadoras conduzissem de maneira responsável e

respeitosa a ação pedagógica com os alunos com necessidades educacionais especiais.

A forma de oferecimento e a participação dos educadores nos espaços formativos (cursos, palestras, encontros etc.) em suas diversas áreas e a formação dos educadores para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais que a Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo propiciou, em 2006, estão descritos no próximo item.

3.2 A proposta de formação da Secretaria de Educação de SBC

Relatamos aqui a formação oferecida pela a Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo (SBC) em 2006, com o objetivo de descrever como a secretaria de Educação deste município tem destinado alguns investimentos na formação dos educadores para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A seguir, apresentamos a avaliação⁷⁶ dos educadores da rede sobre essa proposta e como as educadoras da unidade escolar pesquisada se viram envolvidas neste processo de formação contínua.

A formação dos profissionais da educação está prevista no Plano Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, de conformidade com os documentos nacionais norteadores da educação brasileira.

De acordo com a Proposta Curricular da Secretaria de Educação e Cultura daquele município “a formação continuada é fundamental para garantir a qualidade do ensino oferecido à população”. (Proposta Curricular, 2004:19).

Nesta orientação, a formação continuada é definida como “o conjunto de ações voltadas para o desenvolvimento profissional dos educadores no exercício de suas funções, visando à construção de competências necessárias para o bom desempenho de seu papel” e é considerada o “ pilar de sustentação da melhoria da qualidade de ensino de todas as escolas”. (PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA EDUCAÇÃO E CULTURA DE SBC, 2004:20).

⁷⁶ Fonte: CD-Rom “Arquivo Digital dos Documentos” (2007).

Existe na Secretaria de Educação e Cultura um departamento responsável pelo planejamento da Formação e Valorização do Magistério, do qual foram disponibilizadas as planilhas dos cursos oferecidos ao quadro do magistério e é a partir dessas informações, mais o histórico fornecido pelos formadores da Equipe de Orientação Técnica em um curso de formação com vistas à inclusão, o depoimento da chefia da Seção do Ensino Fundamental e das contribuições dos depoimentos da equipe gestora da unidade escolar pesquisada que traçamos o desenho da formação oferecida pela rede aos educadores no ano de 2006.

A preocupação com a formação dos professores de alunos com necessidades especiais na rede de SBC iniciou-se com alguns projetos desenvolvidos nos anos 90, com o objetivo de sensibilizar todos os diretores e professores da Educação Infantil.

Encontramos poucos dados nos documentos sobre os cursos e/ou palestras ministrados naquele período. Entre eles, em 1997, ocorreu o seminário "A Inclusão do Portador de Deficiência: Possibilidades e Limites" e a formação para inclusão acentuou-se, particularmente, a partir de 2004 com a "Realização de Grupos de Trabalho (GTs) sobre Inclusão/Atendimento à diversidade para os gestores das escolas de ensino fundamental".

Atualmente, além de algumas palestras, são duas as formas básicas do oferecimento de formação aos gestores, professores, estagiários e demais funcionários pela rede de SBC: Cursos de Formação em Parceria e Cursos ministrados por profissionais da própria secretaria, geralmente da Equipe de Orientação Técnica.

Em 2006 foram três as palestras ministradas por profissionais da Universidade São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo a todos os educadores, nas quais abordaram diferentes aspectos do tema "Construtivismo e Aprendizagem".

Os Cursos de Formação em Parceria são contratados com verba da Secretaria que envia às escolas o período do ano (por exemplo, entre agosto e novembro) no qual estes cursos poderão ser realizados e uma lista com sugestões de profissionais com os respectivos temas.

A equipe gestora deve verificar o interesse dos professores e, junto ao profissional, as possibilidades de agendamento. Cada unidade deve preparar um cronograma de datas convenientes, telefones, endereços eletrônicos dos

profissionais, opção de carga hora (se houver) e lista dos educadores participantes. A seguir, enviar à Secretaria as informações que, então, formaliza o contrato.

A outra modalidade de formação ofertada compõe-se de cursos, geralmente temáticos, ministrados por profissionais da Equipe de Orientação Técnica (EOT), dos Programas Educacionais de Informática (REBI), de Apoio à Biblioteca Escolar (PABE), do Atelier de Artes e outros profissionais da própria Secretaria de Educação.

A maior parte dos cursos oferecidos aos professores, em 2006, foram cursos de curta duração e na modalidade de parcerias nas áreas dos conhecimentos disciplinares escolares como Língua Portuguesa, Ciências, Artes, Matemática e cursos temáticos ministrados por profissionais da EOT, como A importância do brincar, Produção e revisão de textos, Desenvolvimento infantil, Música na Educação, Meio ambiente, Elaboração de projetos, Construindo jogos educativos etc.

Especificamente sobre temas relacionados às necessidades educacionais especiais, a formação ministrada às componentes da Equipe Técnica do Ensino Fundamental e da Educação Infantil foi uma assessoria, denominada “Inclusão Escolar” com 40 horas, em horário de trabalho; supervisão de uma profissional da Universidade de São Paulo (16 horas) e às fonoaudiólogas cursos sobre comunicação alternativa e disfagia.

A equipe gestora (direção, auxiliar de direção e professora de apoio pedagógico) e as professoras com alunos com comprometimento visual puderam fazer dois cursos:

1. “Libras”, com 40 horas de duração; fora do horário de trabalho.
2. “Vamos Brailar”, com 08 horas de duração, dentro do horário de trabalho.
3. “Em Foco”, também nas mesmas condições do “Vamos Brailar”.

“Vamos Brailar” e “Em Foco” trabalharam as especificidades das crianças com cegueira, o desenvolvimento da percepção tátil, adaptações que possam contribuir com o processo de alfabetização e uso do código Braille.

Aos profissionais da Educação Especial foram oferecidos os três cursos citados a seguir, mas não obtivemos informações complementares acerca desta formação.

1. “Libras”, inicial e avançado, com 24 horas de duração.

2. “Múltiplas deficiências”, com 40 horas de duração.
3. “Educação Bilíngüe”, com carga horária de 50 horas.

Para as Professoras Itinerantes (professoras das Salas de Recursos) foi oferecida uma assessoria:

1. “O papel do professor itinerante” com 16 horas de duração, dentro do horário de trabalho.

Os Professores de Apoio Pedagógico tiveram oportunidade de formação apenas no curso:

1. “Alfabetização inicial e produção de texto” com 20 horas de duração, dentro do horário de trabalho. Com embasamento para a alfabetização, a proposta foi discutir idéias e sugestões de formas diferentes de trabalhar a ortografia e a produção de textos.

Em 2006 não houve formação para a equipe de gestão como um todo, mas, eventualmente ocorriam, iniciativas isoladas de algumas Orientadoras Pedagógicas.

A todos os gestores e docentes em regência foi oferecido, durante o ano de 2006, apenas um curso sobre questões relativas à inclusão escolar:

1. “Educação Inclusiva: Práticas e Saberes”, com carga horária de doze horas presenciais, mais duas horas para estudos, ministrado pelas psicólogas e fonoaudiólogas das áreas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial, dentro do horário de trabalho.

Um curso chamado “Comunicação Alternativa”, que trata de questões relacionadas à comunicação, consta da planilha da secretaria como oferecido aos professores, mas a escola pesquisada não possui registro do oferecimento, embora à época, a unidade escolar possuísse alunos nessa condição. Esse curso, com 12 horas de duração, fora do horário de trabalho tinha por objetivo propor reflexões sobre postura em relação à comunicação e ao uso de pranchas temáticas para professoras com alunos com problemas de fonoaudiologia.

Uma atividade anual denominada “Compartilhar” organizada pela própria secretaria é uma espécie de socialização de práticas, proposta com o objetivo de “divulgar as boas práticas desenvolvidas nas UEs”, de acordo com o Caderno de Metas, 2006, Meta nº 1:6. Este momento de formação correu em 2004 e 2005, não aconteceu em 2006 em função de que no período previsto as escolas

estavam ocupadas com os jogos esportivos e sua continuidade foi solicitada pelos educadores da rede.

A formação dos estagiários de apoio à inclusão, de acordo com os documentos oficiais, fica a cargo da equipe gestora, pois na realidade essa formação deve ocorrer no acompanhamento do trabalho na própria escola e ser oferecida nos HTPCs. As estagiárias de apoio geralmente não participam dos horários coletivos porque estudam ou há a necessidade de remuneração e a carga horária do período regular de aulas já existente no seu contrato não pode ser ultrapassada.

Aos estagiários de apoio devem ser oferecidos dois cursos para esclarecimentos sobre as condições e características do estágio e atividades ou idéias para trabalhar com os alunos incluídos:

1. Formação inicial com 12 horas de duração, dentro do horário de trabalho.
2. Gestão da sala de aula com 08 horas de duração, dentro do horário de trabalho.

Em julho de 2006 (período de recesso e não existe remuneração) a formação das estagiárias relacionada à gestão de sala de aula foi realizada pelas OPs. A continuidade do pagamento mais a disponibilidade de horário foram fatores importantes à adesão ou não, o que ocorreu também em relação ao curso “Educação Inclusiva: Práticas e Saberes”, ministrado em setembro em função de um recesso escolar eventual porque as unidades foram ocupadas para um campeonato de jogos esportivos.

3.2.1 Avaliação dos educadores

Iniciamos pela formação inicial das estagiárias⁷⁷ de apoio à inclusão que, evidentemente, não está completa ao serem contratadas e vai se fazendo paralelamente à formação acadêmica, no próprio desenvolvimento do cotidiano da escola, que cabe introduzindo-as no trabalho pedagógico, no planejamento e nas questões pertinentes.

⁷⁷ Adotamos estagiárias no feminino porque a maioria dos estudantes de Pedagogia que estagiam nas escolas da rede daquele município são mulheres.

As estagiárias de apoio têm um contrato com especificidade para inclusão e foram consideradas importantes para as unidades escolares com alunos com NEE. No discurso, a política da secretaria é que as estagiárias de apoio à inclusão sejam preparadas; teoricamente, elas devem receber formação que as oriente em relação às condições do estágio e algumas práticas para o cotidiano escolar, pois não é um estágio comum, as professorandas são contratadas para apoiar as professoras de salas com alunos com alguma necessidade especial.

Cabe à própria unidade escolar assumir que o aluno é da professora da sala e da escola não da estagiária de apoio; ela não é uma professora especializada nem está lá para fazer o trabalho como substituta, mas, às vezes, isso ocorre em função da insuficiência de professoras eventuais para suprir as faltas e licenças.

No que tange ao trabalho de formação realizado pelas Professoras de Apoio-Pedagógico (PAPs), nos horários coletivos das escolas, a maioria das educadoras das Equipes Gestoras e Docentes apontou que, aliado às diferentes formações, vem contribuindo para com o aperfeiçoamento das práticas.

Considerando as metas da rede em relação à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, chamou-nos a atenção a escassa formação ministradas às profissionais da Equipe de Orientação Técnica (em 2006, tiveram apenas uma assessoria sobre Inclusão), pois atuam, também, como formadoras das equipes gestoras e professores.

No que se refere aos conteúdos da formação oferecida aos educadores pela rede de São Bernardo do Campo, entre os diversos cursos, verificamos uma quantidade significativamente maior focados na alfabetização e nas áreas disciplinares do conhecimento.

Embora nosso foco não seja analisar aspectos relacionados à alfabetização, fazemos alguns comentários sobre o assunto indicado como a Meta nº. 5 para 2006⁷⁸, “atingir índice próximo a 100% de alunos alfabetizados no 1º. ano ciclo I e não ultrapassar a 10 % de pré-silábicos ao final da Educação Infantil”.

As expectativas da rede com o desempenho escolar, (no caso das séries iniciais, diz respeito à alfabetização), foram demonstradas na avaliação sobre os

⁷⁸ Para 2007 o índice desejado deveria estar próximo de 90%, considerando os alunos com NEE.

cursos propostos, realizada em 2006, pelas Equipes Gestoras e Docentes da rede e tangencia a reflexão sobre a formação das professoras de alunos com necessidades educacionais especiais porque se preocupam em atingir o índice esperado pela administração: quanto maior o número de crianças com NEE no ensino regular, menores será essa possibilidade, embora não exista essa exigência em relação a esses alunos.

De acordo com a chefia da Seção de Ensino Fundamental, para que a alfabetização não seja um obstáculo à inclusão, quando da elaboração do relatório, existe um item para enumerar os alunos com NEE e, considerados nas estatísticas, não se constituem fator de pressão às professoras do ciclo I, pois existe a justificativa para o número de alunos incluídos frente ao percentual não atingido.

Assim, do ponto de vista teórico não deveria existir fator de pressão às professoras do ciclo I, porém, a maioria das professoras que ouvimos demonstrou preocupação com a questão da alfabetização.

As professoras declararam que se sentiam pressionadas pela responsabilidade em cumprir o índice desejado para a alfabetização e, para o ano de 2007, após a avaliação de 2006, ficou decidido pela secretaria a continuidade da formação com um curso voltado à alfabetização, em função da solicitação dos próprios docentes.

A demanda por formação específica para a alfabetização apareceu entre os cursos oferecidos, particularmente do chamado “Letra e Vida” que substituiu o antigo “PROFA”, curso voltado à alfabetização, ministrado em anos anteriores a 2006, e muito elogiado e reconhecido pelos docentes como importante estratégia para o aprimoramento da ação pedagógica.

Este curso foi considerado ótimo/bom por 92% dos professores do Ensino Fundamental, 62% pelos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e atingiu 84% dos professores da Educação Infantil, que em princípio, não têm a responsabilidade em alfabetizar e sim apenas preparar a criança para o processo de alfabetização.

Aos professores de alunos com deficiência visual foi oferecida uma formação elementar, conforme declarações das professoras. Visando as necessidades educacionais especiais, apenas um curso foi oferecido aos

educadores (gestores e professores), o já citado “Educação Inclusiva: Práticas e Saberes.”

Quanto ao oferecimento de apenas um curso sobre Educação Inclusiva ter sido ministrado aos professores, de acordo com Miriam Criez (2007), foi objetivo da Secretaria Municipal de Educação de SBC que todos os educadores tivessem, em algum momento, a mesma formação sobre inclusão escolar.

Com início em 2004, o já citado curso “Educação Inclusiva: Práticas e Saberes” que visou atender às propostas na Meta nº. 3: “Encontros de formação sistemática comum a todos os profissionais envolvidos na educação”, além de “Construir uma cultura inclusiva que favoreça o respeito à diversidade humana e cultural” (CADERNO DE METAS DE SBC, 2006:4), foi realizado primeiramente junto aos gestores e posteriormente a todos os professores em 2006.

A justificativa da rede, de acordo com a chefia da Seção do Ensino Fundamental, foi a opção por um curso aos educadores ao invés de oferecer cursos optativos sobre o tema, pois objetivavam garantir uma mesma formação a todos: “Educação Inclusiva: Práticas e Saberes” foi ministrado pelas psicólogas e fonoaudiólogas da Equipe de Orientação Técnica⁷⁹.

Em termos de conteúdos, foram trabalhados o percurso histórico do processo de inclusão no mundo e na rede, as características gerais sobre as deficiências e adaptações curriculares, em uma carga horária de doze horas presenciais e duas para estudos. Este curso, com caráter obrigatório atingiu a todos os professores da Educação Infantil, Educação Especial e do Ensino Fundamental, mas não foi obrigatório para os professores de EJA, nem aos professores substitutos e aos estagiários de apoio, mas alguns o frequentaram, de acordo com a disponibilidade.

Na avaliação dos educadores, este curso ainda não conseguiu subsidiar a prática dos professores, mas ficou como sugestão, para 2007, a continuidade do mesmo, o que também é um indicador de que foi válido, a despeito das críticas negativas. Ficou decidido que a prática pedagógica deve ser o foco temático dessa formação, priorizando professores com alunos com necessidades educacionais especiais, além da formação sobre acessibilidade e adequações para os diretores.

⁷⁹ As Orientadoras Pedagógicas-OPs, não participaram da formação em função da sobrecarga, pois realizam o trabalho de supervisão, cargo não existente na rede.

De acordo com um informativo⁸⁰ da Seção de Formação e Valorização do Magistério, para o ano de 2007, o Departamento de Ações Educacionais oferecerá à rede municipal uma nova versão de formação fora do horário de trabalho: os Grupos de Estudo com diferentes profissionais e especialidades, alternando formações aos sábados e período noturno, disponibilizando vagas para até 40 participantes em cada grupo, cujos temas deverão variar conforme o agrupamento: Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Educação Especial.

A Secretaria de Educação nos informou que dos 1.700 professores da rede, 375 professores de alunos com NEE terão, no decorrer do ano letivo de 2007, a continuidade da formação “Educação Inclusiva: Práticas e Saberes” e, conforme solicitação das professoras tem como foco, as práticas, já que a teoria tinha sido contemplada na formação realizada em 2006.

Quanto ao apoio da Professora Itinerante, já citado como fundamental na avaliação das educadoras, e, também, porque consideramos os encontros entre esta profissional da Sala de Recursos e os educadores como formação, fazemos aqui nossa apreciação sobre a importância do diálogo entre as professoras, as gestoras e a professora itinerante.

Descreveremos uma atividade desenvolvida⁸¹ em horário coletivo que presenciamos em uma de nossas visitas à unidade escolar: a socialização do trabalho desenvolvido pelas professoras com alunos com NEE, coordenada pela Professora de Apoio Pedagógico (PAP), na qual estavam todas as professoras da escola, a Professora Auxiliar de Direção (PAD) e a Professora Itinerante.

Inicialmente, a PAP introduziu relatos dos casos, com um panorama geral de cada aluno, complementou com dados e comentários a respeito deles e seu processo, além de fornecer informações sobre os familiares, seguida pela fala da Professora da Sala de Recursos que relatou o seu acompanhamento aos alunos.

Após, as professoras das salas regulares fizeram depoimentos do trabalho do ano, apresentaram as produções dos alunos da classe no formato de um caderno que são elaborados por todos os alunos da classe, independente de ter ou não alguma necessidade especial. As exposições foram acompanhadas de vídeos produzidos pela própria PAP que filmou situações do cotidiano dos alunos

⁸⁰ Documento enviado pela Secretaria em 21/05/2007 e consta nos arquivos da unidade escolar.

⁸¹ A unidade escolar adotou o procedimento de desenvolver socializações do trabalho das professoras com NEE ao final de cada ano letivo. Participamos desse que foi um entre outros três momentos no final do ano letivo de 2006.

com necessidades educacionais especiais e os demais colegas, funcionários e professoras.

Várias intervenções foram realizadas pelas professoras, cujas questões foram consideradas e discutidas. A interação ocorreu de maneira harmoniosa entre as professoras com a PAP, a Auxiliar de Direção e a Professora Itinerante, à qual foram solicitados esclarecimentos sobre as características das deficiências, como lidar com as limitações e possibilidades dos alunos com NEE, de maneira que possam desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado. Enfim, muitas trocas foram realizadas, desenhando, a nosso ver, um momento produtivo de formação.

Agregando os depoimentos às entrevistas sobre a interação das professoras de salas regulares e a professora da sala de recursos, com o que testemunhamos na atividade descrita, estamos seguros ao afirmar que, nesta escola, a contribuição da professora itinerante é vital para o trabalho das professoras e da equipe gestora.

Em nenhum momento constatamos qualquer situação espelhada em falas comuns de que as escolas com regime de itinerância retratam desresponsabilização dos professores do ensino comum perante os alunos com NEE, deixando ao professor especializado a tarefa pelo desenvolvimento do aluno ou coisas do gênero.

Reiteramos que o nosso foco foi trazer alguns dados, particularmente relacionados à nossa temática, que espelham a avaliação realizada pelos educadores no final do ano de 2006 e serviu de norteamo à Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo para ano de 2007, inclusive para a formação planejada para os educadores.

Cientes do perigo em se fazer afirmativas generalizantes quando se analisa o que ocorre apenas numa escola, que está situada numa determinada rede de ensino, levamos em conta o contexto de uma situação específica e suas práticas circunstanciadas, para relativizarmos o panorama da rede.

Assim, arriscamos afirmar que, a despeito das contradições e insatisfações encontradas, esta rede pública de ensino vem passando por um processo de mudança, destinando recursos e relativo empenho, embora se apresente ainda distante do ansiado pelos educadores que esperavam por uma formação menos incipiente e pouco ajustada às necessidades, frente à demanda.

3.3 As educadoras

Nesta seção, assim como no item sobre os alunos, apresentamos alguns dados quantitativos que nos permitiram delinear o panorama geral sobre as educadoras, suporte para a análise qualitativa.

A equipe da unidade escolar constituía-se, em 2006, de 36 professoras em regência, uma professora no Laboratório de Informática e outra na Biblioteca Interativa, perfazendo um total de 38 docentes. Duas professoras regentes trabalhavam, também, na sala de apoio pedagógico destinada aos alunos com dificuldades de alfabetização e produção de texto em horário oposto ao do período de aulas. O Quadro 4 apresenta alguns dados como idade e tempo de atuação profissional das dezessete profissionais, sujeitos de nossa pesquisa, sendo quatorze professoras, mais as três educadoras (também professoras) da equipe gestora.

QUADRO 4 – EDUCADORAS: IDADE E TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL				
Educadoras	Idade	Na Educação	Na Rede	Na U.E.
1. Carolina □	38 anos	18 anos	18 anos	03 anos
2. Elisabete □	42 anos	18 anos	08 anos	03 anos
3. Érica*	53 anos	32 anos	03 anos	01 ano
4. Gabriela*Δ	39 anos	16 anos	08 anos	03 anos
5. Giovanna*Δ	46 anos	25 anos	22 anos	03 anos
6. Helena *Δ	38 anos	17 anos	11 anos	03 anos
7. Lena *	52 anos	23 anos	06 anos	03 anos
8. Mari*	42 anos	23 anos	20 anos	04 anos
9. Maria*Δ	57 anos	18 anos	08 anos	03 anos
10. Melissa*	34 anos	11 anos	01 mês	01 mês
11. Miranda*Δ	35 anos	15 anos	12 anos	03 anos
12. Morgana*Δ	37 anos	18 anos	07 anos	02 anos
13. Naninha*	32 anos	10 anos	06 anos	01 ano
14. Neusa □	50 anos	26 anos	26 anos	03 anos
15. Rosana*Δ	29 anos	12 anos	05 anos	03 anos
16. Rose*Δ	41 anos	17 anos	04 anos	02 anos
17. Vitória*Δ	39 anos	16 anos	06 anos	03 anos

Legenda: * Professora com alunos com deficiências em 2006; *Δ Professora com alunos com deficiências em 2005 e 2006; □ Membro da Equipe Gestora.
Fonte: Dados declarados pelas educadoras entre março e junho de 2006.

As professoras que no ano de 2006 estavam iniciando suas primeiras experiências com alunos com deficiências eram cinco (05) e nove (09) já tinham alunos incluídos em suas salas de aula nesta unidade escolar no ano anterior (2005).

Quanto à faixa etária, à época da pesquisa, conforme a Tabela 4 a seguir, as educadoras encontravam-se entre vinte e nove e cinquenta e sete anos, cuja média é de quarenta e um anos de idade.

TABELA 4 – IDADE DAS EDUCADORAS		
IDADE	Nº.	%
29 a 32 anos	02	11,7%
33 a 35 anos	02	11,7%
36 a 40 anos	05	29,6%
41 a 46 anos	04	23,5%
50 a 57 anos	04	23,5%
TOTAL	17	100%
Fonte: Dados coletados com as professoras entre março e junho de 2006.		

Não havia forte predominância de uma faixa etária específica, porém existia um percentual menor de professoras entre 29 e 35 anos, estando as demais faixas proporcionalmente distribuídas a partir dos 36 anos. Esses dados permitem considerar que no percurso de vida, as professoras tornaram pessoas relativamente experientes.

Quanto ao tempo das educadoras na educação, na rede e na unidade escolar, verificamos ser bastante diversificado, cuja variação é demonstrada na Tabela 5, a seguir.

Esta constatação é confirmada pelo fato de quase metade (47%) das educadoras trabalham na educação entre dezesseis a dezoito anos. Considerando que o tempo de trabalho limite na regência de classe é de 25 anos para chegar à aposentadoria, isto nos leva a inferir que mais da metade das

professoras já fizeram boa parte desse caminho, caracterizando um grupo com considerável experiência docente.

TABELA 5 – EDUCADORAS: TEMPO NA EDUCAÇÃO, REDE E UNIDADE ESCOLAR (em anos)								
Na Educação	Nº.	%	Na Rede	Nº.	%	Na Unidade Escolar	Nº.	%
10 a 15	04	23,5%	0 a 3	02	11,7%	1 a 11 meses	01	6%
16 a 18	08	47%	4 a 8	09	53%	1 a 2	03	17,7%
23 a 26	04	23,5%	11 a 18	03	17,7%	2 a 3	12	70,3%
32	01	6%	20 a 26	03	17,7%	3 a 4	01	6%
Total	17	100%		17	100%		17	100%

Fonte: Dados coletados com as professoras entre março e junho de 2006.

Nas duas faixas, antecedente e sucessória a esta na qual predomina a idade das educadoras, 23,5% atuam há quatro anos na educação e uma das educadoras possui trinta e dois anos de experiência profissional educacional.

No que se refere ao tempo trabalhado na rede de São Bernardo do Campo, o maior percentual (53%), recaía entre quatro e oito anos de efetivo exercício profissional. O percurso na educação iniciou-se, na maioria dos casos, na rede estadual de educação (lembramos que a municipalização de SBC ocorreu em 1998) e, as demais estavam equitativamente distribuídas nas demais faixas.

Em relação ao tempo na unidade escolar, especificamente, ressaltamos o fato de doze entre as dezessete educadoras pertencerem ao quadro da unidade escolar há três anos, o mesmo tempo de existência da escola que foi inaugurada em 2002 e iniciou o atendimento aos alunos com NEE em 2003, ou seja, com mais de dois terços do grupo trabalhando junto, praticamente desde o início do trabalho educativo nesta unidade.

Para traçarmos um perfil global da formação das educadoras, trazemos, a seguir, quadros e tabelas com informações gerais sobre formação inicial, cursos

complementares, pós-graduação e outros momentos formativos realizados na própria rede e/ou em outras instituições nos quais os temas educação especial e/ou inclusão foram objeto de estudo ou contemplados.

Ao interpretar os dados sobre a formação das educadoras, precisamos atentar para o fato de que a formação inicial exigida para o ingresso na rede até a data em que as professoras assumiram os cargos era o Magistério, conforme legislação que fixou o prazo para 2006 da regularização das redes em conformidade com a LDB nº. 9394/96, cuja exigência passou a ser a formação em cursos Normal Superior ou Pedagogia.

A Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo respeita, conforme a legislação, o direito adquirido de acordo com os editais dos concursos anteriores, período de ingresso de muitas professoras. A respectiva mudança nas exigências é esperada para os próximos concursos.

QUADRO 5 - FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS: HABILITAÇÕES				
Educadoras	Magistério	Pedagogia	Licenciatura	Pós-graduação
1. Carolina	X	X		Psicopedagogia
2. Elisabete	X	X		
3. Érica	X	X	Matemática	
4. Gabriela	X		Licenciatura Séries Iniciais - PEC	
5. Giovanna	X	X		
6. Helena	X	X		Psicopedagogia
7. Lena	X		Ciências Biológicas	
8. Mari		X	Educação Artística	Psicopedagogia
9. Maria	X	X	Educação Artística Licenciatura Séries Iniciais - PEC	
10. Melissa		X		Psicopedagogia
11. Miranda	X	X		Docência do Ensino Superior
12. Morgana	X		Letras	
13. Naninha	X		Psicologia	
14. Neusa	X	X	Psicologia	
15. Rosana		X		Psicopedagogia
16. Rose	X		Comunicação Social	
17. Vitória	X		Licenciatura Séries Iniciais - PEC	

Fonte: Dados declarados pelas educadoras entre março de 2006 e julho de 2007.

No que se refere à habilitação para a docência, todas possuem ensino superior, predominando o curso de Pedagogia com onze (11) educadoras, cujo percentual de 64% só é sobreposto pelo Magistério (habilitação obtida no ensino médio) com 82% das educadoras (14).

Ainda sobre a formação inicial, três (3) professoras cursaram o Programa de Educação Continuada (PEC) - Formação Universitária⁸²; duas (2) formaram-se em Educação Artística, outras duas (2) em Psicologia e as demais fizeram licenciaturas em Ciências Biológicas, Comunicação Social e Letras (uma em cada curso).

Note-se ainda que, do conjunto total, 47% das dezessete educadoras, ou seja, oito (8) fizeram o magistério e também cursaram Pedagogia, das quais cinco (5) são professoras e demais são as três (3) educadoras da Equipe Gestora.

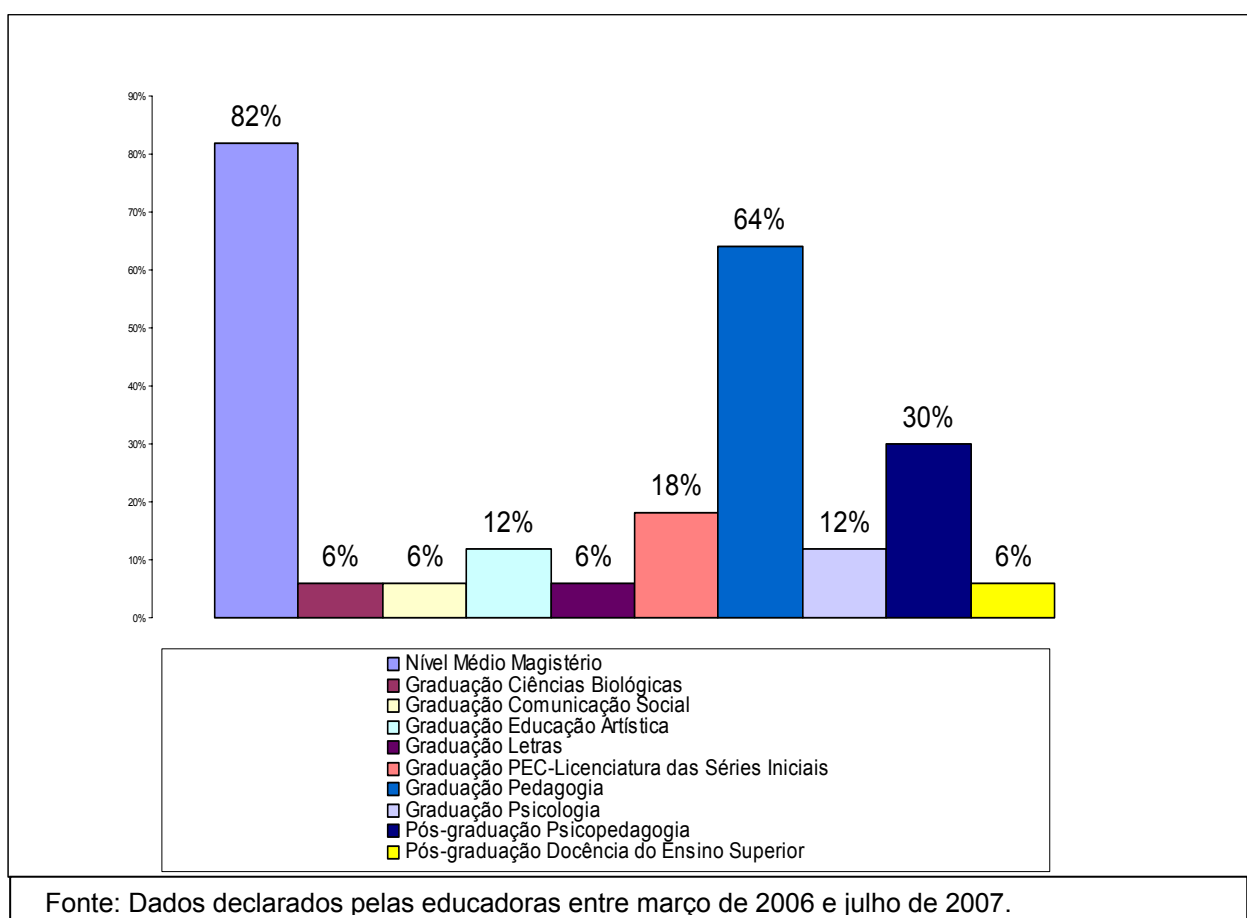
De acordo com a chefia da Seção do Ensino Fundamental, em função do direito adquirido no período de ingresso das professoras à época dos seus concursos e, de conformidade com legislação a exigência pela atualização em formação, algumas professoras fizeram o PEC, mas acredita que a tendência para o próximo concurso deverá ter a Pedagogia como requisito.

⁸² Programa Especial de Formação Universitária para Professores de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental das Redes Públicas Municipais do Estado de São Paulo, (PEC-Formação Universitária) foi desenvolvido pela PUC-SP e pela USP, entre 2002 e 2004.

Entre as educadoras com estudos em pós-graduação, seis (6) fizeram especialização, sendo cinco (5) em Psicopedagogia e uma (1) professora em Docência do Ensino Superior; nenhuma em Educação Especial.

Para uma visão panorâmica do percurso formativo das educadoras quanto às habilitações, elaboramos o gráfico a seguir.

GRÁFICO 1 – FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS – HABILITAÇÕES



A experiência de formação que as educadoras tiveram especificamente relacionada ao tema, seja na área de Educação Especial, com a temática da Educação Inclusiva, Inclusão e/ou que abordasse as necessidades educacionais especiais, encontra-se no Quadro 6, a seguir, no qual buscamos oferecer uma visão ampla da formação das educadoras.

QUADRO 6 - FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS – TEMAS SOBRE INCLUSÃO		
Educadoras	Na rede	Outras instituições
1. Carolina	Vamos Brailhar (CMAPDV); Encontro com especialista em D.V.; Educação Inclusiva: Práticas e Saberes.	Faculdade de SBC: Inclusão; Associação Brasileira de Surdocegos: Surdocegos e os Direitos Humanos; Grupo 25: II Encontro Sobre Inclusão.
2. Elisabete	Vamos Brailhar (CMAPDV); Educação Inclusiva: Práticas e Saberes.	
3. Érica	Palestras com especialistas; Vamos Brailhar (CMAPDV); Educação Inclusiva: Práticas e Saberes.	APAE e Instituto Padre Chico: visitas; PUC-Campinas: estágio com alunos com NEE.
4. Gabriela	Palestra: Declaração de Salamanca; Educação Inclusiva: Práticas e Saberes	APAE: estágio e curso; PEC: Módulo sobre inclusão; Congresso
5. Giovanna	A Criança Diferente; Discutindo inclusão; Encontro sobre Inclusão I, II, III; O planejamento do trabalho pedagógico no processo de inclusão; Educação Inclusiva: Práticas e Saberes.	Sala especial em escola estadual: estágio; AVAPE: Semana do Excepcional; AACD: Formação Básica em Deficiência Física.
6. Helena	Educação Inclusiva: Práticas e Saberes	
7. Lena	Vamos Brailhar (CMAPDV); Educação Inclusiva: Práticas e Saberes.	
8. Mari	Educação Inclusiva: Práticas e Saberes	
9. Maria	Vamos Brailhar (CMAPDV); Educação Inclusiva: Práticas e Saberes.	AVAPE: Semana do Excepcional
10. Melissa	Educação Inclusiva: Práticas e Saberes.	
11. Miranda	Educação Inclusiva: Práticas e Saberes.	AACD: Formação Básica em Deficiência Física.
12. Morgana	Educação Inclusiva: Práticas e Saberes.	
13. Naninha	Educação Inclusiva: Práticas e Saberes.	
14. Neusa	Capacitação de Pessoal para a Educação Especial; Distúrbios de Aprendizagem; A Criança Diferente; Encontros sobre Inclusão; Educação Inclusiva: Práticas e Saberes	Instituições diversas: visitas e estágios; AACD: Formação Básica em Deficiência Física; APAE: Abordagens Alternativas em D.M.; Jogos afetivos; Grupo 25: Encontros Sobre Inclusão.
15. Rosana	Educação Inclusiva: Práticas e Saberes	
16. Rose	Educação Inclusiva: Práticas e Saberes.	
17. Vitória	Educação Inclusiva: Práticas e Saberes	PEC: Módulo sobre inclusão.

Siglas: D.V.: Deficiência Visual; AACD: Associação de Assistência à Criança Deficiente; APAE: Associação de Pais e Amigos do Excepcional; AVAPE: Associação para Valorização e Promoção dos Excepcionais; CMAPDV: Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual NiceTonhozi Saraiva; PUC: Pontifícia Universidade Católica.

Fonte: Dados coletados com as educadoras entre março de 2006 e julho de 2007.

A respeito de Inclusão, Educação Especial e/ou Inclusiva, todas educadoras declararam ter participado, em algum momento, de palestras, conferências e/ou cursos na própria rede, em outras redes de ensino, situações e/ou em instituições especializadas.

Sobre a formação oferecida pela rede e relacionada à deficiência visual, as professoras quando receberam um aluno com essa necessidade, além da PAP e PAD, de acordo com seu depoimento, ainda que superficialmente, têm sido introduzidas e apresentadas aos materiais básicos e iniciaram os primeiros contatos com as questões pedagógicas peculiares através principalmente dos cursos “Vamos Brailhar”.

Direcionado especificamente para as questões da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, todas as educadoras participaram da formação ministrada pela rede, que contemplou essa temática com o curso “Educação Inclusiva: Práticas e Saberes”.

Este curso foi obrigatório e dentro do horário de trabalho. Para compensar o período a unidade escolar (assim como outras escolas) realizou jogos esportivos, em 2006, e as professoras tiveram um pequeno recesso, pois não puderam fazer suas aulas normalmente. Talvez por isso tenha atingido 100% de participação das educadoras.

Das dezessete (17) educadoras, seis (06) professoras participaram apenas do citado curso, chamado por elas apenas de “Práticas e Saberes”, ou seja, em nenhum outro momento de seu percurso profissional entraram em contato específico com algum tipo de formação para a educação de com alunos com NEE.

Quanto à participação das educadoras em outras instituições e/ou espaços de formação na área da Educação Inclusiva, nove (9), ou seja, 53% declararam em algum momento ter tido contato com crianças com deficiências nas diferentes instituições, sendo que seis (6) educadoras, 35%, relataram que esta experiência estava diretamente ligada à formação na graduação, pois ocorreram em forma de disciplinas, módulos, estágios e/ou visitas às instituições especializadas.

Apenas quatro (4) das dezessete (17) educadoras estiveram, voluntariamente, em instituições como a AACD, APAE, Associação Brasileira de Surdo-cegos (ABRASC), e/ou eventos em busca de algum tipo de formação para

o trabalho com alunos com necessidades e apenas uma esteve em evento promovido por grupo da sociedade civil sobre inclusão.

É interessante observar que as educadoras com mais tempo na rede são as que tiveram maior experiência formativa sobre o tema Educação Inclusiva, como podemos verificar no caso da diretora e auxiliar de direção, mais duas professoras, cujos períodos profissionais na rede de SBC estavam entre dezoito (18) e vinte e seis (26) anos, (Quadro 4, p. 163).

Neste item, nos dedicamos a fazer um panorama sobre as educadoras quanto à formação inicial, complementação em nível de aperfeiçoamento e/ou especialização, assim como a formação ministrada pela rede de SBC, com o objetivo de descrever e contextualizar o seu percurso formativo das educadoras, pois são protagonistas da pesquisa e às quais damos voz a seguir.

3.4 A palavra das educadoras

Dedicamos esse item à voz das educadoras da unidade escolar pesquisada, cuja análise e reflexões objetivaram desvendar, na perspectiva das docentes, os aspectos mais relevantes para e/ou na formação dos professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

As educadoras são sujeitos sociais e potenciais agentes de mudança, indivíduos com vidas pessoais e profissionais, que se apropriam de saberes, selecionam conhecimentos e práticas, organizam o seu trabalho nas condições e contextos materiais e humanos que a instituição escolar tem a oferecer e contribuem com o processo educativo dos alunos e com a própria escola.

Assim, procuramos ouvir as protagonistas para conhecer seus modos de ver sobre sua própria formação e tentar compreender como concebem a formação de professores, considerando sua prática efetiva nas condições de uma escola com alunos com NEE no ensino regular.

Buscamos compreender as falas das educadoras, originárias do material colhido nas entrevistas, identificar faces ou ângulos significativos a partir dos trechos selecionados para, a seguir, sistematizar e analisar as diferenças e/ou semelhanças nos pontos de vista das protagonistas, levando em conta o contexto.

Permitimo-nos aqui, alguns breves comentários sobre nossa passagem pela escola: durante o processo da pesquisa recebemos apoio da equipe gestora, das funcionárias da secretaria e agentes escolares, quando necessário, e o contato foi estabelecido com facilidade, inclusive com as professoras.

De modo geral, quem tem oportunidade de enxergar a escola como um todo é a equipe gestora; como professores, falamos do “nosso lugar”, enxergamos o “nosso pedaço” e o processo de pesquisa nos exigiu ampliar o nosso olhar. Acreditamos que no processo de inclusão dos alunos com NEE vivido pelas professoras vem ocorrendo algo semelhante.

Vimos, por exemplo, professoras tecerem considerações, refletirem sobre o que ocorre com alunos de outras salas, preocupadas com as diversas questões vividas por colegas. Isto talvez se deva à capacidade que a diretora da escola tem de agregar o grupo, dando segurança aos professores pela maneira como se posiciona frente ao fato de que “o aluno é da escola”.

No processo de entrevistas, a superação do estranhamento frente à situação inédita em dar um testemunho, a facilidade com que as educadoras discursavam e certa dose de ansiedade por contar detalhes de sua vida profissional, marcaram os depoimentos. Algumas se percebiam refletindo e elaborando questões sobre suas vidas profissionais, e também pessoais, assim, apresentaram queixas, algumas lamúrias, mas também desejos e sonhos.

Percebemos o tom afetivo, a importância dos alunos em suas vidas e acreditamos não sejam apenas ansiedades e temores. Algumas angústias foram comuns à grande parte das professoras, como a preocupação com a competência, com o “dar conta” etc., semelhantes às preocupações de todos os professores afetados pela popularidade do discurso corrente de que a responsabilidade pelo fracasso escolar situa-se na competência do professor.

Não é nossa proposta interpretar esses aspectos, mas arriscamos dizer que possam ser indicadores da necessidade das professoras em encontrar um interlocutor. Algumas professoras declararam a sensação de isolamento que experimentam frente a questões específicas relativas aos alunos e que têm que se mobilizar para encontrar possíveis soluções, mas essas queixas em nada se diferenciam do que encontramos nas pesquisas com professores que sentem a falta de alguém com quem compartilhar dúvidas, problemas, angústias etc.

Assinalamos, no entanto, que com poucas exceções, na ótica das gestoras sobre o ano letivo de 2006, o comprometimento das professoras com alunos com necessidades educacionais especiais existiu e o próprio desempenho tem sido apropriado, considerando o contexto e as condições, como um todo.

Muitas professoras recorriam às suas próprias histórias, aos seus sentimentos, às vivências com os alunos, lançavam mão de situações concretas que pudessem dar possíveis significados, relacionar ou exemplificar o que queriam dizer.

Ao final dos depoimentos, ouvimos agradecimentos pela oportunidade em “falar”, “desabafar”, “abrir meu coração”, com poucas expressões do tipo “Ai, que alívio” ou “É só isso?”, algumas professoras levaram trabalhos ou cadernos de alunos para mostrar, outras fizeram convites para visitar suas salas.

Uma professora nos procurou para complementar⁸³ o seu depoimento que, de acordo com sua narrativa, foi fruto de reflexão deflagrada pela entrevista e avaliada por ela como algo positivo. Alguns meses depois, essa mesma professora, que à época do depoimento trabalhava há apenas um mês na rede pública, declarou estar repensando opiniões anteriores com o transcorrer da vivência em sala de aula, embora ainda não tivesse uma boa elaboração.

Várias educadoras relataram estar surpresas com a leitura das transcrições (nenhuma tinha passado anteriormente por essa experiência) e, embora algumas se sentissem decepcionadas com a maneira com que falaram, a falta de objetividade, repetição de palavras etc., declararam que poderiam refletir sobre essa constatação e utilizá-la para melhorar suas práticas pedagógicas.

Ouvimos comentários e perguntas como: “Puxa vida, como a gente fala errado!”, “Estou chocada com o jeito que eu falo, vou prestar mais atenção”. Uma professora perguntou: “Vai ficar assim? Então quero arrumar a escrita.”, à qual respondemos: “A fala é sua, só pedimos para não perder a originalidade do coloquial, pois foi uma conversa e uma conversa não é um texto escrito”. De um modo geral, as alterações ou “correções” apresentadas foram poucas, na maioria sobre os vícios de linguagem e nenhuma modificou o conteúdo do depoimento.

Para ilustrar, trazemos a Prof^a. Carolina e a Prof^a. Neusa que se mostraram muito surpresas como se perceberam através da leitura das transcrições e, num

⁸³ Foi incorporado à transcrição da entrevista da professora.

diálogo bem humorado, brincaram de “consolar” uma à outra e declararam, com seriedade, suas reflexões sobre a oportunidade, considerando-a tão interessante, que “deveríamos fazer isso mais vezes”.

Três grandes unidades de análise emergiram e após várias leituras e releituras do material contido nas transcrições das entrevistas, constituíram-se em categorias. Procuramos contemplar tanto a constância quanto a heterogeneidade dos dados obtidos para o agrupamento das subcategorias que foram se impondo e permitiram uma visão de conjunto.

Nessa imersão, buscamos em nossos referenciais teóricos, autores como Freire, Garcia, Imbernón, Nóvoa, Tardif, Mantoan e Mizukami para nos servir de base e permitir analisar os aspectos mais marcantes que surgiram ao longo da investigação nas falas das educadoras, para nos auxiliar a alargar o olhar e refletir sobre a temática da formação dos educadores de ensino regular com alunos com necessidades educacionais especiais.

Iniciamos este item com o olhar das profissionais sobre processo formativo inicial que tiveram e suas experiências com as necessidades especiais nesse percurso: a avaliação que fizeram do Magistério/Pedagogia; se esta formação para as séries iniciais contemplou algo sobre as necessidades especiais e/ou inclusão; quais os conhecimentos e saberes que as educadoras consideraram importantes ou que podem dar subsídios à docência neste cenário.

A seguir, trazemos o posicionamento das educadoras frente à mobilização pessoal; a motivação para a busca de formação sobre a temática; quais as principais formas ou locais, onde e o quê procuram como formação.

No terceiro subitem, fulcro de nossa análise, a formação contínua é objeto da ótica das professoras e de nossa reflexão, examinando na formação institucional quais são as condições necessárias à docência, considerando a inclusão; que formação é oferecida pela rede de São Bernardo do Campo; o que as educadoras pensam sobre a responsabilidade pelo provimento dessa formação dentro e fora da rede pública.

3.4.1 A visão das educadoras sobre Magistério e Pedagogia

Na primeira formação profissional acontece a apropriação e ampliação dos conteúdos disciplinares, atitudinais e metodológicos, supondo-se um estado de disponibilidade do estudante às diferentes aprendizagens, cujo percurso inegavelmente complexo, deverá municiá-lo para a tarefa docente com conhecimentos instrucionais e desenvolvimento de valores e atitudes.

É, também, um momento de resgate das experiências educativas enquanto aluno, de busca das referências em suas aprendizagens, do “(...) começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas” (IMBERNÓN, 2004:65), enfim, o estudante adentra no processo do seu desenvolvimento enquanto um sujeito profissional.

A formação inicial é apontada por diversos autores como um período muito importante, pois não se trata apenas de habilitar o professorando. Ocorre um processo transformador concomitantemente ao teor das disciplinas da matriz curricular, que é a apreensão dos “saberes necessários à docência”. (Freire, 2001a).

Na análise **sobre a formação no Magistério/Pedagogia**, pudemos identificar que as falas das educadoras sobre o processo formativo que as habilitaram ao trabalho educativo para as séries iniciais do ensino fundamental, recaíram mais sobre o reconhecimento de que foram preparadas para classes supostamente homogêneas e para a alfabetização de crianças sem nenhuma necessidade especial.

Professoras com diferentes formações: Magistério, Pedagogia, ou ainda em ambos, fizeram declarações que além de constatarem de a falta de preparo para a diversidade, consideraram esse tipo de formação muito importante; algumas avaliaram que um dos cursos forma mais eficientemente para a tarefa alfabetizadora de alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Na formação inicial a gente recebe a formação como se já fosse uma sala de aula, todo mundo igual. (...) Então, a gente vê que são diferentes, são classes heterogêneas, mesmo que são normais, mas tem essas diferenças. (Prof^a Lena).

Eu acho que a formação, hoje eu não sei, pode até ser que já tenha, mas quando eu me formei não tinha, né? A inclusão veio depois de algum anos... a diversidade em sala de aula foi uma coisa que veio depois. Acolher... estava ligado mesmo para a diversidade. Mas na formação inicial parece que não existia isso. (Prof^a Vitória).

Tudo aquilo que eu tive na Pedagogia estou tendo agora muita coisa diferente. A realidade nem sempre ali foi... coisas muito diferentes do que a gente vê nos textos encontrados nos livros que eram dados para a gente. A realidade, muitas vezes, não é aquilo que o autor escreve. Tenho sentido muito isso. Mas é claro que é importante sim, como base. (Prof^a Melissa).

Prof^a.: Fiz magistério, fiz Pedagogia, fiz tudo... mas no que diz respeito à rede, no meu concurso, o pré-requisito era o magistério. Depois se transformou em Pedagogia porque o magistério caiu. Então, o magistério me dá mais base, eu penso assim, ele me deu base para eu ser professora.

P.: De primeira à quarta?

Prof^a.: De primeira à quarta, porque Pedagogia não dá. (Prof^a Miranda).

A compreensão de que existe uma tendência comum nos processos formativos dos professores a enfatizar os conhecimentos e competências relativas às especificidades das licenciaturas, no caso dessas professoras, para a alfabetização, foi entendida como insuficiente.

As práticas pedagógicas apresentaram-se como necessidade por cinco profissionais, que lamentaram a falta de oportunidade à época de suas habilitações, independentemente do tempo dos cursos de formação já haver ocorrido. O apontamento de excesso de teoria foi relacionado diretamente à falta e/ou necessidade de práticas, mas também aos recursos necessários à educação dos alunos com NEE.

Falta muito a prática. Porque na faculdade a gente vê muita teoria, são feitas muitas apresentações de trabalho e tudo, mas faltou muito a prática. É claro que a teoria ajuda também. A gente fala assim; o difícil é a gente transportar tudo da teoria para a

prática. Não é que a gente fala que nos livros tudo parece muito fácil, muito bonito, mas na realidade às vezes nem sempre é assim. (Prof^a Melissa).

A formação inicial pode ajudar sim, acho que trazendo o componente teórico já ajuda. Na prática, a gente precisa muito da ajuda das técnicas e ir atrás desses recursos e materiais. (Prof^a Neusa).

Recorremos às afirmações de Garcia (1999) sobre o fato de as metas e finalidades da formação incluírem diferentes dimensões como destrezas, habilidades, competências e atitudes, além dos conhecimentos. Determinados aspectos da prática pedagógica são desenvolvidos no exercício mesmo da ação, no fazer, ali na “miudeza” da sala de aula.

Uma das educadoras atrelou a prática com o próprio exercício docente no cotidiano. O seu entendimento é que, embora tenha ficado uma lacuna em sua própria formação inicial, a teoria faz parte desse processo e o profissional deve buscar o seu aperfeiçoamento.

Ela deu conta de me colocar em contato com estudiosos que se prepararam para falar sobre Educação...ela deu conta disso. Agora, por um outro lado, poderia dizer que não foi suficiente, ficou ainda uma brecha. (...) Atualmente, se você não fizer Pedagogia você não pode lecionar. Agora, o que é que ele vai te dar? Ele vai te dar o teórico, a prática você vai conseguir no dia-a-dia. E mesmo assim, este teórico, constantemente você tem que ler e vai ter que se atualizar. (Prof^a. Carolina).

Concordamos com a advertência de alguns teóricos para a contribuição “de um *saber-fazer prático*”, porém, adquiridos de maneira fundamentada, para permitem aos professores se desenvolverem e se sentirem seguros em situações complexas de ensino como a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. (GARCIA, 1999:84).

De acordo com a **avaliação sobre Magistério/Pedagogia tendo em vista a inclusão**, a formação inicial, julgada necessária ao trabalho pedagógico nas séries iniciais do ensino fundamental com alunos com NEE, não as preparam para as situações que encontram nas salas de aula.

Apenas quatro das dezessete educadoras tiveram, em alguns momentos de sua primeira formação profissional, contato com a temática em estágios de observação e visitas a instituições especializadas ou escolas especiais. Para a maioria a formação que tiveram não contemplou conhecimentos sobre as diferentes necessidades que os alunos apresentam e que hoje carecem sobre deficiências, processos inclusivos, etc.

Quando fiz o magistério se falava em crianças com problemas de dislexia e como trabalhar. Onde fiz o magistério havia uma sala de alunos portadores de deficiência visual. Algumas alunas do magistério foram convidadas a aprender o braille. (Prof^a. Maria).

Uma professora referiu-se ao período de estágios como deslocado da prática, como se enquanto estagiária, a realidade não fosse a mesma que percebe a partir do momento quando se assume a regência de classe. No entanto, outras professoras que têm recebido estudantes, demonstraram valorizar os períodos de estágios exigidos às professorandas nos cursos de Pedagogia.

Eu fiz os estágios também, mas é bem diferente. Hoje eu vejo que aquele momento de estágio é uma coisa e quando a gente vem para a realidade a gente percebe que é tudo muito diferente daquilo. (Prof^a Melissa).

Eu acho que é a última turma que se forma... aqui na escola nós recebemos os alunos do Cefam; só o trabalho que o Cefam teve foi meio período de prática mesmo, eles vinham para a sala de aula, tinham que trabalhar, não ficar naquele estágio de observação, porque aqui não tinha isso. Na minha época não, era só observação, algumas horas por dia... e eu acho que a formação já começou a melhorar pelo que eu vejo...pelo que eu vi aqui, na nossa realidade. Porque eles estão aqui na batalha. Se falta um professor... como agora, eu estou aqui e tem uma estagiária na minha sala, ela está lá, tudo bem que está tudo prontinho, mas ela está lá se virando. (Prof^a Vitória).

No caso da rede de São Bernardo do Campo a perspectiva das professoras contempla um olhar diferenciado já que existem os estágios regulares, mas também (e é o caso dessa escola específica) são contratadas para auxiliar as classes com alunos com NEE incluídos.

A minha estagiária em São Bernardo está todos os dias comigo. Já em Santo André, eu tenho duas inclusões e não tem ninguém para me acompanhar, só a coordenadora, por boa-vontade e por sorte minha. (Prof^a. Morgana).

É interessante observar que, enquanto muitas professoras demonstram uma visão otimista em relação aos estagiários, também surgiu uma fala isolada sobre o despreparo do estagiário, que não é um profissional e, por vezes, está cursando ainda o primeiro ano da faculdade e já está disponibilizando-se a lidar com as questões relativas à inclusão.

Isso, estagiário. Não tem. Nós temos uma escola assim, totalmente despreparada, totalmente. Que você fala para a pessoa não fazer tal coisa e a pessoa está fazendo. Ao invés de ajudar está atrapalhando, então, assim, já que é pra colocar alguém para te auxiliar, que ele seja preparado para isso. Não assim para ser bonzinho comigo e me dar uma pessoa só para me ajudar. (Prof^a. Giovanna).

Este cenário que encontramos sobre a formação (Magistério/Pedagogia) das professoras da escola de São Bernardo do Campo não difere em nada dos resultados obtidos em outras pesquisas sobre a temática, nas quais as professoras ou estudantes que estariam prestes a assumir a responsabilidade de uma sala de aula foram ouvidos, como em uma pesquisa citada por Góes (2004), na qual a autora analisa os depoimentos como um quadro preocupante.

A formação das alunas não tinha propiciado o estudo de tópicos a respeito dessa área, exceto por menções genéricas e raros textos inclusivos em poucas disciplinas; além disso, apenas algumas entrevistadas tiveram, em seus estágios, oportunidades de contado com alunos especiais, que propiciaram uma aprendizagem muito restrita. (GÓES e LAPLANE, 2004:78).

Na perspectiva do desenvolvimento do futuro professor, corroboramos com Libâneo e Pimenta (1999), questionando alguns cursos de licenciatura cuja ênfase tem sido nos elementos teóricos, ficando a aproximação com situações da realidade escolar, apenas a cargo do estágio como a aplicação da teoria aprendida nas disciplinas curriculares.

As falas que mais emergiram na categoria das **necessidades**, na visão das educadoras sobre Magistério e Pedagogia, foram sobre conhecimentos e/ou

informações a respeito das deficiências, inclusão e práticas. Esses foram os tipos de necessidades mais solicitadas, que nos leva a pensar que elas supõem sejam fundamentais para o trabalho pedagógico com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Ocorreu um depoimento isolado e, embora não o consideremos significativo, pois nesta escola não apareceu como uma tônica importante, fazemos o registro sobre a questão de preconceito dos professores em relação aos alunos com deficiências.

Uma professora ao ser perguntada sobre sua formação, falou claramente que não se queixava por não ter havido em sua formação inicial nenhum tipo de esclarecimento sobre as deficiências e, segundo suas palavras, praticamente também não vinha recebendo formação contínua pela rede pública.

Não, não me incomoda, porque são crianças e não vejo problema. O que me incomoda são os meus colegas, na verdade, porque eu sinto como preconceito. Você nem sabe quem é, nem sabe como é a criança você já está reclamando antes de ver a criança? Então eu acho que é uma maneira de preconceito e a gente luta tanto contra isso. (Prof^a. Rosana).

Informações básicas sobre as deficiências e inclusão incidiram na maior parte dos depoimentos das educadoras, salientando que doze professoras falaram a respeito, em declarações explícitas no sentido de que para ensinar os alunos com deficiências ou com grandes dificuldades para aprender são esses os conhecimentos que lhes faltam. Aqui também não há apenas a constatação de que os conhecimentos necessários não foram contemplados na formação inicial, mas uma crítica ao que é o ensino aos professorandos.

Eu acho que tem que contemplar outros conhecimentos, porque quando eu tive a minha formação inicial (Magistério) a gente estudava só para lidar com uma sala normal... tudo bonitinho, as crianças são homogêneas, sem problemas, né? (Prof^a. Lena).

Embora a escola venha trabalhando desde o seu início com crianças com deficiências, existem professoras que, mesmo lecionando desde a época (três anos na data da entrevista), admitem não possuir noções básicas sobre o assunto e demonstram desejo de aprender.

A nossa ansiedade vai muito de encontro em saber o que é esse problema, o que eu posso, até onde eu vou caminhar com isso,

então eu acho que um pouco específico da... não sei como é que a gente pode chamar... da doença? Da deficiência da criança, tem casos, tem síndromes que a gente não conhece, então a gente gostaria de estar tendo esclarecimento sobre isso. (...) Dentro dos cursos hoje, de Pedagogia, você teria que ter matérias que trouxessem essas informações aos profissionais, porque esses profissionais vão ter isso em sala de aula e eles não tem formação para isso. (Profª. Gabriela).

O fato de constatar que são comumente utilizados termos como “sala normal” referindo-se às salas de ensino regular ou “esse problema”, “esclarecimentos sobre isso” ou “esse tipo de criança”, em declarações sobre as questões ou características das deficiências, não legitima uma análise simplista de que esses depoimentos demonstram uma “postura politicamente incorreta”.

Freire (2001) nos ensinou que o trabalho pedagógico deve ser em favor da autonomia dos educandos, sem especificar a que tipo de aluno destina-se a nossa prática. Se concebemos formação de educadores como educação de todos os alunos, inclusive com necessidades educacionais especiais, uma das emergências, é formar-nos para a contribuição da autonomia desses alunos, numa legítima preocupação “até onde vou caminhar”.

O professor é o agente central no processo de aprendizado de todos os alunos, com necessidades educacionais especiais ou não, mas particularmente com deficiências exige uma mobilização para que a inclusão aconteça e essas professoras parecem cômicas de sua responsabilidade.

Preciso de mais alguma coisa porque eu não conheço direito o aluno, não conheço praticamente a deficiência, a gente vai conhecendo no dia-a-dia. Eu gostaria de ter mais conhecimento, muito mais para poder ajudar mais ainda. Você sabendo como lidar com essa criança; você vai mudar a sua forma de trabalho com ela. (...) Acho que deveriam estar preparando todos os professores e muitos se recusam a pegar esse tipo de crianças por não saber trabalhar, não que não gostem, por não saber trabalhar, ele têm medo de trabalhar com a criança e não atingir os objetivos que precisam ser atingidos. Eu acho que precisariam dar mais noções de trabalho e dar mais cursos para professores. (Profª. Maria).

As sugestões para a formação inicial apontaram que na formação de alfabetizadores devam ser contempladas disciplinas que subsidiem o professor de alunos com necessidades educacionais especiais, particularmente daqueles com deficiências, nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, mas também nas licenciaturas.

Dentro dos cursos hoje, de Pedagogia, você teria que ter matérias que trouxessem essas informações aos profissionais. (...) Dentro dos cursos que hoje existem, História, Geografia, em todas as licenciaturas, porque esse profissional vai lidar com esse tipo de aluno, ele precisa ter sim, no currículo dele... dessa faculdade... desse curso, deficiências, enfim... (Prof^a. Miranda).

Eu acho que deve ter uma matéria talvez, em que houvesse depois um estágio em que essas pessoas, esse grupo de pessoas que estão se formando, fazerem um estágio mesmo junto com a criança, as pessoas de inclusão e ter mesmo uma matéria básica, pelo menos um semestre para que você pudesse estudar as deficiências mais comuns que podem estar inseridas aí. (Prof^a. Rose).

Atravessamos um período de implantação das novas diretrizes para o curso de Pedagogia, ansiamos por modificações substanciais no preparo para a docência dos primeiros anos escolares, pois concordamos com a idéia básica de que as reformas da formação do professor devem levar em conta "(...) os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano." (Tardif, 2002:22), pois as queixas e pretensões para a mudança na formação inicial parecem legítimas.

Levando em conta que a formação inicial atual dos professores, por enquanto, pouco ou em quase nada contempla a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, como constatamos no caso das educadoras da escola pesquisada, os profissionais terão que caminhar na busca pelos conhecimentos que julgam necessitar no formato de formação contínua oferecida pelas redes e também em buscas pessoais, ou seja, em processos de autoformação.

3.4.2 Busca pessoal por formação

Ao relacionarem a atuação docente às demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais (no caso, alunos com deficiências), todas as professoras declararam que elas podem, individualmente e/ou com os pares, acionar recursos como cursos, palestras, leituras, informações digitalizadas e do próprio cotidiano escolar, em processos de buscas intencionais, não sem citar as dificuldades.

Consideramos essa procura como situações autoformativas e imprescindíveis para a docência. Sabemos que cursos, sejam de graduação, aperfeiçoamento, especialização etc. que dêem conta de atender as demandas de qualquer escola, é uma impossibilidade.

Esse investimento em si mesmo, deliberadamente, a partir do próprio sujeito, demonstra que temos sim professoras para as quais “o aprender contínuo é essencial em nossa profissão” (NÓVOA, 2001:12).

Eu acredito que todo profissional tem que buscar, a faculdade é um início. A faculdade diz assim: “olha, na sua área de trabalho, atualmente, você tem este, este e este” e dá uma pincelada sobre o que determinados autores falam sobre. Agora cabe a você, profissional, buscar mais, mais, mais, e isso não vai acabar nunca. Nós temos que procurar esse aperfeiçoar. (Prof^a. Carolina).

Das dezessete educadoras, quatorze falaram sobre busca pessoal por formação e entre as respostas das educadoras doze professoras falaram sobre a **motivação**. Percebe-se assim, a incidência de uma tônica importante, pois ao entrarem em contato com alunos com necessidades educacionais especiais, buscam formação/informação em função do que precisam, de acordo com a especificidade que os alunos apresentem, numa esperança e vislumbre do que se pode fazer, no aspecto pedagógico, para o sujeito que ali está.

Por causa do Guilherme eu tenho buscado muito mais coisas. (Prof^a. Melissa).

Por conta própria fui buscar, porque nós tínhamos um D.M. aqui e é uma coisa que intriga muito porque a gente sabe que o cognitivo é preservado e a gente acredita muito na possibilidade, na capacidade que essa criança tem e fica aquela coisa: como a

gente vai atingir? Como vai garantir o aprendizado desta criança, porque ela tem condição. (Prof^a. Elisabete).

Eu fui fazer um curso na AACD o ano passado; eram cinco dias... justamente para conseguir entender a questão da distrofia, dessas crianças na cadeira de roas, paralisia cerebral e... (Prof^a. Miranda).

A vontade própria como força motivacional também está diretamente ligada às demandas encontradas, mas em alguns momentos a educadoras deixavam transparecer certo olhar, uma espécie de investigação sobre elas próprias.

Estaremos obrigados a ser mais do que competentes, a manter-nos em uma constante autoformação formadora. Pensar e mexer com a formação humana é um pensar sobre nossa própria formação, nosso próprio percurso. (ARROYO, 2000:41).

Saber a motivação à busca pessoal nos levou a investigar nessa categoria **onde buscam**, ou seja, qual a fonte para a formação que julgam necessária. Para suprir a falta de conhecimento, sete educadoras têm como principal instrumento a internet, em função de questões como a econômica, acesso e tempo.

A internet foi considerada uma boa ferramenta por causa da rapidez do sistema eletrônico e do pouco tempo disponível que elas têm. Além disso, pode ser obtida em casa além de não ser muito dispendiosa. Algumas professoras não a possuem em casa, mas podem utilizá-la na própria unidade escolar.

A internet é uma coisa que já tem em casa, de fácil acesso. Então ali eu digito e acaba aparecendo algumas informações. Por exemplo, eu não sabia quais eram as dificuldades que uma criança com paralisia cerebral tem, quais eram as características que essa criança tinha, se ela enxergava, se ela não enxergava, se ela tentava pegar um objeto...quais as funções que ela tinha. E aí, pesquisando eu descobri que o Leandro pode ter uma visão muito comprometida. Então eu fui juntando as informações que busquei da Internet com as coisas que eu fui observando dentro da sala de aula em relação a ele. (Prof^a. Naninha).

Eu vou dar o exemplo do Luís. Até o meio do ano eu não tinha nada dele, nenhum diagnóstico, nada. Quando eu consegui chamar a mãe aqui na escola, eu fui conversar, ela falou da síndrome, aí eu voei na internet. Na internet eu fui buscar tudo

que eu podia e foi aí que eu tive uma visão diferente, às vezes eu cobrava coisas dele que eu sabia que ele não poderia me oferecer. (Prof^a. Giovanna).

Ainda que muitas vezes as informações obtidas nas páginas da internet possuam termos técnicos e as professoras não consigam compreensão integral ou desconfiem da legitimidade científica do texto, consideram um recurso importante.

Pode ajudar. Eu sei que agora até existe um fórum de discussões, de profissionais de educação, é interessante. Você pode trocar informações com essas pessoas, é claro que nem tudo que está na internet você pode bater o martelo, é verdade, mas é uma ferramenta, eu acredito que seja uma ferramenta. (Prof^a. Miranda).

A preferência recaiu no recurso da internet como ferramenta principal de busca pessoal por formação. Ocorreu em apenas quatro depoimentos relatos de visitas à biblioteca, geralmente, limitadas em função do pouco tempo que poderiam disponibilizar para esse tipo de pesquisa, pois se situam fora da instituição onde trabalham. Em alguns casos preferem buscar em periódicos mais acessíveis e experiências de colegas de trabalho.

Algumas coisas da Revista Nova Escola eram práticas, eram vivências que as professoras tinham. Algumas eram teorias. Teve uma amiga o ano passado que me ajudou. Na verdade ela me ajudou me dando tranquilidade em lidar com a situação, não que tenha tido resistência da minha parte, mas ela falava sempre para eu ficar calma. (Prof^a. Helena).

Destacamos aqui a fala de uma professora que, na sua perspectiva, que referiu-se a todas as formas de autoformação como produtivas, procurando e levar em conta o que julga necessário a partir da necessidade do aluno.

Eu acho que a internet tem sido um bom recurso para isso. Biblioteca...eu tenho freqüentado muito a biblioteca agora, estou indo atrás de livros de inclusão. Tenho conversado com pessoas que trabalham, também, em escola inclusiva. (Prof^a Melissa).

Procuramos também identificar **o quê buscam** e os resultados apontaram textos e leituras, mas, principalmente exemplos de práticas que possam auxiliá-las. Quando se referiam às práticas procuradas na internet, em livros ou entre as próprias profissionais, falavam sobre desenvolvimento de habilidades ou

metodologias ou preparação de materiais, como elementos facilitadores à docência na educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Eu acho que oficinas de situações que foram... que tiveram êxito, pode estar ajudando a gente, porque às vezes, a teoria, no dia-a-dia, a gente não consegue aplicar, é difícil. (Profª Gabriela).

Eu tenho só teoria. A prática no ano passado eu consegui porque eu fiz o curso da AACD. Então muitas coisas do PC (paralisia cerebral) que eu não sabia ou da síndrome também do aluno... (...) Lá foi legal porque eu fiz a parte teórica e depois fui para a prática. Na prática é legal. E nessa hora eu vi porque a criança tem que estar no regular, por que eu acredito que a criança de inclusão, a criança portadora de deficiência tem que estar no regular. (Profª Giovanna).

Eu acho que o que elas, a gente sente necessidade é da prática: como trabalhar com essas crianças. (Profª Elisabete).

Em num depoimento a conversa caminhou por reflexões sobre diferentes terrenos formadores e a professora na tentativa de responder à questão: “afinal, o que é que forma o professor?”, em meio a espontâneos risos, respondeu:

É tanto coisa que forma o professor... cultura forma o professor. Eu fico assistindo isso... eu assino Aventuras da História, Época, eu assisto Discovery, e sabe por quê? Porque eu preciso ter informação para os meus alunos. (Profª. Miranda).

Mais que a preocupação sobre as condições e/ou o que forma alguém para a educação com alunos com necessidades especiais, a professora falava de formação para trabalhar com todos os alunos, independente da inclusão.

Concordamos com Freire para quem a indagação, a busca, a pesquisa faz parte da natureza da prática docente. No processo de formação é importante que o professor se perceba e se assuma como um pesquisador. (FREIRE, 2001:32).

Ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogos de nós mesmos. Ter cuidados com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nos mesmos sobre a formação. (ARROYO, 2000:42).

A informação que a professora procurava para o seu aluno é, como diz Arroyo (2000), um aprendizado que pode ser feito a partir de textos sobre desenvolvimento humano, mas também, em leituras “pedagógicas” de vivências, práticas, textos literários, linguagens artísticas etc.

Uma leitura pedagógica no sentido de estarmos à procura da compreensão de nós mesmos, interrogando o tema formação, desenvolvimento, deixando-nos interrogar por esse tema, pelas várias manifestações de formação com que convivemos na diversidade de convívios. Um texto literário, uma narrativa, um filme, uma pintura, uma música, as fotografias de Sebastião Salgado, as notícias de cada dia. (ARROYO, 2000:43)

Outra professora nos contou que procurou para o seu aluno com comprometimento cognitivo coisas que pudessem despertar o seu interesse, com leitura em livros didáticos, em pequenos textos porque ele tinha muitas dificuldades e praticamente não conseguia compreender texto algum. Na tentativa em descobrir o que fazia parte do mundo dele, percebeu o seu interesse por programas de televisão e “foi por aí”.

Buscava naquilo que interessava a ele, por exemplo, ele adorava novelas... as ‘chiquititas’. Ele falava sem parar na novela, então eu buscava trazer alguma coisa, alguma atividade, um textinho, algum trabalho com colagem com perguntinhas que tivessem relacionado com aquilo que lhe interessava. (Profª. Rose).

Por menos acadêmico que seja esse tipo de fonte e por mais que a fala no diminutivo: “textinho”, “perguntinhas”, pareçam infantilizar o aluno, reconhecemos o esforço da professora e, se nos desirmos de conceitos, ou “pré-conceitos”, possamos enxergar o que pode nos parecer um pequeno passo, mas para uma criança tão comprometida foi, de acordo com a professora, um avanço.

Outra forma muito presente de autoformação são as trocas ocorridas nos intervalos, nos corredores, em telefonemas etc. Essas trocas não são institucionalizadas, ou seja, em momentos não incorporados à jornada de trabalho, porém intencionais.

De acordo com as professoras esses momentos acontecem dessa maneira porque o tempo destinado às trocas nos horário de trabalho pedagógico coletivo, os HTPCs, não dão conta e existem solicitações para que sejam ampliados.

Essas trocas não são necessidades de cunho social e sim uma proposição para construir ou ampliar o conhecimento pedagógico, mas todo o tempo possível, institucionalizado ou não, para esses diálogos será insuficiente para atender as demandas das professoras.

A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão. (IMBERNÓN, 2004, p. 32).

Ainda que em alguns momentos, as professoras se queixassem por ter que buscar aprimoramento, quando elas conseguem organizar essa procura, elas declararam se sentirem menos inseguras ou ansiosas quando o processo fluía. Há, também, que se considerar as condições reais de trabalho e da própria vida para que não façamos nenhuma interpretação irresponsável.

As condições precárias de trabalho, os péssimos salários, a falta de estabilidade, a condição de aulistas, o fraco ambiente cultural das escolas, a duplicidade de turnos de docência e ainda o trabalho doméstico... não apenas limitam a qualidade da docência, impossibilitam uma autoformação formadora. (ARROYO, 2000:42).

As professoras dimensionam o que procurar e aonde procurar com as necessidades sentidas, mas também com as condições concretas de suas vidas pessoais com jornada dupla e do próprio sistema da rede na qual estão inseridas que por vezes, restringem, obstaculizam ou até impedem alguns tipos e momentos formativos

Minhas condições, tanto de salário e tal, não dá para eu ficar comprando livros e também por causa de tempo... a gente não tem tempo de ficar indo na biblioteca e estar pesquisando em outros locais. (Profª. Naninha).

Textos, mais textos, porque eu não tenho muita disponibilidade porque tenho dois cargos. (Profª. Rosana).

Então, aquele professor que, às vezes tem mais tempo... às vezes não é nem força de vontade, não é nem vontade de buscar. Porque hoje, com o salário que a gente está com a vida

que a maioria das mulheres tem você não consegue só com meio período, você tem que dobrar o período. Daí, que momento você vai a essa busca? (Prof^a. Giovanna).

Acreditamos na consciência de que a formação recebida na graduação não é o fim, mas o início do processo de formação e dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional não depende unicamente dos recursos disponíveis, mas depende também das características pessoais de cada educador e do assumir a responsabilidade pelo seu crescimento.

Constatamos no caso das educadoras dessa escola que elas encontram dificuldades em função do excesso de horas de trabalho, já que a maioria leciona em duas escolas. Ainda assim, os processos pessoais de autoformação existem e vêm tomando diferentes caminhos, sejam em processos formativos institucionalizados como cursos, palestras etc., mas principalmente no seu próprio local de serviço, a partir das demandas dos seus alunos.

3.4.3 Sobre formação institucional

A formação institucional é central em nosso foco de análise, tanto pelos estudos, reflexões e discussões entre teóricos e pesquisadores da formação de professores, quanto pela importância em nossa pesquisa de campo, haja vista as investidas da rede e as esperanças depositadas pelas educadoras da escola objeto de nossa pesquisa de campo.

As dezessete educadoras falaram a respeito das **condições para a docência considerando a inclusão**. Doze declararam precisar de algum tipo de conhecimento, de modo geral denominado de “conhecimento de inclusão”, **informações específicas sobre as deficiências** ou teoria, e três delas fizeram uma relação direta com a prática, sobressaindo-se a solicitação pelas especificidades das deficiências.

Eu acho a parte teórica muito importante, acho a parte prática muito importante, só que a gente tem que casar os dois. Porque não adianta nada eu saber muito de teoria se eu não consigo lidar com isso na prática. (Prof^a. Helena).

Nove professoras afirmaram explicitamente que são os conhecimentos e/ou informações específicos sobre as deficiências o que mais sentem necessidade. Elas declararam ter preocupações com os aspectos relacionados às questões físicas, propriamente ditas, pois em função desse desconhecimento podem comprometer a ação do professor diante, por exemplo, de situações como convulsões.

Eu acho que tem que haver um curso que nos prepare pelo menos... que nos mostre um pouquinho sobre as síndromes mais comuns, com antecedências mais comuns, pelo menos para a gente saber o que é, como que eu posso estar lidando. (Profª. Rose).

Acho que tem que ter um aprofundamento em todas as deficiências, porque, por exemplo, estou com essa criança com hidrocefalia, então, o que você pode trabalhar com ela, até onde ela consegue ir, o que acarreta este problema? Porque às vezes você está com uma criança na sala e está tendo uma convulsão. (...) quer dizer, tudo bem, eu estou com ela lá e se ela tiver uma convulsão? Eu vou entrar em pânico? O que eu faço? Eu não sei. Vou começar a gritar lá na sala para todo mundo entrar em pânico? É este tipo de formação. (Profª. Rosana).

Os conhecimentos me dizem os limites de uma criança PC (paralisia cerebral), precisa ser na parte física, tenho medo de causar algum dano, alguma seqüela... medo assim: eu soube que portadores de Síndrome de Down não podem virar cambalhota e eu só soube isso por intermédio de uma professora. Então, se eu tivesse um aluno com Síndrome de Down e fizesse ele virar uma cambalhota, talvez o que viesse acontecer pudesse ser muito ruim e não teria esse estudo do caso. Então, assim, eu não sou formada em educação especial, sou formada em alfabetização, mas eu acho que eu preciso de um preparo para saber o que num caso de um Down, de uma paralisia cerebral... quais as seqüelas que elas dão...a gente vê isso no visual, vê isso na sondagem, percebe isso no dia a dia. Saber que tem um potencial enorme, saber que tem uma parte cerebral muito

preservada, quanto preservada, um estudo mais aprofundado (da patologia), eu acredito. (Prof^a. Mari).

É interessante notar que algumas professoras têm clareza de que, se foram formadas em alfabetização, o que se espera é que alfabetizem independente de que o aluno tenha necessidades educacionais especiais ou não, embora saibam das dificuldades.

O esclarecimento sobre as deficiências apareceu em diferentes tipos de falas, em citações no sentido de suporte, como na solicitação de uma professora para que haja diálogo com a área da saúde.

Se nós tivéssemos condições de falar com o pessoal da área médica para que eles nos explicassem, de fato, do que se trata a deficiência... porque nós ficamos sem saber, muitas vezes de onde surgiu essa deficiência, para onde ela sinaliza, nós não sabemos isso. Então eu acho fundamental que nós tivéssemos, não é uma formação acadêmica, nada disso, mas uma pessoa da área que nos explicasse... que me explicasse “olha, essa deficiência aqui aconteceu isso, então ele demonstra isso, isso e isso” (Prof^a Miranda).

A preocupação com as atividades físicas, se a criança pode fazer determinados exercícios etc., particularmente nos horários em que trabalham com as aulas de Educação Física, foi um aspecto bastante comentado. As declarações sobre a necessidade em obter informações clínicas sobre as limitações e possibilidades corporais dos alunos com deficiências nas atividades físicas foi um aspecto ressaltado por todas, já que elas têm receio de que algum problema possa ocorrer, como já vimos.

Por exemplo, você tem um síndrome de Down e eu tenho que dar educação física. Se eu não tenho preparo, eu vou dar uma cambalhota, dá um nó na criança e daí? De quem é essa responsabilidade, do professor? Que aceitou tão bonitinho e tem gosto de trabalhar. Não é dele porque ele não teve o preparo... então, à medida que ele trabalha com isso, ele tem que saber trabalhar com a deficiência daquela criança. (...) Eu acho que algumas informações clínicas, porque acarreta em prejuízo para as crianças, ou você vai tirar um cadeirante da cadeira e ele está querendo, mas não pode, ou tem um jeito. (Prof^a. Giovanna).

Práticas pedagógicas emergiram como um anseio premente, uma necessidade de “saber-fazer”; cinco professoras justificaram conhecer técnicas para trabalhar com as crianças é o que as fariam avançar no trabalho pedagógico, pois a teoria elas já possuem.

É sobre a deficiência e sobre como eu me comportar com relação a esse aluno... é a compreensão: você pode ir até aqui, dependendo do momento. Então, é como me comportar diante de algumas atitudes, da coisa comportamental mesmo, me dá uma base nisso para eu estar sabendo trabalhar com essa criança em sala de aula, inseri-lo com o resto do grupo. (Prof^a. Rose).

A expectativa que eu tenho, pelos outros tipos de formação que teve, a não ser que a rede esteja mudando muito a visão dela, é... o que espero é mais teoria, mas não é o que eu quero, porque pelos cursos que tem apresentado à gente tem muita teoria, e na prática, na vivência em sala de aula é outra coisa com a criança, então a gente não precisa de teoria, a gente precisa do “tête à tête”, o que fazer com aquela criança mesmo. Você está com algum problema “ah, ele não está fazendo isso”, como é que você vai reagir. “Está acontecendo isso”, que tipo de coisas você pode oferecer. Eu queria então saber como trabalhar essa dificuldade para essa criança avançar. (Prof^a. Naninha).

Garcia (1999:84) afirma que o “*saber-fazer prático* pode permitir aos professores desenvolverem-se e agirem em situações complexas de ensino”, mas cabe aqui o olhar atento ao desejo implícito no discurso por “receitas”, muito discutido por pesquisadores sobre a temática da inclusão e suas demandas.

A **postura do professor** foi considerada importante por cinco educadoras para as quais a disponibilidade e/ou aceitação dos alunos com necessidades educacionais especiais tem importância vital, a despeito da formação que o profissional possa já possuir ou vir a ter de forma institucionalizada ou por busca voluntária.

Olha, a formação inicial pode ajudar sim, acho que trazendo o componente teórico já ajuda. Na prática, a gente precisa muito da ajuda das técnicas e ir atrás desses recursos e materiais. Contamos muito, também, é com a pessoa, com a formação humana, porque garantimos uma pessoa que tenha a

disponibilidade para aceitar a diferença, entendeu? A disponibilidade para o novo, pessoas que tem os olhos muito atentos. Porque quem fecha, não vê as possibilidades deste aluno. (Profª. Neusa).

É claro que eu gostaria de saber mais, gostaria de ter mais informação, gostaria de ter mais material, só que eu não posso ficar esperando. Não é assim, né? “Olha, fiquem aí bem quietinhos esperando, que assim que eu tiver formação, aí eu começo a dar aulas para vocês”. Não é assim. Eu acho que isso ter a ver com sua postura. (Profª. Rosana).

Eu acho que precisamos aprender sobre a postura do professor. Porque às vezes a tendência é você infantilizar muito a criança, você acaba falando infantilizado com a criança, a sala acaba tratando ele como um bebê e eu sei que esta postura não é correta. Então, desde a postura até que tipo de material estar oferecendo para ele. Agora não precisaria ser para o caso do Leandro, poderia ser um geral para paralisia cerebral, que tem vários níveis, então a gente faria aquele curso com aqueles níveis de paralisia cerebral, entendeu? Não precisaria ser para o Leandro em específico. (Profª. Naninha).

A **formação oferecida pela secretaria de educação** do município de SBC foi comentada por todas as educadoras, as quais declararam ter participado de algum tipo de curso, geralmente realizado em parceria, principalmente sobre alfabetização e conteúdos disciplinares.

Em referência aos **cursos relacionados à alfabetização**, as professoras citaram o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o “PROFA” como a formação que mais contribuiu para o trabalho pedagógico com os alunos das séries iniciais. Todas as professoras que fizeram este curso posicionaram-se positivamente, principalmente quanto à metodologia; declararam ser muito dinâmico, pois ofereceu muitas experiências práticas aplicáveis em sala de aula.

Embora já tenham participado de outros cursos sobre leitura e escrita, trabalho com jornais etc., as professoras enfatizaram a contribuição do “PROFA” para a sua docência, particularmente, pelo compromisso com a alfabetização.

Duas professoras sugeriram que este formato deveria ser utilizado como referência para os cursos visando à inclusão escolar.

Cada criança é uma criança, por isso é que eu falei que não são conhecimentos específicos, são situações que são colocadas. Por exemplo, o PROFA que é um curso muito dinâmico que a gente está aprendendo agora, que eu estou fazendo, então ele é um curso que visa mais a prática em sala de aula. Então, coloca algumas situações, coloca situações de crianças... cada criança é uma criança, mas as características são as mesmas. Entendeu? O Síndrome de Down é o Síndrome de Down, mas as características são as mesmas, as dificuldades, a maioria são as mesmas. (Prof^a. Naninha).

Mas será que o “PROFA” não deveria discutir alfabetização considerando todos os alunos? Será que esta formação tão valorizada pelas professoras considera a inclusão escolar?

Retomamos aqui a reflexão sobre o aprendizado fragmentado, que costuma caracterizar a formação contínua dos professores com objetivos instrucionais, visando questões específicas do cotidiano escolar aos quais se pode aplicar um “esquema” como metodologia de trabalho, em oposição a uma formação propositiva, capaz de provocar reflexões sobre concepções e ética.

Os cursos ou programas de formação e capacitação docente ao mesmo tempo em precisam dar condições efetivas para que o professor trabalhe de imediato com seus alunos, “não podem ser uma capacitação voltada apenas para questões pontuais (tipo receita-de-bolo) e sim proporcionar aprofundamento teórico-metodológico” (que a maioria dos professores tanto do ensino regular quanto especial, não tem) “que lhe permita se transformar em um “professor que possa refletir e re-significar sua prática pedagógica para atender à diversidade do seu alunado”. (GLAT, 2003).⁸⁴

No que se refere à formação oferecida tendo em vista os **conteúdos disciplinares**, sofreram críticas em diferentes aspectos, desde a necessidade concreta das professoras, considerando que elas se encontram em estágios

⁸⁴ Adaptação Curricular. Educação Inclusiva no Brasil. Disponível em <http://www.cnotinfor.pt>. Acessado em 12/06/2005.

diferentes de docência e de formação até e, evidentemente, sobre a prática em alfabetização, foco do trabalho da professoras de séries iniciais.

Sobre os cursos de formação, acredito que colaboram, pois sempre passam informações que nos levam à reflexão e a considerar certas questões, antes desconhecidas, no nosso planejamento, mas continuo afirmando que são muito superficiais, passam apenas noções. Existe a necessidade de um aprofundamento. Deixo o exemplo dos cursos Em Foco e Vamos Brillar que não nos habilitam a trabalhar com o código braile. Já o de alfabetização e produção de textos, para quem já tinha o PROFA, foi repetitivo. (Prof^a. Elisabete).

Em texto no qual relata uma pesquisa sobre a contribuição de um programa de formação continuada, Mizukami (2002) buscou compreender a ótica das professoras envolvidas numa análise das aprendizagens docentes e faz o alerta para propostas que desconsideram os diferentes interesses, motivação, estágios de desenvolvimento profissional e, até mesmo, o próprio comprometimento dos professores com a educação. “Aqueles que elaboram e tentam modificar a educação por meio de propostas amplas raramente sabem o que pensam as pessoas envolvidas no processo.” (MIZUKAMI, 2002:321).

Este é um aspecto de difícil solução, pois no entendimento das educadoras da escola, isto não foi levado em conta, mas para a secretaria a viabilidade é pelo oferecimento de uma mesma formação a todos os professores, o que não possibilita aprofundamento.

Observações semelhantes também foram feitas à formação destinada a algumas especificidades, como o caso de professoras com alunos com deficiência visual, que além do conteúdo reclamaram da falta de agilização para o atendimento.

Vou ser bem sincera com você, para ter uma informação como a gente vem tendo, vamos supor: o ano passado a gente teve um curso de matemática. Foi péssimo, ninguém gostou, então eu acho que a pessoa tem que estar preocupada quando ela contrata um profissional desse, ele tem que estar preparado, no sentido de fazer da parte teórica. (Prof^a. Helena).

No ano passado solicitei formação sobre a utilização do Soroban e não fui atendida. Meu aluno já usava no 1º ano e era ele que me ensinava, estudei um pouco em casa para ajudá-lo, mas à medida que ia aumentando a complexidade, não podia mais e acho que o ensino de Matemática ficou prejudicado. Considero uma falha, fiz o curso, eram só dez horas e eles apresentaram a máquina Braille, a reglete e o alfabeto, mas não como usar; as noções que deram foram superficiais. (Profª. Lena).

Com todas as dificuldades que as limitações dos alunos dessa escola possam demandar, é preciso reconhecer a disponibilidade humana caracterizada na maioria das educadoras. E porque não dizer, também, dos esforços despendidos, pois a despeito de todas as diferenças pessoais, o grupo não valida o discurso de que em escolas da rede pública o processo de inclusão é uma utopia.

Sabemos que, no geral, os professores são bastante resistentes às inovações educacionais, como a inclusão. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando que a proposta de uma educação para todos é válida, porém utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha, hoje, nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino. (Mantoan, 2003)⁸⁵.

Houve expectativas em relação a um curso tratando especificamente a **temática da inclusão** ministrado a todos os educadores como “Formação Educação Inclusiva: Práticas e Saberes”, no ano de 2006, que veio ao encontro da solicitação dos educadores, mas sofreu muitos questionamentos. Alguns, antes mesmo de as professoras participarem dele, tomaram posições fatalistas e demonstraram resistências.

Ah, eu não estou com muita expectativa em relação a esse curso não. Sinceramente... é assim: boatos correm, parece que assim, o pessoal não está saindo muito satisfeito. Então, eu não estou com muito expectativa de chegar lá e me frustrar totalmente. Estou meio tranqüila, né? Eu acho que não vai conseguir atender às necessidades da gente mesmo dentro de cada situação. Eu acho que vai deixar a desejar. (Profª. Gabriela).

⁸⁵ Todas as crianças são bem-vindas à escola. Disponível em <http://www.pro-inclusao.org.br>. Acessado em 29/05/2005.

Quatro professoras declararam que um dos motivos das queixas foi a razão pela qual ele foi constituído: a rede teria, no segundo semestre letivo, um período no qual os espaços das escolas seriam ocupados por uma atividade esportiva, os jogos abertos estaduais. Assim, as horas-aulas que as professoras não estariam trabalhando seriam compensadas antecipadamente nos encontros do curso, fora de suas jornadas e no período noturno.

De acordo com o depoimento de um membro da Equipe de Orientação Técnica (EOT) da Secretaria de Educação, o planejamento foi fruto de uma sugestão da Prof^a. Rosângela Prieto em assessoria realizada em 2005 aos membros da EOT, para que todos os educadores da rede tivessem uma formação que cumprisse, minimamente, os conteúdos básicos sobre o assunto⁸⁶.

A responsável pelo Ensino Fundamental⁸⁷ declarou que a Secretaria de Educação aproveitou o ensejo dos jogos para adequação do calendário, assim o curso foi ministrado no formato e nas mesmas condições em que tinha sido planejado.

Do ponto de vista estratégico, a secretaria encontrou uma solução, mas na perspectiva das professoras foi avaliado como oportunismo. Isso pode ter sido um fator de resistência, pode ter prejudicado ou comprometido o aproveitamento e, em alguns casos, estimulado o desinteresse já que algumas críticas foram feitas antes mesmo de ter iniciado o curso.

A rede oferece cursos de formação e agora nós vamos fazer um de inclusão... que, segundo ouvi das pessoas que já fizeram o curso, ele não é tão bom. Ele foi feito porque nós temos que cumprir esse horário, então eles criaram um curso para cumprir o horário. Esse foi o primeiro indicativo do curso, então eu não sei de verdade, se há realmente a preocupação com o que vai ser dito nesse curso. (...), foi feito, por conta de setembro que nós temos quinze dias de suspensão de aula por conta dos jogos abertos... Então, eles tinham que arrumar uma formação para conseguir fazer a troca, né? (Prof^a. Miranda).

Em relação ao conteúdo a ser tratado nessa formação, as professoras expressaram o desejo de que o curso trouxesse, principalmente, práticas e fosse além da teoria – as falas caminharam na direção de que é isso que tiveram ou é o

⁸⁶ Eliana Maria De Sordi, psicóloga da EO, em 14/09/2007.

⁸⁷ Miriam Criez, em 30/07/2007.

que supõem seria ministrado. De acordo com uma educadora que já tinha feito o curso, ele foi mais teórico mas teve um caráter sensibilizador e instrucional.

Olha, essa formação que está vindo eu já fiz, eu fiz em 2004... eu fui da primeira turma que fez. Eu acredito que mais uma vez o professor vai ansioso para essa formação... ele vai buscando respostas e não é isso que ele vai encontrar. Ele vai encontrar uma formação aonde diz sobre a importância da inclusão, aonde diz qual é a lei que garante a inclusão, como funciona, aonde buscar e alguns exemplos de sucesso... é essa a formação que o professor vai receber. Então é uma formação inicial é uma formação pequena e o professor tem que estar ciente disso porque senão ela vai se decepcionar mais uma vez. (Prof^a. Carolina).

A expectativa de que poderiam contar com o aprendizado em práticas pedagógicas durante o curso “Práticas e Saberes” foi muito presente na fala das educadoras, embora tivessem consciência de que receberiam teoria e que esta é necessária. No entanto, a tendência das professoras foi levar, de forma contundente, para o terreno da unidade escolar, para as questões do seu contexto.

Com certeza, a prática; para eu saber o que é que pode acarretar o problema da Sandra até onde ela vai avançar, o que eu posso estar fazendo... eu estou trabalhando, será que estou trabalhando certo? Ela está avançando, mas será que não tem outro caminho? (Prof^a. Rosana).

Olha, eu ando um pouco decepcionada com a rede. Mas toda gente tem, né uma expectativa de... ah, de parar um pouquinho, de parar para pensar nessa criança, né. É, alguém falar da inclusão para a gente. Como é que tem que acontecer na escola, a gente tem que se unir, a gente tem que conversar sobre, acho que falta ainda reuniões, conversas sobre isso. Parece que cada um fica com o seu problema isolado, né.? (Prof^a. Vitória).

Eu gostaria que tivéssemos prática, teoria até que mais ou menos a gente sabe, a gente gostaria da prática. Teoria a gente lê sobre, a inclusão está aí, a gente está acompanhando de perto. É

prática mesmo, no sentido de prática; em alguma instituição, fazer alguns estágios para a gente fazer, para estar mais equipados. (Profª. Maria).

Claro que teoria também é importante. Eu vou receber uma teoria, mas eu acho que eu preciso também... eu vou receber uma prática ali: que sejam passados filmes com crianças Síndrome de Down, um trabalho legal que esteja sendo feito com essas crianças e aí, para a partir disso, vamos sentar em grupo, vamos trabalhar, o que mais que se sugere, o outro grupo... vamos juntar as forças, entendeu, é isso que eu acho que é um curso legal. (Profª. Rose).

A questão do conteúdo teórico que esperavam receber, de fato aconteceu e correspondeu às expectativas e também à frustração. Como vimos no item dedicado à proposta de formação da Secretaria de Educação, a solicitação de que houvesse ênfase em práticas pedagógicas nas próximas formações foi indicada pela maioria dos educadores e a opção da rede foi pelo atendimento no próximo projeto de formação.

Este anseio das professoras corrobora com a opinião de autores como sob Garcia (1999), Tardif (1998) e Mizukami (2002), pois para eles quando os cursos são, de fato, elaborados com o conhecimento prévio de quem são os sujeitos (no caso, as professoras), o que sabem, como ensinam etc. os projetos, programas, propostas de aprimoramento terão maiores possibilidades de estarem mais próximos das experiências reais de ensino dos professores (MIZUKAMI, 2002b:317). Além disso,

Estudam e trocam experiências de trabalho e vão atualizando seus conhecimentos dirimindo dúvidas, esclarecendo situações e, cooperativa e coletivamente, delineando teorias próprias para explicar o modo como ensinam e as crianças aprendem. (MANTOAN, 2001c:25).

Uma professora ponderou que as formadoras, especialistas da Equipe de Orientação Técnica (EOT), não necessariamente possuíam preparo para a atividade formadora⁸⁸ e tinha a expectativa que a formação fosse ministrada por

⁸⁸ Sobre esse aspecto questionamos, nesse trabalho no item 3.2 sobre a proposta de formação da Secretaria de Educação, a parca formação proporcionada aos formadores da equipe técnica.

profissionais de fora da rede que, supostamente, poderiam trazer outras experiências.

As professoras declararam que além de conteúdos sobre deficiências, da formação propriamente dita, precisam saber preparar, adaptar recursos pedagógicos materiais, dos quais a escola precisa também ser provida.

É o conhecimento sobre os deficientes e com aulas práticas também, como que você poderia... materiais; ter alguma coisa que pudesse contribuir com o professor (...) eu tenho um apoio, do centro de apoio, tenho umas atividades que eles me passaram, tem algumas apostilas chamando com antecedência as atividades, mas nem tudo eu posso ficar esperando... então, eu não tenho recursos também aqui na sala. (Prof^a. Lena).

Eu acho que também saber como agir até... de preparação de material. Uma amiga minha me ajudou nessa parte, me falou de montar uma prancha de escrita, eu não tinha noção. (Prof^a. Mari).

Vendo no conselho de classe que a gente fez, cada uma trouxe um material e mostrou o que cada uma está fazendo com o seu aluno de inclusão, né? Então, a partir daí a gente vai levantando outros materiais e vai trocando. (Prof^a. Giovanna).

A **unidade escolar** possui um serviço de natureza pedagógica que é a Sala de Recursos a qual complementa o atendimento educacional aos alunos com NEE e, no caso, a escola também conta com a itinerância, ou seja, encontros das professoras do ensino regular e, pelo menos, um membro da equipe gestora com a profissional especializada em deficiência mental.

Esses encontros, embora não ocorram em quantidade satisfatória em função da demanda que vem crescendo muito na unidade escolar com o aumento de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, foram considerados absolutamente indispensáveis, pois contribuem muito como processo formativo das educadoras do ensino regular.

Eu considero uma grande contribuição, apesar de não conseguir atender todo mundo, né, como deveria, mas... só de passar por ela, só de ter o contato com a professora da sala de recursos no

dia do conselho eu consegui levantar idéias para eu poder estar atendendo esse aluno na minha sala. Então, às vezes eu fico naquela... “eu vou esperar”, porque eu não quero fazer errado e nem fazer mal feito, então, nesse dia, eu pude ver que nem tudo o que eu fazia estava mal feito e estava errado, né, então, com essa troca, com essa socialização a gente consegue. (Prof^a. Gabriela).

Nós precisamos bastante das especialistas porque tudo é muito novo... e como é novo precisamos sentir mais segurança. Eu estou falando tudo é novo, o conselho é novo na escola, tanto é que nós vamos fazer a formação ainda desse conselho de escola, então, como eu te falei, tudo é novo... e a inclusão também. É um processo gradativo, temos uma visão assim... porque, por exemplo, “aí tem esse equipamento aqui, está aí, ninguém está usando, será que não dá certo usar com os meninos?” Por exemplo, o César, não precisa usar letras móveis... a gente tem uma máquina de escrever que está encostada lá... de repente a gente já pode começar a trabalhar (enquanto não temos computadores nas salas). Ele já vê o resultado ali no papel, ele pode tentar trabalhar dessa forma... então é uma idéia, de vez em quando me aparecem umas idéias assim (risos), mas sempre vamos consultar para ouvir o parecer de outras pessoas. É assim, as idéias até aparecem, mas é melhor consultar para ter certeza. (Prof^a. Neusa).

O trabalho da professora itinerante, quanto ao atendimento dispensado aos alunos com necessidades educacionais especiais na Sala de Recursos, teve opinião favorável unânime. Todas as educadoras consideram-no como promotor de inclusão e fundamental para o desenvolvimento escolar dos alunos e os encontros com a especialista, no esquema de itinerância, contribui muito para o crescimento profissional das professoras.

A sala de recursos ajuda porque nós pensávamos juntas em procurar meios de melhorar essa aprendizagem do Hugo. Porque daqui a pouco ele vai sair e aí na quinta série, como é que esse menino vai ficar lá? (Prof^a. Rose).

Isto é muito importante e as professoras ganham muito por estar fazendo esta troca porque elas consideram que a professora da sala de recursos tem uma formação que elas não têm. Então, elas se sentem mais seguras fazendo esta troca, trazendo coisas, porque a professora da sala de recursos traz coisas que ela pode observar naquele trabalho mais individualizado com a criança, então ela passa assim, dicas, meios para atingir, para trabalhar essa questão da aprendizagem que elas acabam se beneficiando. (Prof^a. Elisabete).

Se a finalidade da formação contínua é o aperfeiçoamento pessoal e social do profissional da educação, o efeito desejado é que isso se traduza na melhoria da qualidade da educação oferecida aos educandos (FORMOSINHO apud SILVA, 2000:95) e torna relevante o investimento na formação de seus educadores.

Em relação à Equipe de Orientação Técnica, o questionamento recaiu sobre o número de pessoas que compõe esse grupo. Em visitas à escola, ele avalia as necessidades do aluno, faz ou indica encaminhamentos, procura orientar a equipe gestora e as professoras, contudo em função do número reduzido de profissionais que o constitui, pode ocorrer um tempo de espera para o atendimento. Esse **acompanhamento da equipe técnica** ocorre muito menos vezes do que as professoras gostariam e do que é solicitado pela equipe gestora, em função dessa questão, que é sistêmica.

Já apareceu aqui a fono e a TO, tive uma reunião com a fono e com a TO. Foi uma reunião muito rápida, foi uma única, mas foi assim mais para ouvir, para saber, aí elas falaram que tem um material próprio para o meu aluno, que eu vou receber, ainda não recebi, alguma coisa assim. (Prof^a. Vitória).

Eu fui até o Nice (Centro de Apoio), porque tinha criança deficiente visual. Então fui aprender o braile, inclusive elas me deram muita assistência. Foram as pessoas que mais me deram assistência no 1º ano. Após isso eu tinha uma conversa com psicóloga, mas isso era de vez em quando, era muito raro, porque elas tinham outras escolas e não dava para estar atendendo sempre. (Prof^a. Maria).

No entanto, nos depoimentos, mesmo que escassos os encontros com a equipe técnica, essa situação pode trazer benefícios aos alunos e às professoras, pois relatam que no aguardo de orientação vão descobrindo elementos para a prática, sejam em procedimentos, adaptações ou elaboração de material que necessitam.

Teoria eu acho que não contribui. Não é isso que eu quero. Eu sei que é importante saber do PC, saber das meninas, das síndromes, me trouxeram textos, óbvio que é importante, só que eu acho que eu deveria ter mais modelos, não é modelo para seguir a risca, é um modelo que de fato retrata a realidade, para trabalhar mesmo. E isso só me foi dado, ou seja, só chegou a mim, com a T.O. no ano passado. Eu fiquei felicíssima com a T.O., passei duas horas conversando com ela. (...) Falou que eu iria trabalhar com o cognitivo, sem precisar registrar com a letra dele, que eu poderia trabalhar com outras formas de registro, poderia apresentar as letras prontas e pedir para ele apontar, poderia também fotografar. Então, eu fui começando a abrir caminhos por aí. E eu sinto que melhorou muito, que estou mais segura. O João, a Amanda, a Julia entravam na sala e eu fazia: “Meus Deus eles vieram hoje, e agora?”. Hoje eu não fico mais assim. (Prof^a. Morgana).

Consideramos as trocas intencionais entre os pares como atividade formativa. Existem momentos reservados nos encontros dos horários coletivos, os HTPCs, e embora a Professora de Apoio Pedagógico tenha procurado privilegiar esse espaço, o tempo, de acordo com as professoras, é insuficiente e na opinião da Professora de Apoio à Direção (PAD), nunca o será.

Elas têm uma hora no horário de planejamento onde elas sentam juntas e elas podem falar sobre as suas dificuldades, sobre os seus avanços, sobre o que planejou e deu certo, sobre o que planejou e não deu certo. (...) Agora, também o HTPC é assim... ele não garante muitas vezes essa troca, porque essa troca também vem de questões pessoais. Eu tenho que observar que eu estou necessitada dessa troca... eu tenho que ver... tentar ver uma parceira com quem eu me identifico ir buscar essa parceira para tentar solucionar o meu problema. (Prof^a. Carolina).

Esses momentos de trocas são avaliados como muito importantes, particularmente para as professoras de alunos com deficiências, pois é fator fundamental para conhecerem experiências das colegas, aprenderem, modificar, construir, ampliar práticas, em suma, interferem positivamente no trabalho pedagógico, mas, certamente o tempo é muito escasso.

Por exemplo, a professora do Hugo do ano passado, ela já trouxe, alguns indicativos para mim. Eu vou estar observando para ver se é isso mesmo ou não é... então, é troca nesse sentido, 'olha isso que eu fiz com o Hugo foi legal, isso não deu certo... tenta fazer de novo, quem sabe ele já não amadureceu mais um pouco, está mais maduro ou então, nem repete as atividades porque não vai mesmo'. (Prof^a. Miranda).

No HTPC é sempre reservado uma hora para o planejamento, então, é nesse horário. Porque no planejamento sempre é pouco, a gente nunca tem um tempo, mas é... não é assim específico para a gente trocar sobre a crianças, mas a gente sempre troca. Ou mesmo não só naquele horário, mas em outros, a gente quer falar da experiência com a criança, como é que está sendo, então, a gente tem sim essa troca. (Prof^a. Lena).

Eu comecei a passar os materiais para essas outras professoras, porque a gente não tinha de onde tirar. Então a gente... elas pediram ajuda, tanto que eu fui passando o que sabia, o que conhecia. Eu acho que a gente tem que trocar mesmo, o que uma sabe mais passar para a outras dessas experiências, porque lá fora está muito devagar para chegar essas experiências para gente. (Prof^a. Maria).

Então, de conversar com uma professora que tinha trabalhado com um aluno com paralisia cerebral e não se comunicava o ano passado, foi aí que eu consegui pensar algumas adaptações de materiais. (Prof^a. Giovanna).

Hoje mesmo eu entrei na sala, ele (o aluno) estava para entregar as atividades para ela, e estava o caderninho aberto com um

calendário que ele não conseguiria fazer e, esse ano, ela está conseguindo fazer. Então, fica nessa troca. Até onde eu posso ir, o que você fez? Tenho uma outra amiga que está com um PC que é menos acentuado, porque o menino anda, o menino fala, mas ele tem problema de orientação espacial...ele entra nas salas erradas. Mas a gente acaba trocando figurinhas com relação a essas questões. (Prof^a. Morgana).

Olha, para falar a verdade, nós tivemos um dia só em HTPC, eu acho que foi menos de uma hora, que a gente sentou só para ela entregar a folhinha para dizer que a gente tinha que entregar os objetivos. Mas foi uma coisa assim muito rápida né. Então você fica frustrado, você fala: “ah, estou com uma inclusão, como é que vai ser isso? (Prof^a. Vitória).

Pudemos confirmar a idéia de que os professores aprendem um com o outro quando trabalham com o espírito do coletivo, ainda que não estejam realizando as mesmas atividades, podem “funcionar juntos”, refletir sobre o conjunto de valores, atitudes e experiências que permeiam o seu próprio trabalho e a proposta da escola.

Isso os leva a compartilhar evidências, informação e buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos. (IMBERNÓN, 2000:76).

Todas as declarações das professoras sobre trocas indicam a apreensão das experiências como saberes que vão incorporando ao seu conhecimento construído anteriormente e muito contribuem para o seu trabalho, vindo ao encontro do pensamento de Tardif sobre uma das dimensões da formação do professor, às quais ele denomina “fios condutores”.

O saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar) situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2002:15).

Treze educadoras acreditam que o provimento de formação para a inclusão é responsabilidade do Estado que não vem preparando o professor antes do

aluno ser incluso. Assim, na ótica das profissionais, esse dever é da rede. Isto não surpreende, pois tem sido fala comum nos relatos de pesquisas.

Uma das professoras nos contou que, de início, obteve algumas informações sobre a síndrome apresentada por um aluno com a PAP e que aguardou mais detalhes. Como não conseguiu em breve tempo, buscou na internet as informações necessárias sobre a deficiência. A troca com a professora anterior da criança também foi produtiva, pois pôde contar com o apoio da colega de trabalho, contudo queixou-se da rede.

No caso da prefeitura de São Bernardo do Campo, por exemplo, há necessidade de se formar profissionais de inclusão. No curso que fizemos, por exemplo, eu fiquei sem resposta, ninguém soube me dizer algo da Síndrome de Duchenne. (Prof^a. Melissa).

Existe o compromisso com a Inclusão firmado no projeto da escola, segundo o qual “o professor deverá buscar formação...” (PPE, 2006:8). Perguntamos à Professora de Apoio Pedagógico da unidade escolar se Inclusão é proposta da rede e compromisso da escola e como ficaria a responsabilidade pela formação.

Do jeito que está aí está parecendo uma responsabilidade pessoal, embora eu ache a gente até às vezes tem que procurar, porque se a gente não tem em nível de rede, a gente tem que procurar, porque a formação é super importante, mas eu acho que teria que ter em nível de rede. (Prof^a. Elisabete).

Três professoras demonstraram descontentamento por ter um aluno com NEE incluso que, segundo elas, ocorre em função da sua falta de preparo. As expectativas recaíram, praticamente, sobre o curso “Práticas e Saberes”, como única possibilidade de aprendizado para as questões relativas aos seus alunos com deficiência, tornando-se muito esperado.

A inclusão chegou assim... chegou tem que ir e acabou, e se você tem preparação ou não, não importa, você tem que se preparar agora. Vão ter alguns cursos de inclusão para a rede toda esse ano e você tinha que se matricular e conseguir as vagas. Eu consegui vaga em agosto, quer dizer, até agosto. Eu já tenho aluno incluso. Então a minha vaga é em agosto, então até agosto eu faço o quê? (Prof^a. Mari).

Em diferentes níveis de ensino, o papel do professor e a sua margem de autonomia estão atrelados às relações com o sistema e à burocracia da educação, configuradas pelas próprias condições estruturais e históricas, situação da qual os professores se sentem muito dependentes.

A profissão docente é uma semiprofissão. Em parte, porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular. A própria profissão foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que a sua própria essência reflecta as condições em que se molda. (SACRISTÁN apud NÓVOA, 1999:71).

Quanto à formação **fora da rede pública**, em instituições especializadas, três educadoras freqüentaram um curso na Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) e afirmaram ter sido uma grande contribuição, principalmente em função dos alunos com paralisia cerebral e a necessidade que sentem de informações práticas, dada à preocupação com a condição física do aluno.

Por exemplo, ensinaram lá na AACD, o jeito que você tem que segurar a cabeça para dar alimentação para essa criança. Na escola não tem ninguém treinado para isso e se a criança engasga? Agora, por conta disso você vai deixar de aceitar essa criança dentro da escola? (Profª. Giovanna).

Eu fui fazer um curso na AACD o ano passado - eram cinco dias, justamente para conseguir entender a questão da distrofia, né, dessas crianças na cadeira de rodas, paralisia cerebral. (Profª. Giovanna).

Uma professora fez visitas em momentos de estágios na Associação de Pais e Amigos da Criança Excepcional (APAE); duas educadoras participaram de cursos, sendo que uma delas, também estagiou quando estudante do Magistério, além de ter trabalhado na mesma instituição. Em seu depoimento, falou sobre a maneira de olhar a educação dos alunos com deficiências, no caso, situação típica de Educação Especial sem vistas à Inclusão, e muito pouco em relação a esse momento de processo formativo.

A gente não tinha carga horária de estágio para fazer em escolas de APAE porque não validava e de tanto a gente insistir com a professora de estágio é que ela acabou liberando algumas horas para a gente poder vivenciar essa realidade da APAE. Naquela época foi para mim assim. Mas a gente não tratou sobre o assunto, a gente não teve formação. (Prof^a. Gabriela).

Duas educadoras declararam que tiveram pouco contato com a temática da Educação Inclusiva em cursos de pós-graduação como Psicopedagogia, geralmente em conteúdos dentro de algumas disciplinas e, de modo geral, sem nenhuma profundidade nem foi tratada como tema específico, mas “em rápidas pinceladas” (Prof^a. Carolina).

O desejo de realizar uma formação na área do ensino especial, independente da rede, também apareceu; quatro professoras declararam que pretendem, em função da disponibilidade que possuem em relação à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais buscar um curso que atenda esse objetivo. Essas professoras acreditam que a Educação Especial ou do curso de Psicopedagogia possa provê-las do que julgam necessário.

Eu quero fazer e mesmo se a rede não oferecer, eu quero fazer educação especial, porque dentro dessa experiência que eu tenho, da facilidade que eu tenho com essas crianças, eu gostaria de estar fazendo mais. Então eu pretendo fazer educação especial. (Prof^a. Rosana).

Do ano passado para cá, eu tive gosto pelo trabalho. Então eu sei que muita coisa poderia ser feita a mais, mas eu adorei trabalhar, e ainda estou adorando. Então eu gostaria. Há alguns anos atrás eu gostaria de ter feito pós em psicopedagogia. Esse ano eu até estou pensando em fazer alguma coisa em educação especial mais com esse foco do que a teoria. (Prof^a. Morgana).

No que se refere a participações em congressos, palestras, encontros, seminários etc., as educadoras se queixam da dificuldade em articular as questões organizativas e burocráticas da rede pública com a participação em qualquer tipo de formação fora do próprio sistema de ensino, além da sobrecarga por conta das condições de trabalho e responsabilidades domésticas.

Eu fiz todos os congressos do Grupo 25. (...) no último que teve, eu quase fiquei com uma falta justificada... na quinta eu dei uma falta abonada e na sexta eu faltei, porque estava lá. Esse tipo de burocracia para o professor do ensino regular... todos os do especial estavam lá, os do regular não podiam estar. (Prof^a. Giovanna).

Então o que me impede muito é o tempo; até eu comento com a direção, que eu acho que tem professoras que têm mais força de vontade, elas vão atrás, mas também conta o dinheiro, como um fator que muitas vezes emperra, porque você vê, eu trabalho dois períodos, tenho dois dias de HTPC noturno. Eu saio nove e meia daqui, tenho três filhos, minha casa e tudo, então, tudo que me cabe, eu tô a fim. (Prof^a. Morgana).

No último dia do curso (na AACD) cruzou com um dia de HTPC que eu teria que estar fazendo um curso de matemática pela rede. E aí foi uma confusão porque eles queriam descontar o meu dia. Então quer dizer, isso também atrapalha o profissional, né? Porque, assim, se eu tenho informação em outro lugar como é que vocês querem descontar? (Prof^a. Miranda).

Acreditamos que exista, por parte da secretaria de educação do município em questão, a compreensão de que alguns aprendizados e determinados conhecimentos podem ser (e alguns só nessa condição) adquiridos “fora da rede”, seja em instituições ou quaisquer outros locais.

Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas. (MIZUKAMI, 2002:14)

Mas a “pasteurização” de procedimentos comuns a todos se constitui em barreiras ao aprendizado que o professor precisa quando se defronta com situações no cotidiano, para as quais ainda não está preparado. No entanto, a burocracia ainda tem sido a vencedora como se fosse uma “quebra de braço”, ainda que o amparo legal exista na lei maior que rege a educação do nosso país.

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos

estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (LDBEN nº. 9394/96 Título VI - Dos Profissionais da Educação, Art. 67.). (Grifos nossos).

Embora tenham consciência de que o Estado possui um discurso inclusivo e deveria responsabilizar-se pelo provimento da formação necessária aos professores de alunos com necessidades educacionais especiais, as professoras dessa escola estão cientes da exigência em municiar as demandas. Elas explicitaram a necessidade de obter conhecimentos básicos sobre deficiências, por temores a algum complicador de ordem física, mas, principalmente, para subsidiá-las nas práticas pedagógicas.

Se do ponto de vista ideal e da própria legislação, tempo e horários para a formação dos profissionais da educação são previstos, será que os sistemas conseguirão inseri-los na jornada de trabalho, flexibilizar os trâmites organizacionais ou se estruturar para prover adequadamente a necessária formação dos professores à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais?

No que se refere aos cursos de atualização ou aperfeiçoamento, as educadoras avaliaram que, no formato de palestras, ocorre a sensibilização, independentemente do tema, mas não provoca mudanças em suas práticas pedagógicas, considerando que seriam mais eficazes cursos para pequenos grupos. Em algum momento do percurso profissional, todas as educadoras da escola em questão assistiram conferências ou palestras sobre inclusão e consideram esse tipo de formação muito teórica.

Em relação aos cursos em parceria, de acordo com depoimento da Professora Auxiliar de Direção (PAD), no processo, a responsabilidade pela indicação de temas e profissionais fica a cargo das unidades escolares, mas em contrapartida, podem escolher o formador. A educadora considera delicada a situação, pois o contrato e pagamento são realizados pela secretaria, mas a escola deve fazer o contato inicial com profissional para verificar as possibilidades de agenda. Ela relatou que já passou por situações embaraçosas, pois foi questionada sobre valores, condições de pagamento – informações que as unidades escolares não possuem – e se sentiu desconfortável.

Como as unidades enviam separadamente as opções de datas e temas, que não podem ser alterados posteriormente, a escola não tem como prever se o profissional solicitado terá disponibilidade no período desejado. Além disso, cada curso deve ter uma adesão mínima de 75% do total de educadores da unidade e quando não se consegue este percentual, a formação pode não acontecer.

Por outro lado, a Secretaria vive situações difíceis, pois, às vezes alguns cursos são iniciados e chegam a ser ministrados a apenas duas ou três professoras, em função das desistências.

Algumas questões dizem respeito aos horários e frequência nas formações ministradas fora da jornada de trabalho, mas alguns cursos em parceria podem ser realizados com parte da carga horária em horário de serviço (HTPCs) e parte fora dele, com certificação para essas horas.

Todos os anos nós temos uma planilha enorme de cursos que são oferecidos pela secretaria de educação, só que estes cursos são feitos fora do horário de serviço. Então muitas delas não podem ou não se interessam por conta de ser fora do horário de serviço, mas eles oferecem sim, a gente não pode negar isto: eles oferecem alfabetização, letramento, até mesmo do trabalho com inclusão, então a gente tem sim, durante o ano vários cursos. (Prof^a. Elisabete).

Algumas professoras que “dobram períodos” na própria escola ou lecionam em outras unidades escolares têm tido dificuldades para articular os processos formativos com as demandas da vida profissional e afazeres pessoais quando os cursos são oferecidos fora do horário de trabalho, exclusivamente, à noite ou aos sábados.

Em situação contrária, as inscrições para os cursos ofertados no período de trabalho estão sujeitas, também, às condições de ausências e/ou presenças de professores substitutos para os dias de afastamento da formação, já que, também, têm que ser supridas as faltas, as licenças etc.

Outro empecilho declarado pela Professora Auxiliar de Direção está relacionado às inscrições: muitos cursos não oferecem vagas a todos os professores que desejam se inscrever. Os procedimentos para inscrições também variam, às vezes só podem ser realizadas exclusivamente por telefone, outras vezes apenas via Internet etc. e os profissionais nem sempre têm disponibilidade

ou acesso àquele tipo determinado de procedimento, com o agravante de instruções diferentes para um mesmo curso, em função de o funcionário atendente não ser sempre o mesmo, no transcorrer do preenchimento das vagas.

A título de exemplo, citamos o curso “Letra e Vida” (substituto do “PROFA”). Na abertura das inscrições⁸⁹ em março de 2006, só podiam se inscrever professores titulares e conveniados⁹⁰ de classes de 1º ano do ciclo I. No mês seguinte foram abertas vagas para os professores de classes de 2º ano do ciclo I, a seguir para professores de classes de 1º. e 2º ano do ciclo II, em função de vagas remanescentes e, assim, sucessivamente.

Essa escala de oferecimento do curso está diretamente relacionada a uma das metas da rede daquele município que objetiva atingir quase 100% de alunos alfabetizados no 1º ano do ciclo I, mas nessa situação, a unidade escolar e os próprios professores têm muita dificuldade em prever e se organizar para efetivar as inscrições nos horários oferecidos.

Em particular o “PROFA” (formação para alfabetização), foi muito destacado como um curso que “deu certo” porque trouxe muitas sugestões que eram experimentadas e discutidas. Essa característica (contemplar práticas pedagógicas), foi muito bem aceita pelas professoras. Mas, também, há que se considerar o fato de ter sido um curso mais longo, presencial e com frequência semanal, cuja regularidade do mesmo grupo de professoras e, também, de formadoras facilitou o estabelecimento de maiores vínculos entre o próprio grupo e com os formadores.

Em 2006, conforme depoimentos da PAD e da Professora de Apoio Pedagógico (PAP), ocorreu uma situação que atrelou problemas de ordem organizacional com a formação das professoras. No início do ano letivo, a escola não tinha recebido livros didáticos suficientes para todos os alunos, mas recebeu um material com o nome “Estudar para Valer” enviado por uma empresa multinacional como um apoio opcional composto por módulos com propostas de atividades para o trabalho das professoras das séries iniciais.

A Secretaria da Educação tinha enviado às escolas no início do ano um informativo com uma planilha, agendando, no período entre abril e outubro,

⁸⁹ Conforme Informativos n.ºs. 16/2006, 17/2006 e 19/2006 da Secretaria de Educação e Cultura, Divisão de Ensino, Seção de Ensino Fundamental, enviados às unidades escolares.

⁹⁰ Professores remanescentes da secretaria de Educação do Estado de São Paulo, absorvidos pela Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo no período da municipalização.

grupos que incluíam professores e gestores para encontros nomeados “Formação Estudar para Valer” cujo objetivo era ensinar a utilização do referido material.

De acordo com a Professora de Apoio Pedagógico, algumas atividades do referido material foram desenvolvidas, particularmente dois módulos, mas a incerteza perdurou durante todo o ano letivo e as professoras, sempre na expectativa de que a questão do material didático de apoio fosse solucionada, tiveram que produzir o seu próprio material. A Professora Auxiliar de Direção teceu agudas críticas à necessidade de aprofundamento na formação e questionou: “isso poderia ser chamado de formação?”.

Refletimos aqui sobre a formação das educadoras da escola pesquisada, oferecida pela secretaria de educação de rede de São Bernardo Campo, considerando os diferentes percursos pessoais contidos nos seus depoimentos e, como a proposta de formação das demais profissionais da rede é a mesma, isso nos permite, também, alguns comentários mais globalizados, apresentados a seguir, na finalização do nosso trabalho.

No caso da rede de São Bernardo do Campo, a formação com vistas à Educação Inclusiva, na configuração na qual foi ministrada no ano de 2006, foi questionada pelas professoras em termos de formato, estratégia e adequação às necessidades das demandas imediatas, mas temos de reconhecer que existiu e, embora ainda não seja satisfatório, é coerente com o discurso das políticas da secretaria de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intencionando relacionar o atual contexto educacional, estreitamente vinculado à formação de professores sob o ponto de vista da Educação Inclusiva, refletimos sobre a formação do professor de alunos com necessidades educacionais especiais. Afinal, existe uma determinada formação para os professores desses alunos no ensino regular? É necessária uma formação específica para os professores em função da inclusão escolar?

Propusemo-nos a uma reflexão sob o ponto de vista dos educadores do ensino regular diante deste desafio e, talvez, possamos contribuir com a compreensão sobre o tema, trazer pistas para somar a outros estudos e processos de formação.

Iniciamos nosso trabalho refletindo sobre a Educação enquanto direito: se a “Educação é um direito de todos”, somos todos iguais perante o direito à Educação, ou seja, pensamos em igualdade de direitos: e o que se entende por se igualar? O discurso da inclusão pode revelar a igualdade? Ou está sujeito a resvalar na hipocrisia? Consideramos importante refletir e questionar esses discursos, e admitir essa possibilidade indica olhar mais cautelosamente aos seus significados e examiná-los menos ingenuamente.

A própria conceituação sobre o tema gera controvérsias entre teóricos e professores, que analisam de perspectivas e de contextos diferentes. Além disso, faz-se necessário situá-lo no plano ideal e no plano real. Neste sentido, nosso desejo é que se possa trazer Inclusão não só para análise, como também para as decisões.

Decisões que não se referem apenas às políticas públicas; são nossas também, ali, no cotidiano da escola, na “miudeza” da sala de aula, pois se nossa visão sobre o aluno “que precisa ser incluído” é de um sujeito incapaz, que não aprende, o ensinar pode perder seu significado. Quando se supõe que um aluno não tem condições de estar com os demais, se consente em colocá-lo numa sala especial, numa escola especial e até mesmo fora do sistema educacional.

No que se refere à pessoa com necessidade educacional especial, particularmente com alguma deficiência, o enfoque deve estar nas possibilidades, pois no foco das incapacidades os critérios referem-se ao potencial de *normalidade* suficiente para o ajustamento social e, subliminarmente ou não,

mascarado pela “incapacidade produtiva”, no rótulo de que a deficiência é a totalidade do sujeito.

Esbarramos nos mitos do imaginário social: a incapacidade, *a priori*, da pessoa com necessidade especial de aprender. Na escola, isso é muito grave, pois freqüentemente traduz-se como responsabilidade individual e única do aluno. É preciso vigilância para evitar qualquer tipo de exclusão.

O ponto central é a compreensão de que uma pessoa é um sujeito social, antes de tudo. A tendência é reconhecer a pessoa com deficiência, primeiro, e por vezes, essencialmente como um cadeirante ou um cego, por exemplo. É preciso opor-se a isso e lembrar as condições na totalidade do ser. A pessoa não é apenas surda, tem uma síndrome etc., a pessoa é um sujeito social. É pobre, bonita, rica, negra, tem tal idade, sabe fazer isto ou aquilo, torce por um time, têm sentimentos, frustrações, sonhos etc.

Necessidade especial e deficiência, como qualquer outro conceito, é construção social, depende do que o meio solicita ao indivíduo e do que lhe é oferecido e, por vezes, a exclusão é naturalizada, independentemente de quaisquer outras condições.

Incluir é tolerância. Tolerar não é suportar, agüentar o outro – é compreender, respeitar, é fazer sentido que o outro *É* como também somos, é reconhecer o outro como um legítimo Outro.

Incluir não é tornarmo-nos todos iguais, até porque realmente não o somos; incluir é a oportunidade para estarmos juntos, dando suporte uns aos outros, em nossas singularidades e diferenças. Somos iguais no fato de sermos diferentes.

A educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, também denominada de Inclusão Escolar, não é uma questão técnica ou um procedimento a ser desenvolvido. Está no plano ideológico, é uma questão política, é cidadania, é ampliação das oportunidades ao aluno e ao educador como seres integrais, considerando suas histórias de vida e processos.

Somos seres de esperança que, atentos à dimensão política, nos indignamos quando os compromissos assumidos pelas autoridades são descumpridos e lutamos pelo sonho vivo de muitos, qual seja, o de uma escola capaz de responder às reais necessidades das pessoas, independente de suas condições social, cultural, econômica e/ou características pessoais.

As frustrações, vez por outra, tomam conta do nosso pensar e sentimentos, seja porque investimos as nossas esperanças ou porque as análises políticas e sociológicas apontam horizontes ainda por atingir.

Se nos referimos à esperança, não pensamos numa atitude de espera, de imobilismo, como vemos em algumas situações. Esperança é movimento. Ela é “alimentada”, sustentada exatamente pela ação do homem, que explora as potencialidades do presente, começando a criar aí o futuro. (RIOS, 2002:75).

Alimentamos a esperança, “condimento indispensável à experiência histórica” (FREIRE, 2001), de uma educação justa na perspectiva da possibilidade de mudança, mobilizando-se contra a aceitação do que está posto, lutando contra a passividade dos silenciados, nunca como espera acomodada.

Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa. (FREIRE, 2001a:81).

As esperanças não nascem do nada, do vazio, nem por decreto, nem são ingenuidade e, sim, significam “freireanamente” a utopia, o desejo da impossibilidade para que tenhamos o possível e é trabalhando nesta direção que orientamos nosso caminho e nossa reflexão: como formar o professor de alunos com necessidades educacionais especiais?

Acreditamos numa relação educativa concretizada como uma intervenção pedagógica a partir das possibilidades e não a partir das dificuldades ou limites dos seus agentes sociais.

Na empreitada da Inclusão Escolar, o desejado, o ideal e necessário é investir de maneira generalizada na sensibilização, conscientização e formação de todos os educadores e funcionários, com vistas ao desenvolvimento de práticas escolares includentes, pois tudo o que acontece na escola diz respeito ao processo educacional de todos os educandos.

Na formação inicial é proporcionada ao estudante de licenciatura, independente da especificidade, uma base teórica sobre fundamentos e

legislação. As dúvidas e os conflitos são inevitáveis porque a atuação profissional não é somente decisão individual, é definida pelas demandas administrativas, institucionais e curriculares. Repousa na formação da personalidade e profissionalidade do educador, na submissão, na acomodação ou a resistência às pressões no exercício da docência por forças e condicionantes externos.

No que se refere à formação inicial, de modo geral, ela se caracteriza pela precariedade. Perguntamos: quem tem formação sólida? É quem tem mais cursos no ensino superior? Sabemos que quanto melhor preparado, mais capacidade crítica, reflexiva e de autonomia intelectual o professor terá. Desse modo, terá mais condições para dar respostas aos desafios da prática cotidiana. Mas será que os desafios da prática colocados pelos professores são objeto da formação seja inicial ou contínua? E quando são, será que o tema é abordado de maneira adequada?

Consideramos uma visão simplista a lógica linear que relaciona o fato dos professores não possuírem uma formação inicial adequada a não saberem lidar com o perfil atual do alunado. O perfil idealizado de aluno pela escola, pela educação e pelos próprios sistemas de ensino é obsoleto senão arcaico. Quando mudarão?

Quanto à nossa experiência em ministrar disciplinas com a temática da Educação Inclusiva aos alunos de um curso de Pedagogia, ainda que essa tenha sido nossa primeira experiência com disciplinas específicas sobre a temática da Educação e Escola Inclusiva em cursos de graduação, podemos afirmar que, assim como os próprios alunos, nos sentimos cobaias e ao mesmo tempo pioneiros de uma vivência que muito contribuiu para nossa formação, nos amadureceu e nos faz cômicos e seguros de que é possível trilhar o caminho por uma educação de qualidade a todos.

No que tange à educação básica nas escolas brasileiras, sob a perspectiva do discurso da universalização da educação, há que se considerar o tamanho gigantesco do nosso território. Podemos afirmar, sem muito risco de errar, que o acesso está praticamente garantido no ensino fundamental (nível de ensino obrigatório), seja na legislação como na ampliação de vagas que, com algumas exceções, suprem a demanda nacional.

Porém, no que se refere à permanência, é a qualidade do ensino condição determinante para exclusão – haja vista a evasão escolar, tema abordado por

diversos estudos e pesquisas. Compreendemos que não basta matricular e acolher; faz-se necessário aumentar as chances de sucesso no ambiente escolar, em particular, quando se trata da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Consideramos, também, que a estrutura hierárquica e rigidamente organizada do sistema escolar podem ser fatores dificultadores à inclusão, mas quando a unidade escolar posiciona-se como uma equipe, na qual as funções e posições são diferentes, funcionando como um “time”, onde todos são componentes importantes, pode haver um trabalho diferenciado no delineamento de um projeto inclusivo de educação.

De modo geral, a vivência com os *diferentes*, em particular com as pessoas com deficiências, não faz parte do nosso repertório, da nossa experiência social, pois até recentemente esses alunos estavam circunscritos à escola especial.

A Educação Especial não nasceu do fracasso escolar, mas da visão equivocada de que existem alunos com incapacidade de aprender, concepção essa que favorece a exclusão. Por isso, retomamos em nosso trabalho a questão do diagnóstico, que adquiriu visibilidade nos anos oitenta sob o paradigma da integração e ainda hoje é motivo de polêmicas.

Para os alunos que estavam na escola especial, os parâmetros eram médico-clínicos, mas quando começaram a chegar ao ensino regular, emergiu a necessidade da parceria do pedagógico com a área da saúde. Essa transformação do olhar implicou em mudança nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas.

Pensar Educação é pensar Escola Inclusiva, é pensar mudanças nas expectativas e atitudes em relação a todos os alunos, não apenas naqueles com necessidades educacionais especiais, mas talvez seja a partir deles que possamos esboçar uma nova forma de nos relacionarmos com os conteúdos escolares. São muitas as perguntas que os professores se fazem: o que planejar? Para quem planejar? Quais alternativas são possíveis? É isso a educação que aprendi e sei fazer?

O compromisso da escola, enquanto instituição, é com o pedagógico, devendo resguardar a sua especificidade, a educação escolar, e vale o alerta: para um grande número de indivíduos, a escola é a única possibilidade de acesso ao conhecimento e, portanto, não pode se desumanizar.

Que recursos usar para atender às demandas que se colocam? Como os saberes da docência podem auxiliar o professor na direção de uma atuação competente? O que se dá hoje com o processo de ensino é peculiar, na medida em que temos um mundo que demanda do docente algo mais complexo do que aquilo a que ele estava habituado. (RIOS, 2001:56).

Esses questionamentos emergem nas reflexões dos pesquisadores, assim como dos educadores, pois o processo de Inclusão Escolar traz à tona a peculiaridade das demandas da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais em todo o seu espectro, em particular aqueles com deficiências, pois é a partir deles que as políticas públicas de educação com vistas à inclusão começaram a ser pensadas.

Dentre todos os profissionais da educação, o professor tem um papel fundamental no desafio em lidar com as diferenças e, entre outras condições, a disponibilidade em mudar e inovar a docência é crucial. Estamos convencidos de que o acolhimento e a atenção são necessários, mas não suficientes.

A visão do educador sobre si próprio, o compreender e situar-se nas diferentes situações, como conviver com outros profissionais da escola, como se relacionar com os alunos, também são componentes determinantes para a ação pedagógica.

Considerando a formação do professor de ensino regular, especializado nas disciplinas e generalista no aspecto pedagógico, é possível pensar alternativas a partir das condições do sistema educacional e da própria formação para uma prática educativa adequada aos alunos com necessidades educacionais especiais? Porque acreditamos nessa possibilidade, debruçamo-nos sobre a questão. Estamos seguros de que inclusão não é responsabilidade única do professor. E o que pode ele fazer?

O professor pode apropriar-se da legislação ao invés de escravizar-se; compreender e interpretar as leis e diretrizes aproveitando os aspectos mais flexíveis; recusar-se ao papel de “seguidor dócil dos pacotes” e trabalhar a quebra de fronteiras disciplinares para ajustar um currículo escolar que oportunize situações de aprendizagens adequadas a todos os alunos.

Se Currículo, hoje, está próximo do lugar onde cruzam reflexões sobre a teoria e a prática, se “é um objeto em construção, cuja importância depende do

próprio processo, é preciso ver as instâncias que o definem”. (SACRISTÁN, 1991:102). Como o professor pode utilizá-lo como instrumento de inclusão? Este é um dos desafios do professor de alunos com necessidades educacionais especiais, em cuja formação inicial os seus futuros alunos eram, supostamente, homogêneos.

O possível ao professor pode estar na articulação do planejamento de suas atividades aos conteúdos, mesmo que discorde das exigências curriculares e do próprio sistema escolar. O professor trabalha na fragmentação das disciplinas, dos saberes que reflete no ensino e, em particular nos alunos já segredados pelo distanciamento dos padrões aceitos socialmente.

Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui então os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (MANTOAN, 2003:18).

Pensar um projeto educacional inclusivo não significa abandonar os conteúdos curriculares porque se supõe que o aluno, seja qual for o motivo, não vai aprender. E na perspectiva oposta, não é ensinar somente aqueles que, supostamente, tem condições de absorver o “programa”.

Muitos e variados aspectos podem ser contemplados em qualquer momento de formação, entre eles encontra-se a capacidade dos professores em transpor metodologias, cujas especificidades dos contextos podem ser o ponto de partida. Cada escola pode mapear os obstáculos, a contribuição ou potencial individual de cada professor e socializar esse material nos horários coletivos de trabalho e reuniões pedagógicas.

Discursos generalizantes do tipo “não sei como vou ensinar uma criança com necessidade especial”, também dizem respeito aos professores cujos alunos “não aprendem”, apesar de não apresentarem nenhuma deficiência, pois a questão é ensinar na perspectiva de um projeto inclusivo e não de uma educação especialmente pensada para os alunos com deficiências.

Não estamos afirmando que suas peculiaridades (características próprias que um indivíduo possui) não precisam ser consideradas, ao contrário, não só

precisam como devem ser levadas em conta, inclusive como objeto de estudo em formação contínua na modalidade de formação em serviço, por exemplo, dadas as especificidades que as necessidades apresentam.

Para os professores que estão recebendo alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas, particularmente, faz-se necessária a formação em serviço. E, preventivamente, cumpre examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva de educação para todos ao longo da vida, conjugando-se qualidade com equidade. (CARVALHO, 2000:171).

Concordamos com Tardif sobre a questão dos saberes e formação enquanto idéia básica nas mudanças da formação do professor “(...) levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano”. (TARDIF, 2002:22), pois a formação contínua e em serviço deve ser prioridade nas redes de ensino e escolas – coerência necessária aos discursos do sistema brasileiro, pautados nos princípios da Educação Inclusiva.

Reiteramos que em se tratando de alunos com algum tipo de necessidade educacional especial, em particular com deficiência, incluídos no ensino regular, o despreparo dos professores no que se refere às suas características, limites e possibilidades não apenas devem ser levados em conta como devem ser objeto de políticas de formação.

Neste sentido fica patente o despreparo dos educadores em geral quanto ao conhecimento sobre as peculiaridades de um determinado tipo de deficiência/incapacidade, e este é um aspecto que se destaca nesta trama, principalmente pela ausência de uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores. (FERREIRA e FERREIRA apud GÓES e LAPLANE, 2004:37).

As crianças aprendem quando são oferecidas oportunidades adequadas para a aprendizagem e, ao analisar a situação de um aluno é essencial verificar se estão ou não presentes certas integridades físicas básicas; avaliar quais chances teve e tem; se são as condições consideradas ideais; se foram ou são minimamente satisfatórias.

Diferentes aspectos precisariam ser analisados, mas estamos seguros de que a formação do professor, em todas as modalidades é questão substantiva.

Uma significativa parcela dos professores atuantes nas escolas públicas e particulares, regulares e especiais, formada há alguns anos teve sua escolarização pautada numa formação tradicional, que privilegiava a reprodução dos conhecimentos e, algumas instituições formadoras ainda preparam os futuros docentes nessa perspectiva.

Hoje, a formação de professores demanda reflexões sobre as necessidades, dificuldades, facilidades e expectativas frente ao processo de Inclusão Escolar, propiciando aos docentes pensarem a articulação entre o cotidiano da escola e o contexto social, compromisso do exercício profissional com vistas à Educação Inclusiva.

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. (MANTOAN, 2003:81).

O delineamento de formação contínua em capacitações breves, esparsas e difusas não atende às exigências do trabalho docente atual. As modificações nas práticas ocorrem a médio e longo prazo com leituras, reflexões sobre as ações e compartilhamento, de forma coerente e com a consistência necessária.

Acreditamos que em qualquer modalidade de formação, para todos os níveis e especialidades, faz-se necessário contemplar conhecimentos mínimos sobre as questões sociais, além de reflexões sobre diversidade, a fim de subsidiar o professor em seu trabalho, transformar conceitos em ações, ampliar a visão de sua própria realidade, a do aluno, do próprio mundo e construir este conhecimento sob o paradigma da inclusão.

Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas à diferença. (MANTOAN, 2003:43).

Todos os cursos de graduação devem contemplar, não apenas tangenciar nas disciplinas curriculares, em efetivo trabalho acadêmico diversidade, pois as necessidades dos alunos mudaram e as práticas precisam ser redimensionadas.

Baumel (2003) contribui com reflexões sobre as bases conceituais, as perspectivas de ordem prática e operacional na formação de professores e aponta algumas direções ao afirmar que no centro da formação estão as suas

finalidades, a ressignificação do conhecimento, de aprendizagem e dos saberes que precisam ser mobilizados para práticas inclusivas.

Mas é possível delinear algumas convergências no que se refere à definição de um programa de formação dos professores. Os fundamentos para uma teoria da formação estariam no conhecimento sobre: desenvolvimento organizacional, inovações curriculares, ensino e aprendizagem, e profissionalidade do professor. (BAUMEL, 2003:39).

A idéia de uma base científica sólida como requisito suficiente para o exercício da docência não corresponde ao perfil e às necessidades atuais. São fatores determinantes na formação do professor: a concepção de homem, de educação, de sociedade e de mundo na constituição do sujeito humano e do profissional, aliada aos conhecimentos científico e cultural.

Os conteúdos, os valores, os saberes, as condutas, as concepções de natureza e de sociedade, de vida, de mundo de ser humano que professores e educadores em geral cultivam são inseparáveis de procedimentos, rituais e práticas por meio dos quais se educa, ensina e socializa. (ARROYO apud MOREIRA, 1999:156).

Isso implica em considerar o professor um agente cultural e social, capaz de tomar decisões éticas e morais, de desenvolver o trabalho educativo, de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um determinado contexto. (IMBERNÓN, 2004:21).

A adoção de formação, por razões econômicas e, supostamente de eficácia, de projetos e/ou programas nacionais a todas as escolas e professores, “de cima para baixo” pode ser substituída pela disseminação de experiências, práticas diferenciadas de formação contínua e projetos experimentais bem sucedidos. No caso de São Bernardo do Campo, parece que a rede vem trabalhando nessa linha, embora as questões burocráticas empobrecem o trabalho.

O aprendizado em comum, a concepção de espaços coletivos, o esforço de partilha das experiências de formação, de práticas pedagógicas podem se constituir em instrumento para a elaboração e consolidação de novos dispositivos de formação contínua para as instituições de ensino.

É interessante observar que nos trabalhos de conclusão de curso da turma de Pedagogia na qual trabalhamos (2006) as disciplinas com a temática da Educação inclusiva, em sua maioria, contemplavam a Educação Infantil e, chamou-nos a atenção que a questão da Inclusão foi o segundo tema mais trabalhado. Alguns discutiram os fundamentos e/ou estavam relacionados aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas foi o binômio Gestão/Inclusão o foco mais contemplado como objeto nesses estudos.

Isto nos remete à reflexão sobre a gestão da escola que pesquisamos no município de São Bernardo do Campo, na qual constatamos que o posicionamento da diretora (que não possui formação especializada), foi citado por todas as educadoras da unidade escolar como coluna básica para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar dos fatores dificultadores à inclusão, nessa escola, ocorre a promoção de um ambiente no qual a diversidade é o foco central da aprendizagem e empenho de esforços para delinear um projeto inclusivo de educação.

Estamos cientes de que a especificidade do trabalho dessa unidade em particular não a torna representativa no sentido estatístico. Não é possível transpor um modelo para outro espaço pedagógico, é preciso relativizar o que está ocorrendo em uma escola, seja para outra unidade do próprio município, assim como para outra rede e contexto.

Alguns aspectos desse exemplo podem ser levados em conta e permitem uma reflexão entre os dados obtidos no estudo realizado. O caminho encontrado por essa comunidade escolar pode ser aproveitado, para que outras escolas e educadores possam se espelhar na experiência, não no sentido da reprodução, evidentemente.

Muitos estudiosos das políticas públicas destinadas às pessoas com necessidades especiais e formação de professores do ponto de vista da Educação Inclusiva vêm trazendo contribuições que esclarecem, arejam, provocam reflexões nos educadores. Por vezes, podem ser identificados como exceções nos discursos generalizados, mas também podem provocar desconforto aos profissionais da educação.

O professor itinerante/especialista tende a acomodar o professor comum, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de

fora venha, regularmente, para resolver seus problemas. Esse serviço reforça a idéia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e de que só o especialista consegue removê-los com adequação e eficiência. (MANTOAN, 2003:87).

A nosso ver, no caso da itinerância na rede pública desse município, em particular, nessa escola, não corresponde aos motivos da discordância de teóricos que a considera um serviço da educação especial neutralizador do processo da inclusão escolar.

Como já mencionamos, um aspecto fundamental é a gestão da unidade escolar, mola mestra para o processo inclusivo que requer um contexto democrático de colaboração e de participação, no qual se possam problematizar situações e encontrar as possibilidades para atender às necessidades de todos os alunos, especiais ou não.

A escola pode criar condições para que os educadores desenvolvam diferentes habilidades, mas quando surge alguma resistência, é o momento do diálogo, de prudência e de humildade para a negociação. Nesse sentido, a atitude e a liderança do gestor ou gestora são cruciais para as relações interpessoais.

Nesse sentido, em relação à atuação da equipe gestora, assim como da professora itinerante, as professoras valorizaram-nas como colaboradoras efetivas, pois buscaram soluções para os problemas ou dificuldades dos alunos, material didático e ofereceram, na medida do possível, os subsídios teóricos.

Longe de considerar a presença de especialistas e das gestoras como fiscalizadoras do seu trabalho, os discursos das professoras demonstraram que se constituíram como aliadas. As queixas referiam-se à solicitação por maior tempo da professora itinerante na unidade escolar, cuja permanência é muito desejada.

Às vezes eu vinha de manhã para dar aula de apoio e percebia como a professora trabalhava. E isso me ajudou porque eu tinha um atendimento mais individualizado e ela ia de encontro com o que a criança estava necessitando naquele momento. Eu acredito que a sala de recursos seria benéfico, sim. (Prof^a. Helena).

Todas as professoras referiram-se à forma respeitosa como toda a equipe gestora lida com os profissionais da escola. Destacaram a diretora, que coordena e acompanha todas as ações de maneira democrática e comprometida com a

educação de todas as crianças, incluindo a dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A boa vontade e pré-disposição do profissional a aceitar essa criança, já vem da direção da escola – tanto a PAP quanto a diretora e quanto a PAD, as três têm, sabe... o acolhimento. E não é só com o portador de deficiência é com todo mundo. Todo mundo é bem acolhido aqui; então acho que esse acolhimento vai ficando contagioso. (Prof^a. Giovanna).

Ela é a diretora da escola. Todo mundo aqui tem uma função e todo mundo aqui é muito importante, se alguém falta, a gente sente falta, se o professor falta, a gente sente falta. Se a pessoa da limpeza falta, ela faz falta, se algumas das meninas da secretaria falta, a gente sente falta. (...) a maneira como ela acredita que essas crianças possam produzir, acaba trazendo tranquilidade para os funcionários que trabalham com essas crianças e que também passam a acreditar de maneira tranqüila, de maneira que a criança acaba sendo tão acolhida e tão querida que ela... naturalmente, vai mostrando tudo o que ela é capaz de fazer para a gente. (Prof^a. Carolina).

A diretora da escola reconhece a necessidade de um processo formativo na própria unidade escolar que atenda os anseios e demandas das professoras nas diversas áreas relacionadas à aprendizagem de todos os alunos, assim como privilegie a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas algumas questões dependem de decisões da secretaria.

Eu acho que as outras coisas a gente até lê, procura outras coisas, mas eu sinto na parte pedagógica, como trabalhar com essa criança, quais meios utilizar para garantir realmente uma aprendizagem? (...) Nós estamos dependendo... talvez recebamos uma verba para formação e a gente pretende contratar profissionais para trazer essa parte prática, fazer oficinas – a gente vai pensar. Só que ainda não pudemos esquematizar isso, formatar, porque a gente não sabe se vem a verba, quanto vem, mas a gente já está pensando em contratar alguns profissionais para estar chamando e atendendo essas

expectativas, não só na inclusão, como em outras áreas, como a de matemática. (Prof^a. Neusa).

O posicionamento e orientação da escola frente ao desenvolvimento escolar dos demais alunos não são diferentes dos cuidados destinados àqueles com NEE ou que precisam de algum apoio temporário, por exemplo, na área de produção de textos, e deixa muito claro às professoras que a responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos é de todas as pessoas envolvidas.

As professoras de apoio também pegam os alunos com a responsabilidade de dar o reforço. Mas isso é uma coisa que eu tenho que falar, porque a professora, às vezes, acha que só isso é suficiente. A professora do aluno não pode achar que só isso vai resolver... ela tem que fazer esse trabalho paralelo, eu acho que ela precisa conversar também com a professora de apoio para fazer um trabalho que tenha conseqüências para essa criança, entendeu? É preciso investir na sala. (Prof^a. Neusa)

A maneira como a diretora se refere à responsabilidade dos seus professores é a mesma para a sua própria prática. Isso pode ser exemplificado pelo depoimento, a seguir, que demonstra a forma como acolheu uma professora recém-chegada à unidade escolar. A maneira como a pessoa é recebida num ambiente de trabalho, certamente, gera conseqüências.

Eu vim conhecer a escola numa sexta feira e a diretora daqui andou comigo me mostrando toda a escola. O que eu pude perceber foi que em todas as salas de aula tinha pelo menos uma criança de inclusão, essa é a primeira vez que eu observo isso numa escola. Nessa escola há muita cooperação. E para falar isso ninguém melhor do que eu porque eu sou uma das mais novas aqui, ingressei este ano aqui, e a recepção que eu tive aqui foi muito boa, né, por parte da direção, da coordenação, de todo mundo, desde serventes aos professores, todos. Em nenhum momento eu me senti sozinha aqui. (Prof^a. Melissa).

Acreditamos que o investimento pessoal e institucional seja imprescindível, mas a existência de políticas de formação não garante, necessariamente, conseqüências positivas na formação dos professores nem de práticas mais adequadas na sala de aula. Mas pode constituir-se como exercício potenciador para os profissionais que vêm sentindo as novas exigências não apenas no que

se refere aos saberes profissionais, ao domínio dos conhecimentos, mas também às práticas pedagógicas de ensino para a melhoria da educação de todos os alunos.

A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (FORMOSINHO apud SILVA, 2000:6).

Sobre a formação “Práticas e Saberes”, na avaliação anual as educadoras da rede, entre elas as professoras da unidade pesquisada, consideraram um curso muito teórico. Ainda assim e, mesmo com as críticas sobre o possível oportunismo (já citadas anteriormente), de alguma forma julgaram-no proveitoso, pois solicitaram a sua continuidade com mais práticas pedagógicas.

No final do primeiro semestre de 2007, algumas professoras com alunos com necessidades educacionais especiais⁹¹ já estavam participando da formação “Práticas e Saberes” com foco na tematização das práticas e as que tinham alunos com dificuldade específica de comunicação em encontros mensais que exploram a “Comunicação Alternativa”.

Até o final do período de coleta de dados de nossa pesquisa, as componentes da equipe gestora não tinham sido ainda convocadas para a formação da rede, pois, de acordo com elas, o volume de trabalho na escola é muito grande e não poderiam ser retiradas do cotidiano para atender mais essa demanda. A equipe lamentou, pois consideravam necessário acompanhar a formação das professoras da unidade escolar. A nosso ver, este é um importante conflito, pois, as solicitações são muitas e o tempo é escasso. Então, quais critérios estabelecer para priorizar?

De todo modo, há que se considerar que foi a primeira experiência em proporcionar idêntica formação a todos os educadores com a temática da Educação Inclusiva. Também é importante verificar as condições organizacionais

⁹¹ Conforme decidido na avaliação anual, a prioridade deveria ser dos professores com alunos com necessidades educacionais especiais.

às quais estavam submetidas as formadoras da Equipe de Orientação Técnica para ministrar o curso a todas as professoras da rede, conforme já comentado.

Os formadores não podem ser considerados como pessoalmente responsáveis pelo programa que ensinam ou pelas posições que exprimem, pois ambos relevam de uma obrigação à qual, *do mesmo modo que os seus alunos estão sujeitos*. (CHANTRAINE-DEMAILLY apud NÓVOA, 1992:143).

Questionamos a opção da rede de ensino de São Bernardo do Campo pela predominância do oferecimento de cursos com conteúdos disciplinares e voltados à alfabetização, por caracterizar-se como uma rede com um discurso em favor do processo de inclusão, mas ofereceu, em 2006, apenas uma formação voltada às necessidades educacionais especiais, além de algumas pontuais para professoras com alunos com deficiência visual, cujo conteúdo trabalhado ficou aquém do necessário, de acordo com as professoras.

Talvez o delineamento de formação única a todos, faça com que a padronização pareça ser operacionalmente a solução encontrada pelas redes públicas de ensino, mas certamente, do ponto de vista pedagógico, deixa muito a desejar.

A nosso ver, nos cursos com conteúdos disciplinares, voltados à alfabetização e ministrados pela rede poderiam ser considerados os alunos com necessidades educacionais especiais, ao invés de investir numa formação ainda “massiva”. Como o olhar dos professores pode se transformar se o investimento em Educação Inclusiva e nas áreas de conhecimento é realizado como se fossem coisas apartadas?

Tempo para pesquisa e estudos, que as educadoras não possuem, também foi percebido e muito lamentado, em particular quando a professora ocupa uma função na qual tem que apoiar as demais, organizar e administrar o tempo escolar e preparar atividades formativas para os horários coletivos, situação na qual se encontra a Professora de Apoio Pedagógico (PAP).

De acordo com o Projeto Pedagógico Educacional da escola, no “Plano de Ação do Trio Gestor”, uma das responsabilidades da PAP, é “Acompanhar e orientar professores com diagnósticos de crianças com necessidades educacionais especiais”, apontados como fatores importantes e cujo empenho da PAP para que ocorressem foi reconhecido. Porém, existem muitas queixas de

sobrecarga de outros assuntos nos HTPCs, não havendo tempo hábil para atender a demanda da formação.

Elas têm essa preocupação com a formação, em fazer curso para gente. Então, “hoje eu vou fazer com a tal colega” e aí você vê, outra coisa que é importante, ter um vídeo para assistir, que é importante também, ter uma leitura para fazer, ter uma discussão, é importante também, mas aí o que acontece fica aquela conversa com o colega para o dia seguinte em outro momento, né...na entrada, na saída... (Prof^a. Vitória).

Quanto aos encontros coletivos (HTPCs), eles ocorrem em todas as unidades escolares e existe a instituição de um tempo dedicado à formação, de cunho obrigatório e que acontece nesse horário de trabalho, sendo que a responsabilidade recai sobre a equipe gestora, em particular a Professora de Apoio Pedagógico (PAP).

Nesta escola, a PAP estava recentemente na função⁹² e, de acordo com outras educadoras e ela própria, houve um grande empenho em identificar as necessidades das professoras e buscar conhecimentos para atendê-las. A alfabetização tem sido foco de muitos momentos, por conta do próprio objetivo da rede, conforme suas metas.

Se não tivesse que perder tanto tempo resolvendo estas questões do cotidiano, que aparecem, que eu nem sei mesmo se realmente cabem, mas a gente acaba tentando resolver. Acho que eu necessitaria ter um tempo de estudo, um tempo para pesquisa, para poder passar o trabalho de formação com qualidade. Eu acho que aí é se deter mais na parte de formação, de trazer informação para as professoras, de pesquisar muito. Eu sinto que não tenho esse tempo de pesquisa, o que eu tenho que fazer geralmente faço no final de semana, levo fitas para assistir, para estar fazendo aqui eu não tenho tempo, acho que a rotina da escola acaba engolindo a gente, acaba perdendo muito tempo e às vezes, acho que a qualidade também. (Prof^a. Elisabete).

⁹² Lembramos que nesta rede de ensino não existe o cargo de coordenação e é uma professora que exerce a função.

Mesmo que não exista, especificamente, um tempo prefixado para que ocorram as trocas, teoricamente, deveria existir uma hora no espaço do planejamento. Este é um momento no qual elas podem conversar sobre o que planejaram, as dificuldades e os avanços etc., trocar informações sobre os alunos com a professora do ano anterior, que já conhece melhor as particularidades e as necessidades dos alunos.

Sabemos que, de modo geral, são poucas escolas que conseguem se organizar para que isso ocorra; a maioria prefere aproveitar esse horário para priorizar as formações em língua portuguesa ou matemática, relacionadas à alfabetização.

As professoras falaram sobre trocas “no corredor”, “na hora do intervalo”, como se o horário não fosse suficiente ou nem mesmo existisse. E, realmente, nem sempre a troca no horário coletivo acontece, seja pela demanda do cotidiano da escola ou por questões pessoais das professoras.

Na verdade eu acredito que o horário nunca vai ser suficiente, primeiro porque o professor é “chorão”, e segundo porque o professor tem uma ânsia muito grande, eu não digo “o professor” me tirando desse grupo. Mas tem algumas coisas que acontecem que a gente quer ali, naquela hora, “vou contar para alguém, vou tentar resolver, quero que alguém veja e fale alguma coisa”, tem que ser ali, naquela hora. Então o que acontece? A coisa vai fluindo no corredor, no banheiro, na casa da parceira à noite depois de um HTPC ou num sábado, num recreio, isso sempre vai acontecer. (...) Isso porque o professor quer sempre o melhor para a criança e... e ele quer naquela hora, ele quer, ele quer, ele quer, ele busca o tempo todo. (Prof^a. Carolina).

Temos visto discursos radicais de que a única forma de garantir escolaridade dos alunos dos NEE é a escola ou classe especial ou ainda, que esses educandos, quando nas escolas regulares, estarão apenas inseridos, pois não é possível transformá-las em um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo.

Existem experiências satisfatórias e elas podem fragilizar argumentos que listam inúmeras dificuldades e o alto custo do empreendimento. O processo de inclusão escolar parece ser um caminho sem volta e nossa vivência com a escola pesquisada nos faz concordar com Mantoan.

Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos. (MANTOAN, 2003:56).

As inovações são desafios e geram ansiedade no professor. Assim como o aluno com suas necessidades não pode esperar, o professor também não. Falta aos professores tempo, pessoal que lhes dê apoio, falta agilidade nos processos da secretaria de educação. Uma escola, como essa que conhecemos, necessita de mais professores itinerantes, mais suporte da equipe de orientação técnica para acompanhar o seu trabalho.

Outra face importante refere-se às oportunidades para discussão sobre sentimentos e emoções que afloraram no próprio processo de inclusão escolar e encontram espaço nos momentos específicos de formação com a temática. Essas são reflexões que nem sempre ocorrem em cursos de alfabetização, cuja predominância foi óbvia no ano de 2006, na rede de São Bernardo do Campo. Será que deveria privilegiar um em detrimento do outro?

A nosso ver, são legítimos os apontamentos das educadoras da escola sobre a realidade quanto à organização da formação contínua oferecida pelas redes de ensino que, de modo geral, planejam os cursos priorizando os conhecimentos básicos, desconsiderando a necessidade de se mapear as características e as condições nas quais se encontram o grupo para o planejamento inicial e dar continuidade.

Destacamos, também, entre os resultados de nossa pesquisa na unidade escolar a socialização, ao final do ano, das práticas desenvolvidas pelas professoras com os alunos incluídos. Essa sistemática propiciou formação às professoras com e sem alunos com NEE, na qual todas puderam aprender sem a pressão de cursos, no espaço privilegiado de trabalho, com alunos e problemas reais e produção de conhecimentos gerados pela própria experiência das educadoras.

As experiências vividas pelas professoras do ensino regular com os alunos com necessidades educacionais especiais, socializadas e refletidas com as demais colegas, a professora itinerante e a equipe gestora no final do ano foi muito produtiva. Semelhante situação ocorreu na atividade denominada “Compartilhar”, na qual as experiências são relatadas e discutidas com educadoras de diferentes unidades escolares e foi avaliada pelas educadoras como uma prática formativa eficiente.

A gente teve um Compartilhar em que eu participei também, eu expus um trabalho. Numa socialização de um projeto, a professora trabalhava com a inclusão e ela mostrou como é que ela fazia o trabalho dela para poder atender essa criança. Então foi meio que uma oficina. Ela divulgou materiais que ela confeccionou para poder estar atendendo essa crianças. (...) Então, ela mostrou todo esse trabalho em cima do que ela conseguiu fazer, das adaptações que ela fez com o material que a gente tem dentro da escola: fazer prancha para a criança com o alfabeto de A a Z, todas as adaptações, entende?. (...) Então, às vezes eu acho que oficinas, situações que tiveram êxito, podem estar ajudando a gente, porque às vezes, a teoria, no dia-a-dia, a gente não consegue aplicar ela, é difícil. (Prof^a. Gabriela).

Reiteramos que essa sistematização de práticas (cujo formato foi adotado na experiência da escola pesquisada) atinge todas as professoras, com ou sem alunos com NEE, livre de questões como a disponibilidade de horários, agenda, frequência, aproveitamento etc., num espaço privilegiado de trabalho, com alunos e problemas concretos.

Acrescente-se também, o desenvolvimento da consciência de que a responsabilidade pelo aluno é da escola, de todos os profissionais. “Os casos ajudam os professores a desenvolver destrezas de análise crítica e de resolução de problemas.” (GARCIA apud NÓVOA, 1997:71).

Nessa concepção de formação contínua, o profissional transita entre o aprendente e o professor em exercício; oportunidade que propicia a reflexão sobre o que é ser professor, relaciona a concepção de homem, de educação e de sociedade subjacente à atuação docente à prática pedagógica.

Por meio da formação contínua, os docentes em contato com novas teorias, técnicas, metodologias, trocas de experiências, diferentes realidades etc.,

podem contribuir para suprir certas deficiências e melhorar o ensino e a aprendizagem.

A educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como para todos os alunos, qualquer que seja o nível de ensino, demanda o estabelecimento de estratégias e atividades flexíveis; dimensionamento dos níveis de complexidade das atividades; adaptação de materiais; seqüências das tarefas; estimulação da cooperação e da participação coletiva em sistema de monitorias, pares e em grupos.

Nesse sentido, a educação dos alunos com NEE equivale a dos demais. O importante é apurar o olhar para o contexto no qual o ensino acontece, de modo a oferecer aquilo que os alunos precisam para aprender.

A formação docente constitui-se como um dos fatores determinantes para uma prática pedagógica que favoreça o aprendizado dos alunos com NEE, mas não é o único.

Faz-se necessário refletir sobre as condições reais que possibilitam equacionar as complexas questões e encontrar alternativas para a educação de todos os alunos, o que significa abranger a formação do próprio professor no processo de inclusão. E esse investimento na formação deve ser proporcionado aos profissionais da educação em sua totalidade.

São muitos os discursos sobre formação, cursos e “capacitações” de todo tipo em diversas redes, mas nem sempre os resultados são os esperados nas políticas. Será que existe um vínculo orgânico entre as necessidades e as propostas de formação contínua?

As reformas adquirem forças quando aparecerem respostas para as questões, por isso consideramos fundamental dar visibilidade às experiências, ainda que não ocorram em condições ideais.

Os professores se sentem bem quando o aluno domina o repertório formal da escola e, por vezes, nesse anseio espera uma “receita” que possa colocá-lo no lugar de conforto. É preciso considerar que eles precisam de outros referenciais, pois quando dominam o seu fazer se sentem bem, mas diante de conhecimentos que não possuem se sentem inferiorizados e incompetentes.

Algumas pesquisas têm investigado as características do professor associadas às atitudes sociais em relação à inclusão. (OMOTE, 2006). Cursos realizados na área de educação especial e a experiência de ensinar aluno com

necessidades educacionais especiais são as variáveis mais constantemente mencionadas como determinantes de atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão

Há claras evidências de que os professores favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais fazem uso mais freqüente de estratégias de ensino consideradas inclusivas, comparativamente aos pares menos favoráveis à inclusão. (OMOTE, 2006).⁹³

Em contraposição, existem alguns discursos ingênuos de que inclusão é simplesmente uma “questão de vontade”; vontade de quem? Não pode ser só vontade do professor, precisamos da vontade política e destinação de recursos humanos e materiais; adequação dos espaços físicos; sensibilização e formação dos educadores; parcerias com os familiares e com a área da saúde.

Acreditamos que, ao invés de fincar raízes nos obstáculos, conformando-nos com a cultura escolar de discursos comuns como “é assim mesmo”, “vem sempre de cima pra baixo”, “nada vai mudar”, “agora inventaram essa tal de inclusão”, “a escola não está preparada” ou “não fui formada para isso”, a idéia é nos fixarmos nos caminhos que já foram ou estão sendo abertos. E por mais difíceis que aparentem ser, deveremos nos empenhar cada vez mais para a formação, condições e educação de qualidade aos alunos e educadores, pois

(...) não se pode esquecer que a educação inclusiva, de caráter democrático, ao abranger os alunos com necessidades educacionais especiais, é uma conquista emancipatória que necessita de uma nova cultura. E essa deve ser construída no intuito de uma formação geral e específica dos futuros docentes e dos que já estão no exercício. O professor não é um mero regente de classe. Ele é um profissional consciente de seus deveres maiores e que necessita de meios adequados para o desenvolvimento dos perfis de estudantes que lhe são confiados. Eis porque essa cultura se deve dar tanto na formação inicial quanto na atuação em serviço. (CURY, 2005:51).

A educação dos alunos com necessidades educacionais especiais e a inclusão escolar são conceitos inseparáveis da formação dos educadores e exige políticas públicas que organizem e garantam suporte às escolas, considerem a

⁹³ Disponível em <http://www.sbpcnet.org.br>. Acessado em 14/10/2007.

formação questão substantiva para a ruptura de práticas irrefletidas, contra toda espécie de exclusão e auxiliem a superar os obstáculos, além, da valorização profissional.

Para a construção de uma prática pedagógica cooperativa faz-se necessária a interlocução entre a escola especial e a escola regular, com organização e apoio mútuos; a educação especial pode contribuir com os recursos e conhecimentos já construídos, solicitados e necessários aos professores do ensino regular.

O aparato material como equipamentos, instrumentos e os profissionais das escolas especiais e dos centros de apoio podem ser transformados em centros de formação permanente. Se essa prática pedagógica estiver permeada pelos fundamentos excludentes, como pensar em práticas inclusivas? É possível a organização do conhecimento do ensino regular com a escola especial quando a própria articulação é o princípio.

Refletindo sobre a formação inicial exigida e a formação contínua oferecida pelos sistemas de ensino, em contraste com as exigências e demandas para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, estamos seguros de que não é responsabilidade única do professor, mas ele precisa refletir sobre a ambigüidade do desejo por autonomia e tutela.

Nesse momento de transição e implantação das novas diretrizes para o curso de Pedagogia, não temos expectativas ingênuas, mas o desejo por mudanças profundas na formação inicial para a docência dos primeiros anos escolares, assim como nas licenciaturas, incluindo os estágios.

E se os professores já passaram pela formação inicial, o que fazer? A especialização, além de não garantir a formação adequada, não é possível a todos.

Os investimentos a esses professores podem ser na estimulação a processos formativos adequados e coerentes; na autoformação ou formação contínua em todos os tipos, fases ou formatos, em cursos presenciais, em serviço, à distância, em grupos de estudo, oficinas pedagógicas, seminários, palestras, fóruns com especialistas, em horários coletivos nas escolas, trocas etc. Enfim, nos diversos percursos vividos pelos professores/educadores experientes na perspectiva de uma educação cidadã.

Acreditamos que a luta pelo provimento dos recursos é legítima, mas ainda assim, a falta destes não devem se constituir em impedimentos para que os educadores conduzam de maneira responsável e respeitosa a ação pedagógica. Assim, alimentamos a esperança ativa de que os professorandos e professores possam ser nutridos pelo posicionamento humano e ético em relação aos seus educandos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996.
- _____ in CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. Temas e textos em metodologia do ensino superior, 2ª ed., Campinas, SP: Papirus, 2002.
- AMARAL, L. A. Pensar a diferença: deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE, 1994.
- ANDALÓ, Carmen S. de Arruda. Fala, professora!: repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARBIERI, Estela M. A Interpretação Ativa na Economia Solidária in Economia solidária e autogestão: encontros internacionais - vol.2. Mello, Sígolo e Barbieri (orgs.) São Paulo: NESOL-USP-ITCP-USP, 2007.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.
- BAUMEL, Roseli C. R. de C. e SEMEGHINI, I. (orgs.) Integrar/Incluir: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.
- _____ e Ribeiro M. L. S. (Orgs.) Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp Editora, 2003.
- BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. 3ª ed., São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1984.
- BINET, Alfred. Las Ideas Modernas acerca de los niños. 3ª ed., Buenos Aires, Argentina: Editorial Albatros, 1942.
- _____ e SIMON, Théodore. Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência, nas crianças. São Paulo: Editora Cia. Melhoramentos de São Paulo, 1928.
- BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier Campus, 2004.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. Investigação qualitativa em Educação. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CARVALHO, José Sergio (Org), Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2004.
- CARVALHO, Maria de Fátima. Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças. Campinas, SP, Autores Associados, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem. 2ª ed., Porto Alegre: Mediação, 2000.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os fora de série da escola. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

FELDMANN, Marina. G. Escola Pública: representações, desafios e perspectivas in ALONSO, Myrtes. Trabalho docente: teoria e prática. SP: Pioneira, 1999.

FRANCO, Maria Laura P.B. Análise de Conteúdo. 2ª ed., Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade, 4ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2000a.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

_____. Pedagogia da Autonomia. 20ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, Carlos M. Formação de professores – para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GÓES, Maria Cecília R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural In Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. OLIVEIRA, M.K de, SOUZA, D.T.R. e REGO, T.C. (Orgs.). São Paulo, Moderna, 2002.

_____.e LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Políticas e praticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. A educação no século XXI – os desafios do futuro imediato. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

_____. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LeCOMPTE, M.D.; MILROY, W.L.; PREISSLE, J. (Eds.) The handbook of qualitative research in education. New York: Academic Press, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa E. A integração de pessoas com deficiências. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. (Org.) Caminhos Pedagógicos da Inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001a.

_____. (Org.). Pensando e Fazendo Educação de Qualidade, São Paulo: Editora Moderna, 2001b.

_____. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 3ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação. São Carlos, SP, Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2002a.

_____. e REALI, Aline M. de M. R. Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos, SP, Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2002b.

MOREIRA, Antonio F.B. Currículo: políticas e práticas. 4ª. ed., São Paulo: Papirus Editora, 1999.

_____. e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 2ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 1994.

NÓVOA, Antonio. (coord.) Os professores e a sua formação. 3ªd. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. (org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1999.

_____. O professor se forma na escola. Revista Nova Escola, nº. 142, p.11-13, São Paulo: Editora Abril, 2001.

OMOTE, S. (Org.) Inclusão: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe, 2004.

RIOS, Terezinha A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: Uma reflexão sobre a prática. 3ª ed., Porto Alegre, RS: Artmed, 1991.

_____. Educar e conviver na cultura global. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SASSAKI, Romeu. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3ª. ed., Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Campinas, 29ª ed., Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 7ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antonio. J. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed., São Paulo, Cortez Editora, 2007.

SILVA, Tomaz T. da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 17ª ed. São Paulo: Papirus, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação profissional. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____; Lessard, C.; Gauthier, C. Formação dos Professores e Contextos Sociais. Porto, Portugal: Editora Ré, 1997.

VYGOTSKY, Levy. S. A formação social da mente. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Artigos em Periódicos e Anais

DEMO, Pedro. Formação de formadores básicos in Em Aberto, Brasília, ano 12, nº. 54, 1992, p.23-42.

GOFFREDO, V. L. F. S. de. Como formar professores para uma escola inclusiva? In Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais. MEC, Secretaria de Educação a Distância, Brasília, 1999, p.45-50.

FREITAS, Luiz Carlos. Em direção a uma política de formação de professores In Em Aberto, Brasília, ano 12, nº. 54, 1992:03-22.

LIBÂNEO, J.C. e Pimenta, S.G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças, In Educação & Sociedade, v. 20, nº. 68, Campinas, 2000, p.239-277.

MANTOAN, Maria Teresa E. Caminhos Pedagógicos da Inclusão: barreiras e desvios. In Anais do 3º Encontro sobre Inclusão – Ensino e trabalho de qualidade para todos, Grupo 25, São Paulo, 2001c, p.19-26.

_____. Ensino Inclusivo. Educação (de qualidade para todos). Revista Integração, Ano 8, nº. 20, 1998, p.29-32.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação, In Educação & Sociedade, v. 21, nº. 72, Campinas, 2000, p.89-109.

Teses e Dissertações

MACIEL, Maria Delourdes. Autoformação docente: limites e possibilidades. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

MENEZES, Maria Aparecida de. Política de Atendimento a Alunos Portadores de Necessidades Especiais. Dissertação de mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

MONTEIRO, Albene Lis. Autoformação histórias de vida e construções de identidades do/a educador/a. Tese de doutoramento pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

Documentos Oficiais Brasileiros

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 4024 de 20 de dezembro de 1961.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 5692 de 11 de agosto de 1971.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. (1994^a) Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Livro 01. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs: Introdução aos Parâmetros Curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 17. Brasília, 2001 Brasília: MEC, 2001.

_____. Resolução CNE/CEB nº. 02/2001. Diretrizes da Educação Especial para Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial-SEESP. Decreto 5.626 de 22/12/2005 sobre a Educação de Pessoas Surdas. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº. 01 de 15/05/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial-SEESP. Saberes e Práticas da Inclusão-Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2006.

Documentos Internacionais

Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948.

Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990.

Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps): um manual de classificação das conseqüências das doenças. Organização Mundial da Saúde-OMS. Lisboa: Secretaria Nacional De Reabilitação, 1989.

Declaração de Salamanca - Sobre princípios, política e prática em educação especial, aprovada pelas Nações Unidas em Assembléia Geral, 1994.

Declaração de Madri, tradução de Romeu Kazumi Sassaki, 2002.

Documentos da Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo

Cadernos de Metas para os anos 2004, 2005 e 2006.

Materiais produzidos para o curso de Formação Educação Inclusiva: Práticas e Saberes, ministrado pela Equipe de Orientação Técnica, 2006.

Necessidades Educacionais Especiais: Informações sobre Adaptações, Apoios, Recursos e Recursos, 2006.

Proposta Curricular de 2004.

Proposta para Implementação da Inclusão na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo, 1999.

Revistas

Revista Integração, Ano 8, nº. 20, 1998.

Revista Nova Escola, edição 202, maio, 2007.

Sites

<http://www.cnotinfor.pt>.

<http://www.dji.com.br/dicionario>

<http://www.educacaoonline.pro.br>

<http://www.educaçãosuperior.inep.gov.br>.

<http://www.estadao.com.br>

<http://www.camara.gov.br>

<http://www.novaescolaonline.org.br>

<http://www.pro-inclusao.org.br>

<http://www.pt.wikipedia.org/wiki>

<http://www.revistaeducacao.uol.com.br>

[http://www.scielo. BR](http://www.scielo.BR)

<http://www.sbpnet.org.br>.

<http://www.undime.org.br>

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre E Esclarecido

Este é um termo de consentimento para uma pesquisa de campo realizada pela educadora Maria Aparecida de Menezes, aluna do programa de pós-graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marina Graziela Feldmann.

Informações gerais sobre a pesquisa:

Tema: Inclusão Escolar e Formação de Professores

Objetivo: verificar em uma escola pública de ensino fundamental, do ponto de vista das professoras e da equipe gestora, como o processo de inclusão escolar vem sendo trabalhado nas atividades do cotidiano, sobretudo, como tem sido a atuação docente, a partir da inserção de alunos portadores de deficiências no ensino regular.

Procedimento: as entrevistas, depoimentos e diálogos serão realizados com professoras e equipe gestora objetivando compreender, na perspectiva dos pesquisados, o que vem ocorrendo na unidade escolar, a partir da inserção de portadores de deficiências no ensino regular. As entrevistas serão gravadas, transcritas e colocadas à disposição dos envolvidos para leitura, exclusão ou inclusão do que for julgado necessário. No caso de conversas e diálogos informais, quando não gravados, serão realizadas anotações em um Diário de Campo pela pesquisadora. A colaboração dos educadores se restringirá apenas em participar de entrevistas e depoimentos, que só serão realizados com consentimento prévio e qualquer membro do grupo tem a total liberdade para se recusar a participar.

A qualquer momento o educador tem direito a interromper sua participação, retirar seu consentimento ou solicitar a exclusão de seus dados, sem que isso cause qualquer constrangimento, penalização ou prejuízo.

Informo que a participação nesta pesquisa é voluntária e confidencial. As pessoas não serão identificadas, pois não irão constar nomes ou dados que possibilitem identificação da redação da tese ou de qualquer outra publicação que por ventura venha a ser realizada após esta pesquisa.

Este documento tanto é uma assinatura de termos de sigilo, como autorização para utilização na tese citada que, depois de elaborada, será disponibilizada na própria Unidade Escolar e na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Agradeço a participação dos educadores nesta pesquisa científica, que contribuirá para a construção de novos conhecimentos no processo de inclusão escolar.

Maria Aparecida de Menezes

Tendo conhecimento das informações constantes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizo a utilização dos dados fornecidos.

Nome: _____ RG: _____

Assinatura: _____ Data: _____

APÊNDICE – B

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre a sua experiência a partir da inserção do aluno com NEE na sua sala de aula.
2. No seu entendimento, o que significa inclusão? O quê facilita e o quê dificulta as práticas da sala de aula, a presença de uma criança com NEE?
3. Você acha que as demais crianças aceitam bem? Essa aceitação contribui com o seu trabalho?
4. A respeito da rede e da escola, como um todo, incluindo os funcionários a equipe gestora: como é que ela se posiciona em relação à inclusão e como vem respondendo às situações?
5. Sobre a Sala de Recursos: como você vê este apoio e a relação com a professora?
6. Sobre sua formação: a inicial foi satisfatória para as necessidades que você vem encontrando e o quê modificar? Como tem sido a sua formação? Aonde e o quê você tem buscado, se é que tem buscado?
7. Que tipo de conhecimentos você acha que a docência exige e os cursos de formação devem ter, ou seja, tipo de formação você acha que o professor precisa ter para trabalhar com as crianças com NEE no ensino regular?
8. Como você vê a formação que tem sido oferecida pela rede de SBC para a inclusão e como isso pode contribuir para a prática pedagógica na sala de aula do professor?
9. Como você vê a participação da família, a relação da escola com os familiares no processo de inclusão?

Tópicos específicos relacionados às suas funções e ao papel da equipe gestora

10. Fale um pouco sobre a sua função, o seu papel no processo da inserção dos alunos com NEE na escola.
11. Essa escola é conhecida por ser uma escola que aceita bem as crianças com deficiências. A que você atribui essa fama?
12. Quais têm sido as dificuldades e facilidades da equipe gestora com as professoras a partir da inserção dos alunos com deficiências e como vocês estão lidando?
13. O que esta escola tem feito, de maneira operativa, prática, para a integração da família com a escola?

APÊNDICE C – A Escola: imagens



Entrada



Pátio externo



Rampa



Espaço de convivência



Sala de aula



Sala dos Professores



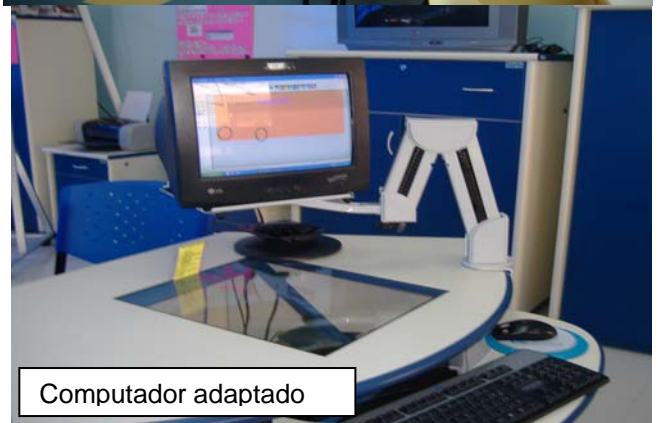
Refeitório



Sala de leitura



Andador e cadeira de rodas



Computador adaptado

APÊNDICE D

CD-Rom (encarte)

- 1. Transcrições das entrevistas das educadoras da escola pesquisada.**
- 2. Transcrição da entrevista com a ex-chefe da Educação Especial da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo-SP.**

ANEXO A

Resolução SEC nº. 34/2004, que dispõe sobre os parâmetros de número de alunos em classes, considerando a demanda por motivo de inclusão de aluno com deficiência.

ANEXO A

Resolução SEC n.º 34/2004, que dispõe sobre os parâmetros de número de alunos em classes, considerando a demanda por motivo de inclusão de aluno com deficiência.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Resolução SEC n.º 34/2004

Dispõe sobre parâmetros de número de alunos nas classes da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

Admir Donizeti Ferro, Secretário de Educação e Cultura do Município de São Bernardo do Campo, no uso de suas atribuições legais e,

Considerando o artigo 25 da Lei Federal n.º 9394/96(LDB);

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE n.º 22/98);

Considerando a necessidade de atendimento da demanda escolar do município,

Resolve

Art. 1º De acordo com os critérios definidos em resoluções de matrículas (SEC n.º 24, 25 e 27/2004) a formação de classes da Rede Municipal de Ensino deverá atender aos parâmetros de número de alunos conforme tabela abaixo:

Classificação Etária	N.º de alunos por Classe
Berçário	12
1 ano	16
2 anos	18
3 anos	23
4 anos	28
5 anos	32
6 anos	32
Semi-internato	25
1º ano ciclo I	32
2º ano ciclo I	32
1º ano ciclo II	35
2º ano ciclo II	35

Art. 2º Para haver redução do número de alunos por motivo de inclusão de aluno com deficiência, é necessária a análise da Equipe Escolar, da Equipe de Orientação Técnica e da Chefia Imediata.

§1º A Equipe de Orientação Técnica, a Equipe Escolar e a Chefia Imediata deverão encaminhar memorando conjunto à Diretoria do Departamento de Ações Educacionais

(SEC 1), solicitando a redução de alunos, citando o número necessário para que a classe mantenha o desenvolvimento de suas atividades com a inclusão.

§2º De acordo com o desenvolvimento do aluno e após a análise da Equipe Escolar, Equipe de Orientação Técnica e Chefia Imediata, a redução do número de alunos poderá sofrer alteração, chegando-se a redução mínima necessária.

Art. 3º Havendo necessidade, a Secretaria de Educação e Cultura, por meio da SEC 01, poderá ampliar temporariamente o número de atendimentos em até 03 (três) alunos por classe, para suprir a demanda reprimida.

§1º A ampliação do número de alunos citada no *caput* deste artigo só poderá acontecer no Ensino Fundamental, para a demanda de alunos transferidos de outros municípios ou de escolas do município que fiquem distantes da residência do aluno.

§2º A ampliação do número de alunos citada no *caput* deste artigo só poderá acontecer na Educação Infantil para atender as transferências das unidades escolares do município.

§3º Na classe com inclusão de aluno com deficiência, não haverá ampliação do número de alunos, citada no *caput* deste artigo.

Art. 4º Havendo desistência ou transferência do aluno de inclusão que originou a redução do número de alunos, o Diretor Escolar deverá informar à SEC 012 a existência das vagas, que serão preenchidas por alunos com deficiência ou não.

Art. 5º Esta resolução entra em vigor nesta data, com seus efeitos a partir do ano letivo de 2005, revogadas as disposições em contrário.

São Bernardo do Campo, 29 de novembro de 2004.

Admir Donizeti Ferro
Secretário de Educação e Cultura

Classificação por Classe	N.º de alunos
1º ano	18
2º ano	18
3º ano	23
4º ano	28
5º ano	33
6º ano	33
7º ano	33
8º ano	33
9º ano	33
1º ano ciclo I	33
2º ano ciclo I	33
1º ano ciclo II	33
2º ano ciclo II	33

ANEXO B

Metas estabelecidas no Caderno de Metas 2006 (p. 4-5) da Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo – São Paulo.

ANEXO B

Metas estabelecidas no Caderno de Metas 2006 (p. 4-5) da Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo – São Paulo.

META 1	Elaborar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino
META 2	Aprimorar a qualidade da ação educacional por meio da gestão democrática
META 3	Construir uma cultura inclusiva que favoreça o respeito à diversidade humana e cultural
META 4	Estabelecer e acompanhar convênios com organizações não governamentais para atendimento em creche
META 5	Atingir índice próximo a 100% de alunos alfabetizados no 1º ano ciclo I e não ultrapassar a 10% de pré-silábicos ao final da educação infantil.
META 6	Investir na valorização e formação do pessoal de apoio
META 7	Implantar e implementar as ações voltadas à profissionalização na área da educação especial e EJA
META 8	Implementar a parceria entre Saúde e Educação PACSE (Programa de Ação Complementar Saúde – Educação).
META 9-A	Divulgar e favorecer a compreensão do que é tecnologia e sua importância no cotidiano, atrelando aos projetos desenvolvidos nas diversas áreas de conhecimento.
META 9-B	Proporcionar a inclusão digital e oferecer condições para desenvolvimento de projetos diferenciados, favorecendo um ambiente de aprendizagem que ultrapasse as barreiras sociais, culturais, de tempo e espaço.
META 10	Alcançar os alunos e a comunidade em geral promovendo o acesso e apropriação dos recursos, suportes e linguagens informacionais, favorecendo a construção do conhecimento e a produção cultural.
META 11	Promover ações que contribuam para a formação de cidadãos apreciadores, produtores e consumidores de arte, em suas diferentes linguagens e expressões
META 12	Implantar a INFORREDE em novas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino e Implementar o Centro de informações.
META 13	Promover a democratização da informação, através da ampliação do acesso e do desenvolvimento de competências na busca da utilização da informação, contribuindo para o exercício da cidadania e a inclusão social
META 14	Aprimorar diretrizes para manutenção escolar
META 15	Aprimorar o serviço de alimentação escolar
META 16	Aprimorar o serviço de transporte escolar / passe escolar
META 17	Aprimorar procedimentos comuns na Rede Municipal de Ensino quanto ao aspecto de recursos humanos, financeiros e orçamentários

Entrevista com a professora Camilla, em 31/03/2006

P.: Gostaria que você me contasse um pouco da sua experiência a partir da inserção de um aluno com deficiência na sua sala. Como foi essa experiência para você.

Prof.: Olha, não foi muito boa, eu não me adaptei, não consegui fazer com que as crianças evoluíssem, não conseguia é...fazer pelos outros alunos e por elas ao mesmo tempo, assim...o tempo...eu não conseguia...eu não consegui, eu não consegui fazer muito por elas. Tá, foi muito pouco, tanto é que elas mandaram de sala, até esqueci de te falar isso, mudaram de sala, voltaram...é para...assistidas só na primeira série...foram, né, e eu fiquei sem elas depois no final do ano. Então realmente assim para mim foi uma coisa diferente, a outra criança que eu tive na outra escola era diferente. Não sei explicar, não é que a deficiência, né, a criança era especial... mas eu acho que porque eu também não fiquei muito com ela, então ela ficava mais sempre com a outra professora...até ela se adaptar, porque eu entrei no lugar de uma professora que entrou de licença gestante, então, até ela se adaptar comigo ela ficava mais com as outras professoras também um pouco.

P.: Isso na outra escola?

Prof.: Na outra escola. E aqui, aqui não, elas começaram comigo desde o começo do ano, né, e eu tinha uma sala super agitada, super ligada no duzentos e vinte, e aí, eu não conseguia, não conseguia dar conta dela...ou eu deixava os alunos quebrarem tudo ou eu dava conta dela, ou eu dava conta dos alunos, né, tentava pelo menos, né, fazer a classe...tinha que estar, estar sempre com atividades com eles. Não dava para eu ficar...se eu ficasse parada, mesmo se eu desse atividade e fosse ficar com elas, eles começavam a bagunça, eu tinha que ficar sempre em cima. Então eu tive muita dificuldade.

P.: Essa sua dificuldade você atribui a quê? Qual é o maior dificultador?

Prof.: Ah, a falta de experiência...a falta de experiência, eu não tenho preparo nenhum...não tenho preparo nenhum, nunca trabalhei...eu entrei agora na rede. Além de eu ser nova, não tenho experiência de anos de sala de aula. E não tenho experiência com esse tipo ou criança, nunca tive.

P.: A sua formação é Pedagogia?

Prof.: Pedagogia.

P.: No curso de Pedagogia você teve alguma disciplina que desse alguma orientação?

Prof.: Orientação não. O curso que a gente tem é no terceiro ano parece só, que é ou Educação Especial, mas ela fala das doenças que existem e que provavelmente a gente vai encontrar nas escolas...crianças cegas, crianças surdas, crianças com paralisia cerebral, né...então é mais ou menos isso, ela fala quais são os tipos de doenças para a gente, a gente até pesquisa mais a fundo sobre a doenças, mas assim, não como lidar com ela, a gente pesquisa assim, o que que pode ser uma criança que é PC. Ai, ela pode ter tudo um traumatismo e tal...mas nada como o dia-a-dia na sala de aula.

P.: Você está dizendo ela dá um conhecimento sobre o tipo de deficiência...

Prof.: É.

P.: E isso contribui para esse trabalho com essas crianças?

Prof.: Muito pouco. Contribui assim porque eu sei o que pode causar uma cegueira, ou porque a criança já nasceu cega, ou surda, mas...

P.: No pedagógico não?

Prof.: Não, no pedagógico não, nada, nada, nada.

P.: O que você supõe que te daria este preparo...formação para este trabalho?

Prof.: Olha, é difícil. Eu acho que tem que ser uma formação bem aprofundada porque são crianças...crianças que precisam de muita ajuda. E assim, no meio de tantas, que nem, no ano passado eu tinha trinta e dois alunos, né. É muita coisa uma sala tão cheia assim, mesmo quando você diminui para vinte e oito é muita coisa. A criança com deficiência ela precisa, ela puxa muito a gente, ela precisa muito. E não dá para...Eu acho que tinha que ser uma formação específica para cada área, porque o auditivo, o visual o PC, cada um é uma coisa, não dá para você fazer um mesmo trabalho com todos. Tinha que ser assim: "Vamos fazer essa escola...é...essa sala vou ter os deficientes visuais". Então a professora tinha que estar preparada para deficientes visuais. É lógico, ela pode preparada para todos, cada uma faz um curso, ou cada tempo não sei, dependendo do curso, entendeu? Ela tem habilidade para todos... quando for assim aí tudo bem, mas eu acho que é complicado...

P.: você está dizendo: todos os deficientes visuais estariam numa sala com uma professora com essa especialização em deficiência visual?

Prof.: Em deficiência visual...Aí se fosse no caso da inclusão...se fosse não. A inclusão, teria os outros alunos cegos, né!

P.: Mas isso não é uma característica da Educação Especial?

Prof.: É então... eu acho que isso tinha que ser mudado. É a minha posição né, assim... eu penso que...eu acho que ela tem que ter... eu sei que tem que ter a inclusão nessa parte de relacionamento é muito bom né, porque elas lidam com outras crianças que não tenham o mesmo problema que ela, elas aprendem a conviver sem ter tanto...sem a discriminação, as crianças ajudam, nessa parte, nossa, é positivo, maravilhoso, mas nessa parte do pedagógico eu acho totalmente falho.

P.: Então como que é essa inclusão? O que é inclusão?

Prof.: Então, a inclusão... eu acho que na escola regular não é inclusão, não seria... não tem como ser.

P.: O que você está dizendo é que tem uma parte de socialização, de convivência com as crianças...

Prof.: Isso.

P.: E isso você acha que é bom?

Prof.: Nessa parte é bom, só nessa parte.

P.: Mas aí como é que elas iriam conviver se estivessem numa escola...

Prof.: É difícil, então... É difícil porque...

P.: O que você pensa que é inclusão?

Prof.: Ai... bom apesar que inclusão, eu tenho alguns alunos que não tem deficiência nenhuma e poderiam ser considerados inclusão, por conta do comportamento, por conta de outras coisinhas, mas assim, coisas mínimas, né. A gente fala “eu tenho duas inclusões”, mas eu tenho duas lá que é a mesma coisa que fosse inclusão, né. Então, a inclusão para mim eu acho que teria que ser mais assim...não sei se estaria certo também...mais para a criança só se relacionar. Ela teria um período só na escola, não o período todo. Então vamos supor... é que aí fica complicado, porque a mãe vai ter que vim levar o filho numa escola, depois levar o filho em outra... ou mesmo na própria escola ter essas salas separadas de inclusão.

P.: Se é separado, como é que é inclusão?

Prof.: Então aí não seria inclusão, seria sala das crianças especiais, não seria inclusão...não seria, seria...seria mesmo outro lado. Essas salas são das crianças normais e as outras, aquelas ali são as salas das crianças especiais. Elas teriam

recreio junto com as outras, elas teriam contato, mas teriam as salas para elas. Eu acho que seria melhor.

P.:Então você pensa que as crianças com deficiência não deveriam estar no ensino regular?

Prof.: Não. Não deveriam...não na mesma sala junto com os outros. Na mesma escola sim, te uma sala para eles, então quer dizer, não na mesma...

P.: Você acha que...

Prof.: Como era antes, né. Dentro das escolas do fundamental tinha uma sala de alunos de inclusão, né.

P.: De qual aluno de inclusão?

Prof.: É, então, com aluno especial.

P.: Não, mas o que é um aluno especial?

Prof.: É que a gente já pegou esse nome “inclusão”.

P.: Então, mas como é que é esse aluno de inclusão? Quando fala “aluno de inclusão” o que é que você pensa?

Prof.: Ah, você pensa já que é aquele “aluno problema”, com dificuldade, ou é problema físico e motor e...ele tem algum problema, ele é surdo, cego, mudo, então, é uma inclusão. Você já pensa: “ah eu vou ter uma inclusão, como é?” “Ah, inclusão é uma inclusão... a criança é cega.” Isso, esqueci como fala...

P.: Deficiente visual

Prof.: É, deficiência visual. Aí...é... a inclusão isso, destacar o que a criança tem pra gente poder... a gente põe em evidência, né... o que ela tem de dificuldade, mesmo que for na aprendizagem só, porque a criança que é... tem criança que nem a Vitória que eu tive de inclusão o ano passado. Ela...ela...você olha para ela assim é normal... uma criança...você não fala que ela é uma inclusão, né, mas no dia-a-dia você percebe, que nem, ela fala que nem bebê, a gente não entende direito o que ela fala, ela é mais lenta, não aprende, não consegue juntar as palavrinhas, ela conseguia ler algumas coisas assim, mas era palavras já decoradas. De tanto a gente fazer ela já decorou né. Então alguns nomes de colegas que ela tinha mais contato ela conseguia escrever, mas porque decorou o nome daquele colega, né. Mas aparentemente é menina normal.

P.: Quando você entrou nessa escola, a escola já tinha crianças com deficiência?

Prof.: Já...eu já sabia que a rede tinha já. Já sabia, né, eu entrei sabendo que tinha

P.: E assim, acompanhando, observando o trabalho dos colegas que já tinham essas crianças, isso não auxiliava o seu trabalho, não contribuía?

Prof.: Pois é...eu...eu fico de ver como que algumas professoras conseguem...eu fico admirada. Eu falo para elas:”quando eu crescer eu quero ser igual a você”, porque olha, eu vejo a Rosana... por exemplo, no caso de que a classe dela tem as inclusões, tem alunos com dificuldades, tem alunos repetentes, alunos, assim, terríveis...eu quero dizer terríveis no comportamento, né... e ela consegue...eu não sei como ela consegue dar conta da classe, a classe você entra é silenciosa, apesar de tudo. Se você entrar na minha agora lá, eu tenho certeza que eles estão derrubando tudo lá e é tudo normal.

P.: E você nunca conversou com elas sobre isso?

Prof.: Então, mas eu não...conversei já...vi...entendeu. Que nem, depois que a Cintia e a Sandra foi para a sala da Rosana, voltaram para a sala da Rosana no ano passado, eu ia lá, eu via...ela tinha o caderno tudo em ordem, essa parte de organização também...é falha em mim mesmo, né, a parte de organização...se você olhasse o caderno tinha as atividades todas do caderno coladas para ela...e ela não leva nada para a casa...entendeu. Eu levo milhões de coisas para casa para fazer, milhões, porque dentro da sala não dá. Então...aí já me falaram “Camila é característica da professora”. Que nem tem uma professora que fala: “A minha sala nunca vai ser uma sala quieta, não sei porque é a minha característica”. Mas eu acho que não é por aí.

P.: Mas aí, as práticas pedagógicas que outra professora utilizava...

Prof.: Eu peguei, entendeu, mas ainda não consigo por em prática tudo, assim, não sei.

P.: Vamos voltar na sua fala no começo da conversa que é sobre a formação, né? Então assim, o preparo, então essas práticas, como você imagina que pudessem ser usadas, ou ser trabalhadas no curso de formação? Se você acha que isso seria a solução?

Prof.: Teria que ser um curso prático também, apesar de ter a teoria, nada como o dia-a-dia na sala. Então assim, trabalhar mais especificamente com crianças de tais deficiências, mais especificamente que nem, vamos em uma escola de deficiência mental, de deficiência...de especiais mesmo, chega lá tem todos, tem cadeirante...tem de todos os tipos. Então...são seis, oito, dez alunos por sala, vamos supor, então você ficar ali para fazer um trabalho especificamente só com aqueles

alunos como prática para depois, quando você vir para a escola regular, você já ter a ,prática, entendeu, mas não como estágio, às vezes, você sabe a gente consegue uma assinatura aqui, uma assinatura ali, só quem quer mesmo faz estágio e quem tem tempo, né, de um curso, que fora disso a pessoa sempre consegue...no Brasil sempre se dá um jeitinho né. Então assim, que nem, o meu estágio da faculdade eu fiz mesmo...meu estágio. Eu fiz todas as horas, eu podia, graças a Deus, eu fiz. Então eu fiquei em sala que tinha deficiência visual, fiquei em sala que tinha deficiência auditiva, e...assim...mas é diferente você ficar como estagiária e você ter a pessoa junto com outra trabalhando ali. Não sei se porque algumas professoras não tem o costume de ter estagiária na sala, então é diferente porque parecia tudo muito simples para mim, vendo parecia muito simples “nossa, que fácil...dá muito bem...”. às vezes até mexer na máquina do deficiente visual era cobrado, ela corrige a lição...nossa muito bem feito...

P.: Isso em escola regular?

Prof.: Em escola regular que tinha inclusão...que tinha inclusão. Eu olha olhava assim, muitas vezes eu fiquei com a inclusão, ou então eu ficava...eu ficava com a sala porque ela falava: “fica com a sala que eu vou ficar com ela porque eu sei mexer na máquina”, e eu não sabia, então, lógico. Mas às vezes eu ficava junto com a menina também, então para mim...pelo pouco tempo de estágio, pareciam simples, eu pensei que eu fosse dar conta...parecia uma coisa simples, mas quando chega na sua sala, está ali com você ali dentro é diferente.

P.: Então você entrou na rede e já assumiu uma sala que tinha uma criança com deficiência na sua sala?

Prof.: Já assumi.

P.: Esse ano você não tem. Como você enquanto professora...mudou alguma coisa? Como você se reconhece como professora?

Prof.: Ah, eu prefiro sem inclusão. Prefiro...eu prefiro mil vezes. Eu fico...eu fico, com a inclusão dentro da sala, nunca eu estou...parece que nunca estou fazendo nada, entendeu, porque eu não consigo dar conta daquele aluno então eu falo “nossa, eu não consigo fazer nada”, parece que eu não consigo fazer nada, parece que não rende. Eu não consigo mesmo. E não tendo aluno, parece que meu serviço foi melhor, na parte pedagógica mesmo fui melhor...é a mesma língua que a gente fala...a mesma língua, eu estou explicando...então quer dizer, a maioria está entendendo, tem um ou outro que não entende, a gente precisa explicar de novo,

mas isso é normal, isso eu consigo...isso eu consigo acompanhar, mas uma inclusão, que tem que ser atividade diferenciada, o jeito de dar diferenciado, como dar, como fazer...eu não consigo...não consegui ainda, eu pretendo conseguir um dia, mas não consegui ainda.

P.: Como é que você pretende conseguir? Como que nós vamos fazer isso, solucionar? Porque você está numa rede que...

Prof.: É, que vai continuar, né? Mas eu tenho essa impressão, acho que eu vou estudar, estudar, estudar para tirar P, vou entrar lá no departamento vou encher a rede de felicidade, vou mudar a educação...inclusão para as escolas...não em escola especial, mas eu não vou conseguir (risos), já pensei nisso, fico pensando “ai meu Deus eu podia ser OP de OP eu passava do gabinete lá até a chefe do departamento de educação, ai eu ia mudar tudo se eu fosse...e eu vou, se puder né.

P.: E se não puder?

Prof.: Se não puder alguém vai ter que mudar a minha cabeça, né? (risos)

P.: Como é que alguém muda a tua cabeça?

Prof.: É difícil, viu...é difícil, né, eu não sei ou eu posso esperar talvez com a experiência até eu possa mudar a cabeça, eu mesmo, porque eu já vou estar mais experiente, vou ter mais tempo de...né...aí eu acho que por enquanto, por enquanto eu não...às vezes eu até penso e falo: “ai bem que eu podia mesmo pegar educação especial, assim, a criança especial, porque só tendo para eu poder crescer”, mas eu não consigo, eu não sei por quê, não sei se é alguma coisa em mim, eu tenho medo, ou eu fico nervosa, muito ansiosa, porque eu quero dar conta da sala e quero dar conta...e no fim eu não dou conta de nada.

P.: Mas então, a rede vai oferecer um curso de formação, eu não sei se você já sabe...

Prof.: É eu acho que eu já estou inscrita...já estou inscrita já.

P.: Que expectativas você tem?

Prof.: Olha...vindo da prefeitura eu não tenho muitas. Porque os cursos que deram para a gente até então não foi nada do que a gente esperou, pelo menos eu, falo por mim, não foi nada do que eu estava esperando. Tive curso de educação física, nada de prática, muito...ainda foi um pouquinho, porque o professor de tanto a gente insistir, o professor tomou a iniciativa e deu um pouco de prática para a gente...ensinou algumas atividades, como variar as atividades...essas coisas. Mas o curso de matemática, foi uma negação.

P.: E no que se refere à inclusão?

Prof.: Nada.

P.: Então, nesse que vem agora, o que você gostariam ou esperam que tenha?

Prof.: Bom, vai ser um curso de quatro dias, não vai dar para muita coisa, né. Teria que ser mais tempo. Primeiro de tudo teria que ser um curso mais longo. Primeiro de tudo, porque quatro dias são o quê...só palestras que vão dar, vão falar com a gente, vão “olha se você tiver...”, a gente falar e fazer é diferente, que nem, eu vou lá na Rosana, eu vejo as coisas que ela faz com os alunos, vejo tudo, até ela fala: “faz isso, faz aquilo”, elas vivem me dando dica, a Elisabete, a Carolina...é diferente, quando chega na sala de aula para você por em prática com a turma sua, não...

P.: Então tudo isso é o que você acha que não vai ter? O que você gostaria que tivesse?

Prof.: Eu gostaria que tivesse mais tempo para a gente poder ter essa prática, né, poder trabalhar com as crianças, assim...como se fosse um laboratório, infelizmente tem que ser assim, né.

P.: O curso...quando você fala laboratório, como assim?

Prof.: Laboratório de experiência, não tem lá o científico, faz experiências com ratinhos, põe remédio e vai fazendo experiência e vê o que acontece, vê o que acontece? É, tipo ter crianças para a gente ver, fazer um laboratório de experiências...vamos fazer isso, vamos ver se dar certo...não dá, com esse tipo de criança não dá, tem que ser com outros...e passando pelas fases das especialidades aí. Entendeu? Vai ser uma coisa progressiva...como se fosse uma faculdade mesmo. O primeiro ano a faculdade de PC, o segundo de deficiência visual, deficiência auditiva...e ser só aquilo mesmo, profundo, porque só um curso é pouco, não tem o que falar...o que eu gostaria que tivesse lá. Não adianta ter as crianças lá, porque ele não está na sala de aula, não está...vai ser o que, eu vou ver a criança? Isso eu já fiz, eu vejo a criança cadeirante, vejo a...

P.: Até onde eu sei as crianças não estarão.

Prof.: Então, não vou estar, não vão então.

P.: Vão profissionais que vão...

Prof.: São profissionais que vão falar das experiências deles...tudo bem, vai crescer a minha...a minha...não a minha experiência, vai crescer os meus dados...”opa, aquelas crianças...”, eu vou lá, até anoto tudo, as vezes ...tenho até gravador, eu

levo para não perder nenhuma palavrinha, mas...é...é diferente da prática, eu teria que ter a prática.

P.: Então, mas esses quatro dias... as crianças não vão estar...

Prof.: Nem vai ter a prática, não vai ter nada.

P.: O que esses profissionais podem contribuir? Eles? Só eles lá, as crianças não estão?

Prof.: Não sei dizer o que eles podem contribuir.

P.: Se você fosse a chefe lê dessa...da educação, o que você ia dizer: “Senhores dêem isso para os professores nesse curso”?

Prof.: Ah, eu ia fazer eles darem tipos de atividades de todos os tipos de todas as áreas, né, principalmente matemática e português. Criança deficiente a gente só vai trabalhar matemática e português, educação física e artes. Ciências, História e Geografia eu posso dar só no oral, a gente, né...não precisa se aprofundar, porque às vezes “mal e mal” sabe escrever, como que ela vai fazer alguma coisa de ciências? Então se pudesse...então, participar de uma experiência, então, ter tudo isso. Dar tipos de atividade e como a gente aplicar e para quem aplicar, porque uma de auditivo não é para uma de visual, né.

P.: Você acha que as atividades podem ser..as atividades para deficientes visuais, essas se adaptam para todos os deficientes visuais? Essas são para os auditivos...você acha que assim é possível?

Prof.: Do visual, se for só visual, eu acho que se adapta, porque se lê é deficiente visual ele entende tudo direitinho se ele tem todo o motor dele, o “psico” dele, tudo direitinho, ele consegue seguir, as atividades de visual dá só para visual e os de audição também, se for só problema de audição.

P.: Então, as crianças que não tem...

Prof.: Têm crianças que tem todas...

P.: Mas então, na sua sala não tem deficiência visual e não tem deficiência auditiva, não tem deficiência mental, certo? As atividades que você prepara... você dá a mesma atividade para todos?

Prof.: Para todos.

P.: Não...

Prof.: Ah não, sem ter a inclusão... é...dá...

P.: A mesma atividade, você prepara para todos?

Prof.: Para todos, mas tem alguns que tem dificuldades...

P.: Imagina uma sala só com um tipo de deficiência... dá certo fazer um curso assim?

Prof.: hum...

P.: Então, voltando nas atividades...

Prof.: Então, vamos supor, a professora propôs que os alunos e fala: “ Olha, a professora vai ler uma história...uma história, uma história... vai lendo uma lenda, uma fábula...para vocês...”, isso depois de um certo período, “para vocês fazerem a reescrita”. Então aí eu acho que dá, se for todos os alunos, né?

P.: Então vamos pensar numa outra possibilidade. Vamos supor que no ano que vem, porque esse ano você não terá mais criança incluída na sua sala. Vamos supor que no ano que vem você tenha essa experiência novamente, o que é que você identificaria na sua prática que você já fez que você não faria, coisas que você não fez que você faria? Pensando em prática.

Prof.: Eu tentaria ser mais organizada...é uma coisa minha, né. Preciso ser mais organizada e menos ansiosa, né, preciso aprender a me organizar com o ritmo que tem as crianças, que eu dou as atividades, tenha tudo, então, aprender a fazer tudo assim...ter um caderno da criança, ser mais rígida nisso, nessa parte...de ter um caderno sempre com tudo colado...

P.: Isso você fala por você mesma?

Prof.: É, que é as atividades, o jeito que as outras professoras me passaram, você tem que fazer assim...porque uma criança com deficiência ela, às vezes ela...que nem, ela não consegue nem escrever na linha, e se você não tem um caderno organizado para essa criança, aí não vai sair nada mesmo.

P.: Então, se você conseguir se organizar, organizar o caderno, deixar as atividades preparadas etc?

Prof.: Eu acho que eu consigo.

P.: Ta. Então você está dizendo que você não se recusaria ter uma criança deficiente?

Prof.: Não, eu não me recusaria, não me recuso...eu não me recuso...eu tenho medo...tenho medo de não conseguir, não sei se é porque eu não consegui no primeiro, no outro ano lá também eu não percebi, mas também não foi por causa disso, porque a minha matéria não acrescentava, as matérias que eu dei não acrescentava muito para a menina, então eu achava melhor ela ficar só em Português porque era o que ela precisava.

P.: Mas você está dizendo que você acha que se você tivesse se organizado... você também era inexperiente, se você se organizar você acha que tem essa possibilidade de você trabalhar?

Prof.: Ah, eu acho que tem.

P.: Sem medo?

Prof.: É, então, porque eu tenho vontade, eu...é como se fosse uma luta que eu estou travando, entendeu, comigo mesmo, né, assim, eu falo “ai meu Deus, eu tenho que conseguir, eu tenho que conseguir...”, mas chega eu não consigo, não sei por que. Eu tenho todas as instruções que todo mundo me passa, quando passa pela minha cabeça eu vejo projetos, eu vejo coisas assim, eu falo: “nossa, isso está maravilhoso”, e não sai como eu esperava...não dá resultado...porque, outra coisa também, eu sou muito imediatista, acho que é porque eu sou ansiosa, então não dá um resultado hoje, amanhã, pronto, aí já não está dando, não é isso, já muda...fica muita mudança, eu mudo muito, e a criança não me acompanha. Eu não posso mudar, ela é que tem que mudar...ela passou para o seguinte passo e daí eu vou seguindo ela e não, é ao contrário eu me adianto e ela não consegue, pronto, não dá certo, não consigo, não deu, não dá, não consigo.

P.: E na escola, com a equipe gestora, você tentou trabalhar ou tentaram te auxiliar nisso?

Prof.: Muito, nossa, muito, muito, muito. Porque quando...

P.: E aí isso você...

Prof.: O respaldo foi total, total, nossa, elas foram maravilhosas, realmente, quando estava chegando o final do ano e aí elas né, tem experiência de tantos anos e acharam mesmo melhor mudar para...né...uma, porque tinha uma mãe que não estava muito contente também, porque em uma das reunião...uma das reuniões, que às vezes a gente... a Carolina falou para mim, falou, com o pai, às vezes a gente não pode ser muito sincero e eu na minha inocência fui muito sincera, porque é um costume ser sincera, e falei na reunião que eu não tinha experiência com crianças deficientes e com especiais, que eu nunca tinha trabalhado, que eu não tinha curso para isso, eu falei a verdade, né, e isso acabou me prejudicando, a mãe já ficou com um pé atrás e tudo que eu fazia era motivo para a mãe ir mais em cima, né. Então eu punha alguma coisa no caderno da menina e ela dizia: “não sei por que que ela pôs isso, se a menina não faz, por que pôs?”. Ela não via que a filha dela dentro da sala de aula pedia, ela não estava dentro da sala, entendeu. Então eu não tinha nem

como argumentar com a mãe porque ela não vinha falar comigo, né, então...pequei por falar a verdade, por ser sincera, que eu não tinha experiência, que eu não tinha habilitação, né, que a prefeitura pões a inclusão dentro da sala da gente e ela não sabe quem tem e quem não tem, ela quer saber que a inclusão tem que estar ali. Então aí, foi também... ai foi que eu fiquei mais nervosa, né, fiquei mais ansiosa.

P.: Tem alguma coisa que você gostaria de dizer, comentar que eu não te perguntei? Sobre você, a sua formação, experiência na escola?

Prof.: Não, a única coisa assim...você é a favor da inclusão?

P.: Eu não posso te responder essa pergunta.

Prof.: Ah não.

P.: Não, porque eu estou fazendo pesquisa, mas quando terminar a entrevista, não hoje só depois porque eu ainda vou entrevistar outras pessoas...

Prof.: Porque no dia que você veio, lá que você falou, foi tudo maravilhoso, mas no papel, mas na prática, não é nada disso. É totalmente diferente. Ai eu fico...eu acho bonito, eu acho interessante a pessoa querer que o outro seja incluído para a gente viver numa sociedade melhor, né, porque está tão...mas eu fico na sala e penso “gente, será que essa mulher já esteve na sala de aula, é impossível, ou então o problema sou eu...assim, a gente vê, porque eu já fui em palestras, ai eu fico olhando assim e eu penso “nossa gente que coisa maravilhosa”, muito bonito, é lindo, é ótimo, eu queria poder fazer isso, mas eu não consigo, eu falo mas como os outros conseguem, eu tento, mas eu não consigo, mas como será que aquela pessoa consegue, ou será que ela pões só no papel? Ou será que ela só falou que ela falou muito, que ela é muito estudada e falou por falar, porque quando a gente estuda falar é fácil, e fica para mi essa dúvida. No papel é tudo muito lindo, mas a prática é totalmente diferente. E é por isso que eu tenho a dúvida se teria que ter a inclusão. Ou não sei o que que tem que mudar, também não sei te dizer o que teria que mudar, mas tem que mudar alguma coisa, porque no papel é tudo muito fácil, você põe no papel mas na hora da prática não é a mesma coisa. Eu não sei também se só uma sala de inclusão, seria também fácil, né, eu não sei também chegar em uma classe só com inclusão lá dentro, eu também não sei se eu conseguiria se eu não tivesse a prática, se eu não tivesse o ...estudo, né...a parte...toda a parte que precisa ter, tudo...tudo precisa...é complicado, viu. Era mais fácil que não existissem crianças deficientes.

Que Deus permitisse que todos tivessem seus filhos todos normais, né, porque é difícil, é difícil, para a mãe, é difícil para o professor, é difícil para o aluno, é muito complicado, muito mesmo. Eu pensei que fosse mais fácil ser professora...é difícil, viu. Acho que é uma das profissões mais difíceis que tem...

P.: É verdade...é verdade.

Prof.: Não é...gente do céu, porque a gente sabe que lidar com o público é difícil, lidar com o ser humano é difícil, mas ser professor, principalmente das fases iniciais é uma responsabilidade...é muito difícil, muito difícil...é uma responsabilidade, eu pensei que fosse mais fácil.

P.: E você pensa em outra profissão?

Prof.: Eu não penso em outra profissão, eu penso assim, em crescer só, né, mas como? Preciso fazer curso...não posso, é pago, não posso agora porque meu filho faz faculdade, não posso agora porque eu tenho aquela dívida...sempre tem algum empecilho, é incrível. Eu tinha planejado o ano passado: “ano que vem eu vou fazer Psicopedagogia”, mas eu quero fazer Psicopedagogia clínica, eu não quero fazer só Psicopedagogia por efeito de diploma para a Prefeitura, eu quero fazer a clínica mesmo. Mas não deu para fazer esse ano, não vai dar, entendeu, é uma coisa complicada, difícil.

P.: Obrigada.

Entrevista com a professora Carolina, em 10/05/2006.

P.: Até onde eu compreendi o papel da Professora de Apoio Pedagógico a PAP, ele é eminentemente pedagógico, e a sua função, enquanto Professora Auxiliar de Direção (PAD) é administrativa: é isso?

Prof.: É, na verdade o objetivo maior é focar o administrativo. Aqui, no Nádia especificamente pelo que eu observo o pessoal do EOT comentar, é... a gente tem uma interação muito grande. Então eu acabo intervindo no pedagógico junto com a Elisabete, junto com a Neusa, e elas acabam intervindo no administrativo também. Porém, digamos assim, a parte... mais pesada, do pedagógico fica com a Elisabete, e a parte mais pesada do administrativo fica comigo, sempre sob a supervisão da Neusa que é a diretora que supervisiona tanto o pedagógico quanto o administrativo.

P.: Então... eu entendi certo?

Prof.: Sim.

P.: Eu queria que você falasse um pouco sobre a sua função, o seu papel e esse processo da inserção das crianças com necessidades educacionais especiais na escola.

Prof.: Olha, na verdade, como a minha função ela é voltada mais para o administrativo, então, eu acredito que eu acabe ajudando, de início, ajudando essa criança que está chegando na escola, frente à documentação, frente a... de certa forma, dentro da medida do possível escolher classe, escolher professor, é... acessibilidade com relação ao prédio, com relação a material, eu acho que o meu trabalho administrativo é esse, né. Agora, como eu te citei anteriormente, existe um envolvimento muito grande do trio, Neusa, Carolina e Elisabete, tanto no pedagógico quanto no administrativo, então, se a Elisabete tem dificuldade com relação a alguma coisa pedagógica ela traz para mim e para a Neusa... "olha gente...o que vocês acham desse livro, por exemplo, para uma criança que é cega?", "Ah, a gente acha legal...olha eu conheço esse...olha eu conheço uma pessoa que tem...que trabalha com pessoas cegas, talvez ela possa te auxiliar com relação a isso", então existe esse envolvimento...então a gente acaba, eu acabo intervindo também, né, no pedagógico. Agora a princípio, a princípio mesmo, então quando a mãe vem, que ela vem fazer matrícula, eu ajudo as meninas da secretaria fazerem a matrícula, mas assim, a matrícula fica mesmo

com as oficiais...é...só que quando elas perguntam..."é uma criança...", geralmente elas perguntam isso para a mãe, "a criança tem alguma necessidade especial?", e se a mãe já de cara diz "sim, a criança tem", ou às vezes elas não chegam nem a perguntar e a mãe já diz: "olha o meu filho é cego" ou "o meu filho, ele é PC", a gente...elas já dão um toque, a gente já procura orientar, montar as salas para que essas crianças sejam melhor recebidas e da melhor maneira possível.

P.: Você falou em escolha de sala e de professor. Como que é esse processo? Chega a criança... como vai...

Prof.: Então, a Secretaria de Educação geralmente em novembro e dezembro, ela chama nós, do administrativo, eu e Neusa, ou só eu, ou só a Neusa, uma das duas, e ela...ela...a gente participa geralmente de uma reunião, aonde nessa reunião tem...eles dizem para a gente, eles dão para a gente uma previsão de quantas crianças com necessidades especiais nós receberemos no ano seguinte. Isso quando a criança com necessidade especial está na Educação Infantil, então, se ela está em uma escola municipal de Educação Infantil, ela faz uma opção para onde ela quer ir, no Fundamental. E essa opção ela vai para a Secretaria da Educação e a Secretaria da Educação tenta atender a família. Então, quando ela faz essa opção, a secretaria tenta atendê-la e, aí, quando eu vou para a reunião ela diz: "olha, está previsto para vocês receberem tantas crianças com necessidades especiais", né. Então, como por exemplo, no ano de 2005, foi previsto para que nós recebêssemos seis.

P.: Vocês recebem uma lista, as especificações, os tipos de deficiências?

Prof.: Isso vem, mas posteriormente. De início só vem assim, "vocês provavelmente receberão tantas crianças com necessidades especiais". E aí, são o quê? São salas de primeira série, porque eles estão vindo da Educação Infantil, para o primeiro ano do ciclo um. E aí a gente tenta montar como as salas? Tenta colocar uma "inclusão", digamos assim, em cada sala, para que essa criança possa ser melhor atendida, a professora possa oferecer...o melhor possível.

P.: Você usou dois termos, inclusão e necessidades especiais. O que significa inclusão e necessidades especiais para você ?

Prof.: Olha, eu...eu costumo chamar tudo de necessidades especiais, tudo assim, a criança que tem um diagnóstico clínico, ta?, que são os PCs, a criança que é cega, a criança que é surda, essa crianças que eu digo que tem um diagnóstico,

ou a criança que eu digo que tem uma necessidade é...emocional, por exemplo, não tem um diagnóstico, mas muitas vezes ela vem encaminhada da Secretaria da Educação, isso também acontece. Então, é uma criança que tem um histórico na Educação Infantil, já foi observada por psicólogos, por fonos, por orientadora pedagógica na Educação Infantil, às vezes essa criança já fez alguns exames, mas ela não tem um diagnóstico...mas ela tem alguma necessidade. Então, eu costumo falar necessidade... necessidades especiais, necessidades educacionais, qualquer criança que foque um olhar diferenciado, um olhar mais específico. E para mim, a inclusão são essas crianças que... que estão aí para aprender como todas as outras.

P.: Você diz: “para aprender como todas as outras”. Isso quer dizer que você pensa que essas crianças devem estar no regular?

Prof.: Eu penso, eu acredito que elas devem estar no regular, pelo menos nesse primeiro momento. Depois, futuramente, talvez, dependendo do desenvolvimento de cada uma, elas até talvez necessitem de uma escola especial. Mas eu acredito... e tenho cada vez mais visto que dá certo.

P.: O que é que dá certo?

Prof.: Por exemplo, é... eu acredito que assim, é...existem determinadas pessoas que olham essas crianças, como por exemplo crianças PCs, que...no primeiro olhar dizem “essa criança não é capaz de aprender...ela nem anda, ela nem fala”...e ela fala, muitas vezes ela pode não falar oralmente, mas ela fala de outra forma, entendeu, ela aprende no seu tempo, ela só tem um tempo diferente, mas ela é capaz, ela aprende.

P.: Você está falando de uma criança que pode ter um comprometimento leve... e uma criança que tem um comprometimento grave?

Prof.: Depende. Depende, cada ser humano é um ser humano. Eu não acredito que nós sejamos capazes de medir o que cada ser humano é capaz de aprender...previamente. eu não acredito nisso...eu acredito que a gente se surpreende muito...a cada dia, né, eu acredito que a gente tem que investir no ser humano e ele vai dizer até onde ele consegue chegar. Então, eu parto do princípio que a criança seja PC, seja cega, seja surdo...ela não está impossibilitada de aprender...ela é capaz, só que o tempo dela é diferente, e o produto final, digamos assim, aonde ela vai chegar, às vezes é diferente do que a sociedade chama de comum. O que a sociedade chama de comum? A criança

que vai para a primeira série e aprende a ler e escrever, registra no caderno, registra no livro. Muitas vezes a crianças, o PC por exemplo, que é o exemplo que a gente está utilizando aqui, ela não consegue fazer um registro no caderno, mas ela aprende a ler e escrever, com letras móveis, com u computador diferenciado que a gente tem aí hoje em dia, mas ela aprende.

P.: O que você está colocando é um significado para alfabetização... um pouco mais ampliado ou muito mais ampliado do que o critério que a gente tem de alfabetização de uma criança, é isso?

Prof.: Que critério?

P.: O critério que você trouxe antes: do “normal”, do que se espera... então, o que você está dizendo é... existe uma posição da escola ou sua pessoal, com relação à alfabetização, que difere do que está nos livros, é isso?

Prof.: A gente vive em uma sociedade e essa sociedade diz assim: “o ser humano normal aprende a ler e a escrever e a registrar o que lê e o que escreve em um caderno e em um livro”, ponto. O ser humano que diferencia disso é um ser humano com necessidades especiais, às vezes necessidades educacionais e às vezes necessidade físicas propriamente ditas. É... é assim que a sociedade coloca, e eu acredito que se a gente conseguir sair desse ponto que a sociedade coloca, a gente vai conseguir respeitar o tempo de cada ser humano, o espaço de cada ser humano...e conseqüentemente, a aprendizagem de cada. Quem disse que só aprende-se a ler e a escrever quando se registra em um caderno e em um livro? São...digamos que é assim, é um produto final diferente, mais difícil às vezes de se enxergar, mas...a gente tem exemplos vivos aqui dentro da escola, não é?

P.: Essa escola é conhecida, tem uma fama de que é uma escola que aceita bem as crianças com deficiências. A que você atribui essa fama?

Prof.: Olha... na verdade eu já tenho alguns anos aí de Prefeitura, já passei por algumas escolas aí, não muitas, mas já passei por algumas escolas...eu acho que são vários pontos que a gente poderia colocar que leva essa escola a levar essa fama. Mas eu...eu, Carolina, acredito que o primeiro ponto, não diria que o principal, mas o primeiro ponto é a postura da Neusa, entendeu. Ela é a diretora da escola... todo mundo aqui tem uma função...e todo mundo aqui é muito importante, se alguém falta, a gente sente falta...se o professor falta, a gente sente falta. Se a pessoa da limpeza falta, ela faz falta, se algumas das meninas

da secretaria falta, a gente sente falta. Mas existe uma coordenação, uma orientação, e a Neusa tem uma cabeça muito boa para isso, então a maneira simplista com que ela vê a situação, a maneira... é acessível como ela vê essas crianças, a maneira como ela acredita que essas crianças possam produzir, acaba trazendo tranquilidade para os funcionários que trabalham com essas crianças e que também passam a acreditar de maneira tranqüila, de maneira que a criança acaba sendo tão acolhida e tão querida que..., naturalmente, ela vai mostrando tudo o que ela é capaz de fazer para a gente. Eu acho que o fato da Neusa se posicionar dessa forma é o primeiro passo, né. O segundo passo: A gente não pode negar que a gente tem toda uma comodidade, a escola está preparada para receber as crianças fisicamente, nós temos rampa, nós temos banheiros próprios, esse ano nós temos... por exemplo, nós temos funcionários que estão dispostos a colaborar, funcionários da limpeza, que aceitaram muito bem essas crianças...então trocam, conversam com as crianças, se preocupam com eles, então “olha, é...a mãe de Fulano sempre manda fralda, mas se uma hora ela esquecer, será que não é melhor a gente ter um pacote de fralda por aqui?”, é um funcionário que não é um pedagogo, mas ele tem esse olhar, entendeu, de carinho, de respeito, é como o professor que olha e diz assim: ‘esse meu aluno não tem um livro’,” Então eu acho que isso também facilita, né. E a gente também tem tido formação, não uma formação que talvez fosse necessária, mas a gente não pode dizer que a gente não tem formação para isso porque a gente tem tido, só que essa formação ela é como um grãozinho de areia, a gente vai pegando um por um, devagarzinho, e vai colocando e vai acrescentando, mas tem tido formação. Agora, tem formações que ocorrem de maneira obrigatória. Então, a troca de HTPC você tem que fazer essa formação. Essa formação ocorre na reunião pedagógica. Essa formação ocorre pós-recesso. Esse é o que eu chamo de formação obrigatória, ela está acontecendo e o profissional é obrigado a fazer, mas a gente também tem tido muito formação fora do horário de serviço que é opcional...e...se o profissional quiser, está aí, é só ele fazer, porque a prefeitura está oferecendo...não digo, talvez, que seja na quantidade suficiente que deveria ser, e nem vou entrar no mérito da qualidade dessa formação, até porque não fiz todos, fiz alguns, mas não fiz todos, mas quer tem aparecido tem, e eu, enquanto profissional, uma vez que sei que a inclusão está aí e que a

qualquer momento eu posso ser uma professora que vou receber uma inclusão, eu tenho que procurar, para depois não chorar... (risos).

P.: Tem uma coisa que no meio da sua conversa que eu quero retomar. Você trabalhou em outras unidades e deve ter trabalhado em escolas que não tinham crianças com deficiências ou com necessidades especiais. O que você acha que mudou na sua vida? Para você enquanto profissional e pessoa, trabalhar com essas crianças modificou a sua experiência, a sua identidade, a maneira de você enxergar as coisas, ou não, ou não foi assim muito diferente?

Prof.: Na verdade eu acredito que não foi necessariamente o fato de ter trabalhado em escolas que não tinham crianças com necessidades especiais, na verdade, assim, eu acredito que as coisas acontecem...aconteceram como acontecem muitas coisas na vida da gente. Então, por exemplo, você leva uma vida aonde você tem uma rotina, e nessa rotina, você acredita, não que você acredita, você não pára para pensar que algumas coisas podem acontecer com você. Como por exemplo, ser preso, coisas desse tipo, você tem uma rotina onde você procura ser honesto, chegar no horário, não roubar ninguém, não matar ninguém, então você não pára para pensar na possibilidade de que você pode ser preso. A inclusão, no meu caso, aconteceu mais ou menos assim, eu não tinha parado para pensar na inclusão... mas não porque eu trabalhava em escolas que não tinham inclusões, porque a inclusão nunca tinha chegado para minha pessoa. Eu fazia cursos, cursos de inclusão, sempre que tinha eu procurava fazer. Mas nunca tinha aparecido uma criança até o dia que apareceu. Aí, foi um choque para mim, porque eu tive que olhar de uma maneira, que até então, eu já vinha ouvindo, eu já vinha, até de certa forma me preparando por conta de alguns cursos, mas nunca tinha chegado até a minha mão. E a inclusão chegou... então, eu digo que foi a partir daí que as coisas mudaram, e foi a partir daí que eu consegui enxergar com mais facilidade que essas crianças são capazes. Aí você vai me perguntar: do quê? Isso quem vai me dizer é a própria criança...entendeu? Eu não sou...eu não posso dizer para você que ela é capaz de escrever em um livro, ela é capaz de escrever em um caderno, ou...crianças que andam de cadeiras de rodas,...ela é capaz de correr. Eu não sei, depende da dificuldade de cada criança. Eu fui recebendo uma criança, ficando muito assustada: 'meu Deus, e agora, o que é que eu vou fazer?', quebrando a ansiedade de professora, porque a gente quando está na sala de aula, a gente tem uma ansiedade muito

grande de querer que o aluno aprenda. E... assim fazendo formação, recebendo o pessoal do EOT na minha sala que observava, que dava devolutiva, é...o pessoal do especial, porque essa criança que eu recebi ela tinha aulas, ela tinha uma escola de crianças especiais da Prefeitura, ela sofreu o processo contrário, ela estava em uma escola de crianças especiais e aí achavam que ela precisava ir para uma escola de Fundamental, para que ela soubesse o que era o social chamado “comum”. Então, ela fez o processo contrário. E... foi ótimo, foi maravilhoso, mas eu tive que segurar a minha ansiedade, porque na verdade a gente se assusta um pouco e a gente pergunta, “mas como que ele vai aprender a ler? Como é que ele vai ler?”, a gente faz esse tipo de pergunta...

P.: Por que você era professora?

Prof.: Isso...

P.: E você se sentia na responsabilidade de alfabetizar naquele padrão falado no início da nossa conversa? E aí é que você começa, “não...

Prof.: E no caso, essa professora vinha e falava: “não, o ler dela é diferente”, para eu conseguir perceber outras coisas, por exemplo, no caso dessa criança, se eu contasse uma história, porque era uma escola de educação Infantil, se eu contasse uma história e eu dissesse assim: “então, mas cadê o cachorro?”, ela não...colocava o dedinho no cachorro e dizia para mim: “esse é o cachorro?”...ela olhava para o cachorro e eu tinha que fazer essa leitura, entendeu, de olhar os olhos delas e ler o que ela estava me respondendo: “este é o cachorro”. Então, você tem que baixar muito a sua ansiedade para você conseguir enxergar aí.

P.: Vamos falar um pouquinho da formação? Na sua formação inicial você fez magistério e depois você fez Pedagogia...

Prof.: E depois fiz Psicopedagogia...

P.: A formação inicial que você teve, considerando o magistério e a Pedagogia... deram conta de preparar você para essa empreitada?

Prof.: Olha, eu acredito que ela dá conta de uma parte...ela dá conta de me colocar...ela deu conta de me colocar em contato com...estudiosos que é...se prepararam para falar sobre Educação...ela deu conta disso. Agora, por um outro lado, é... eu acredito que eu poderia dizer assim...que...não foi suficiente, ficou um...ainda uma brecha. Eu não sei se eu posso dizer que na verdade ela não deu conta. Acho que na verdade é assim, a gente escolhe a profissão... a gente estuda um pouco sobre aquela profissão, que é quando a gente faz a faculdade, e

a partir daí ou você se atualiza, ou você acha que a faculdade tem que dar conta daquilo, entendeu? Então, eu acredito que todo profissional tem que buscar, a faculdade é um início... a faculdade diz assim “olha, na sua área de trabalho, atualmente você tem este, este e este”, e ela dá uma pincelada sobre o que determinados autores falam sobre a sua área. Agora cabe a você profissional buscar mais, mais, mais e mais e isso não vai acabar nunca. Nós temos que procurar esse tipo de... este aperfeiçoar.

P.: E esse formar... Você está falando de formação continuada, autoformação, formação em serviço, o que tem que ter... Que tipo de conhecimento você acha que a docência exige para trabalhar com as crianças, que tipo de conhecimento?

Prof.: É muito restrita essa pergunta, não dá para eu definir isso. Eu acho que definir o que é que a pessoa tem que ter é dizer assim: “alfabetize dessa forma que dará certo”. Não dá para eu te responder isso. É muito... na verdade não é muito restrito, é o contrário, na verdade é muito amplo, porque o que acontece...existe um mínimo que eu vou ter que fazer, por exemplo, se eu não tiver magistério eu não posso dar aula. Atualmente, se você não fizer Pedagogia você não pode lecionar... certo. Agora, é... ele, o que é que ele vai te dar? Ele vai te dar o teórico, a prática você vai conseguir no dia-a-dia. E mesmo assim este teórico, constantemente você tem que ler e constantemente você vai ter que se atualizar.

P.: Esse atualizar, esse constante buscar... quais são as coisas que precisariam buscar? Quais são os conhecimentos, que tipo de coisas nesse buscar: na prática e na formação para trabalhar com as crianças que estão sendo inseridas no regular?

Prof.: Aí depende... depende do aluno que você vai receber, por exemplo, se você recebe um aluno que tem problemas de visão você vai ter que buscar algo nessa área...um curso de braille, você vai ter que...você vai ter que correr atrás disso. Se você tem um aluno que não ouve, você vai ter que procurar cursos específicos com relação a isso. E trocas, né, no dia-a-dia eu acho que a gente tem que ter muita, muita troca. Algumas coisas a gente... eu acho que a gente só vai conseguir na prática mesmo, é o olhar...o acertar, o errar, o observar que você vai conseguir. Não tem... curso ele não vai te dar isso, ele te dá algumas fontes bibliográficas, onde você vai ler e vai tentar enriquecer o seu conteúdo, mas vai ser o seu dia-a-dia ali com a criança que vai fazer com que você cresça.

P.: Essas trocas: você está falando de relatos de experiências, esse tipo de coisa... como você acha que pode a escola promover isso? O que pode favorecer esses momentos de troca?

Prof.: Então, no nosso caso a gente tem o horário de HTPC. Todo o HTPC elas tem uma hora de planejamento. Então nesse planejamento, vamos supor que a Elisabete não deixe um horário para que ocorra uma troca específica, mas elas têm uma hora no horário de planejamento onde elas sentam juntas e elas podem falar sobre as suas dificuldades, sobre os seu avanços, sobre o que planejou e deu certo, sobre o que planejou e não deu certo, né, como elas também tem condições de dizer assim: “olha, gente eu vou dividir o meu tempo, meia hora eu vou ficar aqui planejando com você e meia hora eu pedi para a minha parceira, que foi a professora desse aluno o ano passado, para ela sentar um pouquinho comigo porque eu fiz algumas observações sobre essa criança e quero saber se isso já aconteceu o ano passado, quero saber se acontecia o que a professora fazia”, então eu acho que nesse momento dá para haver essa troca.

P.: Então existe um horário institucionalizado. Mas as professoras falam muito dessa coisa assim: “trocar no corredor, na hora do intervalo”, como se o horário não fosse suficiente, você enxerga isso como queixa ou como um outro tipo de...

Prof.: Na verdade eu acredito que o horário nunca vai ser suficiente, primeiro porque o professor é chorão (risos), e segundo porque o professor tem uma ânsia muito grande, eu não digo “o professor” me tirando desse grupo, mas assim, a gente... tem algumas coisas que acontecem que a gente quer ali, naquela hora, “vou contar para alguém, vou tentar resolver, quero que alguém veja e fale alguma coisa”, tem que ser ali, naquela hora, então o que acontece, a coisa vai fluindo no corredor, no banheiro, na casa da parceira à noite depois de um HTPC, né? ou num sábado, ou num recreio, isso sempre vai acontecer. A gente pode lecionar por cinco horas e as outras cinco horas ter para formação e planejamento... vamos supor que a nossa carga horária fosse de quarenta horas semanais, ta...e quatro...cinco horas dando aula, e mais as outras horas de formação não será suficiente...nunca será suficiente, por mais...isso porque o professor quer sempre o melhor para a criança e...e ele quer naquela hora, ele quer, ele quer, ele quer, ele quer, ele busca o tempo todo. Agora, também o HTPC é assim... ele não garante muitas vezes essa troca, porque essa troca também vem de questões pessoais. Eu tenho que observar que eu estou

necessitada dessa troca... eu tenho que ver...tentar ver uma parceira com quem eu me identifico, ir buscar essa parceira para tentar solucionar o meu problema. Então veja o quanto é eu, eu, eu, o quanto é pessoal. Uma das funções da PAP é essa, a PAP está para discutir, trocar, auxiliar, complementar com relação ao pedagógico. É... mas a PAP não é vista como uma parceira, ela é vista como alguém que veio para cobrar...então, o professor tem que quebrar esse lado e ir até a PAP. Às vezes não consegue estipular pela característica dela, mas ajuda... mas às vezes ela não consegue, né. Daí a importância do trio, quando uma vai e não consegue vai a outra e não consegue vai a outra.

P.: Estávamos falando do “chorinho” do professor e dessa questão do trio. Existe uma fala assim: “o trio discorda muito, o trio não fala a mesma língua”. Eu gostaria que você comentasse um pouco sobre isso.

Prof.: Na verdade assim, eu acho que é muito difícil o trio falar exatamente a mesma coisa, não é? mas isso tem melhorado a cada ano, é... nós começamos em 2003 com uma PAP, essa PAP saiu e veio outra, essa outra saiu no meio do caminho e nós ficamos sem ninguém, e aí, eu e a Neusa ficamos com o administrativo e com o pedagógico, e depois veio a Elisabete; e ela no ano passado também passou por um processo de adaptação, então é...até as coisas se engrenarem eu acho perfeitamente normal tudo isso que está acontecendo, então, daí, esse é um dos motivos de, digamos assim, o trio não falar a mesma língua. Na verdade o trio está se conhecendo, o trio está se formando e é a partir daí que a gente vai conseguir falar a mesma língua. Então eu acredito que essa fala venha um pouco deste lado, venha... eu acredito também que a gente já está em uma outra fase, a gente já está em uma fase onde alguns professores se posicionam...pegaram este fator e eles carregam este fator até hoje...o trio ter este problema para falar a mesma língua há um tempo atrás, e hoje, quando o trio fala alguma coisa que o professor não concorda então ele utiliza esse frase “o trio não fala a mesma língua...o trio não fala a mesma língua”. Eu acho que elas estão carregando um pouquinho disso, um pouquinho, mas eu acredito que...

P.: Não é fala generalizada.

Prof.: Só algumas, né? E também assim, isso vai acontecer mesmo, porque essa diferença de opinião ela é importante e muitas vezes ela compete mesmo. Lógico que na verdade o ideal seria o quê? Mesmo que cada uma tivesse um posicionamento, que nós tentássemos, conversássemos e na hora que nós

voltássemos para o grupo nós já tivéssemos fechado o que nós sugeriríamos. Mas muitas vezes a gente não tem nem tempo hábil para isso. Então a gente tenta oferecer o quê? O melhor para elas. Essa também é uma característica do PAD, é assim, muitas vezes a gente acaba metendo um pouco os pés pelas mãos, digamos assim, porque a gente sempre quer oferecer o melhor e o grupo é grande e para eu oferecer o melhor, muitas vezes eu individualizo um pouco as coisas. Então, você vem me pede uma coisa e eu atendo. O outro vem me pede uma coisa e eu atendo... o outro vem me pede uma coisa e eu atendo. Eu tento oferecer o melhor para você... e o outro que se incomodar com o que eu ofereci para você.

P.: Tem um detalhe que eu gostaria que você comentasse, porque vocês, PADs, não são concursadas, não é um cargo, é uma função. Isso acarreta alguns prejuízos porque são professoras que além de estar - me corrija se eu estiver enganada -, além de estar recebendo a remuneração de professor, passa de um status para o outro nessa condição. Você acha que isso é um fator que pode gerar, até esse acordo, esse ajustamento entre o trio pode gerar esse “esbarrar” com os professores?

Prof.: Com certeza, com certeza.

P.: Bom, vou explicar: eu não sou da rede e isso eu estou aprendendo agora. Então, eu estou observando e tentando entender algumas coisas aqui da escola.

PAD.: Eu acredito que essa questão de não ser cargo, ser função, é...tem o lado positivo e tem o lado negativo. O lado negativo é mesmo de que fica uma situação às vezes um pouco incômoda, porque você exerce a função no caso de... vice-diretora, porque eu sou PAD, professora de apoio à direção, é o que antigamente se chamava de vice-diretora. Então eu... eu atuo na função de vice-diretora, mas eu não recebo como vice-diretora, e eu sou professora, então para algumas coisas eu respondo como vice-diretora, para outras coisas eu sou professora, então isso é muito confuso e acaba atrapalhando um pouco do trabalho pedagógico e administrativo. Agora também existe o lado positivo e que é assim... eu vejo dessa forma...a qualquer momento você pode voltar par dentro da sala de aula, então não tem essa de que assim...eu prestei o concurso para ser a vice-diretora, eu sou a vice-diretora e ponto final. Não. Porque algumas pessoas que estão na sala de aula deveriam vir e assumir a Função de PAP, de PAD, ou de diretor para saber o que realmente é essa função. Como também, algumas

diretoras, PAPs e PADs deveriam voltar para a sala de aula porque parece que esqueceram como é dentro da sala de aula, entendeu. Então você ficar com a função e não o cargo tem esse lado positivo, porém também tem o seu lado negativo que acarreta esses outros fatores.

P.: É... a escola tinha uma, depois tinha outra, agora as coisas estão mais ou menos engrenadas, porque parece que o trio tem aí uma perspectiva que...

Prof.: E existe também as experiências pessoais...

P.: E formação também...

Prof.: Exato. Existem as diferenças pessoais, por exemplo, a minha função é muito próxima a função da Neusa que é diretora. Então, algumas coisas eu tenho autonomia e outras eu não tenho porque ela é a diretora e a palavra final é dela. Então às vezes as pessoas elas vem até a minha pessoa buscando a solução daquele problema de imediato e eu tenho que responder para a pessoa assim: "olha, você tem que aguardar um pouquinho porque eu vou conversar com a Neusa...eu acredito que dê para você fazer isso e isso, porém eu tenho que conversar com a Neusa", e aí a pessoa fica assim..."Está vendo, olha, se ela fosse vice-diretora mesmo ela já dava logo a resposta e a outra ia ter que concordar, agora, como ela é professora, ela tem que perguntar primeiro para depois...", então...

P.: Mas também, eu não deveria, mas vou fazer, cabe um comentário que é... "temos dificuldade em entender o que é uma equipe"; mesmo que você tenha um cargo, seja concursada como vice-diretora, ainda assim caberia esse argumento?

Prof.: Com certeza.

P.: Do meu ponto de vista, essa questão do trabalhar em equipe é muito recente na Educação. Vamos conversar um pouquinho sobre a formação da rede: que tipo de formação a rede tem oferecido você já comentou, mas especificamente para inclusão e a perspectiva para o curso desse ano, porque a EOT está já está dando alguns cursos e algumas pessoas terão mais para frente essa formação. Como você vê a formação que tem sido feita para a inclusão, e essa que está vindo, se é que você já não fez, que expectativa tem e como isso pode contribuir para a prática pedagógica na sala de aula do professor?

Prof.: Olha, essa formação que está vindo eu já fiz, eu fiz em 2004... eu fui da primeira turma que fez. Eu acredito que mais uma vez o professor vai ansioso para essa formação... ele vai buscando respostas e não é isso que ele vai

encontrar. Ele vai encontrar uma formação aonde diz sobre a importância da inclusão, aonde diz qual é a lei que garante a inclusão, como funciona aonde buscar e alguns exemplos de sucesso... é essa a formação que o professor vai receber. Então é uma formação inicial é uma formação pequena e o professor tem que estar ciente disso porque senão ela vai se decepcionar mais uma vez. Agora, fora essa formação que vem, é... com sentido obrigatório, porque elas vão ser obrigadas a fazer essa formação que está vindo, existem as formações fora do horário de trabalho, aonde, pelo que eu percebi, muitas pessoas tem buscado. Eu tentei me inscrever em umas três e não consegui porque não tinha mais vaga. Eu acho muito interessante, eu acho que é válido e... não sei avaliar em relação à qualidade porque eu não consegui fazer... e em relação a quantidade eu diria que foi péssimo porque deu-se três dias para se inscrever, eu liguei no primeiro dia e já não tinha mais vaga. Então, está insuficiente a quantidade. Também consigo entender que isso está acontecendo porque não tem profissional na rede para dar essa formação... o número é muito pequeno, eles tem que ampliar urgentemente, né. Agora... acho que... eu acredito muito nisso, não dá para ir buscar só esse tipo de formação. A gente tem que correr atrás de uma formação fora essas que a prefeitura oferece... o que eu acho que falta na Prefeitura e que eu acho que o Estado está um pouquinho mais avançado, é que assim... o Estado ele proporciona tempo e condições financeiras para você buscar a sua formação. Então, o Estado permite que você saia a procura de um mestrado, ele dá uma espécie de uma bolsa para você fazer uma pós-graduação, para você buscar, acho que nesse ponto o Estado está mais avançado em questões que na Prefeitura ainda não chegou. Ela dá o outro lado, ela está dando essa formação continuada dentro do horário de serviço, ela está dando fora do horário de serviço com a equipe do EOT, mas ainda está sendo pouco... eu acho que poderia melhorar em relação a isso.

P.: Se você fosse participar como formadora... quais sugestões você daria?

Prof.: Para os professores?

P.: Para o grupo de formação. Vamos supor que você vai participar do grupo como formadora, você vai formar os professores. Quais são as sugestões que você daria? Você disse uma que é a quantidade...

Prof.: Eu acho que teria realmente que aumentar a quantidade de formadoras, porque realmente é insuficiente, só que eu sei que para isso existe toda uma

burocracia, porque as coisas são divididas. Então é assim, existe a formação com a equipe do EOT e existe a formação aonde a prefeitura destina um “xis” de verba para contratar profissionais que não são membros da prefeitura para oferecer formação. Então, hoje, agora, nesse momento, nós estamos falando sobre a formação oferecida pela equipe da prefeitura... então, o que acontece, na avaliação, quando os professores terminarem o curso de inclusão, sempre tem uma avaliação...então eu acredito que é o momento delas colocarem se deve...que nós precisamos de mais profissionais que nos oferecessem essa formação, porque aí, o que tem que se fazer: mais concurso para psicóloga, mais concurso para fono, mais concurso para orientadora pedagógica, e aí esses profissionais são contratados, vão para a Secretaria de Educação, vão poder atender melhor às escolas no seu dia-a-dia e vão poder oferecer a formação. Mas isso envolve concurso, é todo um processo burocrático que acontece. Porque eu sei que existe um xis de verba para se contratar profissional fora, então não adianta eu querer misturar uma coisa com a outra. Uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa (risos).

P.: Mas se você fosse formar professores, que coisas que você daria como sugestão para um curso?

Prof.: Eu acredito que por exemplo, a princípio, o primeiro momento, a gente teria que lidar com a ansiedade do professor, cuidados... nós não estamos aqui para dar receitas prontas, nós estamos aqui para... não sei como que isso seria formado, a apostila..., nós vamos dividir o tempo dessa formação em... a parte teórica onde vamos oferecer para vocês o mínimo que vocês deveriam saber sobre inclusão, qual é a lei que garante a inclusão, o que essa criança tem direito, o que essa família tem de dever, algumas coisas que surgiriam ali. Depois nós teríamos... eu acho importante a gente garantir um momento para ouvir esse professor...o que ele já sabe, o que ele já passou, eu tenho que ver qual é a clientela que eu vou atender. E acho que teria que ter um momento de troca, um cada um falasse um pouco da sua experiência positiva ou da sua experiência negativa... quem já teve é...algum aluno de inclusão, porque soluções, receita, tem muito professor que vai para a formação esperando isso.

P.: Nós não falamos ainda da família. Como você vê a participação da família no processo de inclusão?

Prof.: Eu vejo como um ponto fundamental e a gente vê isso na carinha de cada criança. A família que não considera o filho com necessidades especiais como um problema, a criança é muito feliz, muito alegre, tem muita facilidade... a família que vê a criança com necessidade especial como um problema, ele é um problema... ela pode até não verbalizar "ele é um problema", mas ela olha, ela pega aquela criança como um peso, ela reclama: por quê? Por que essa criança vem para uma escola como essa? Por que essa criança vem com esse ônibus e não vem com outro transporte? Por que ele precisa disso? Ou seja, você percebe; então eu acho que a família é fundamental, acho que é um trabalho muito difícil... é um trabalho muito árduo.

P.: O que a escola faz ou pode fazer para articular a família/escola para ter sucesso com essa criança?

Prof.: Então, na verdade, eu acho que a princípio é o acolhimento mesmo, né, porque quando essa criança chega na escola, se ela é bem recebida, se ela é vista como uma criança que tem capacidade a gente consegue influenciar, não totalmente muitas vezes, mas a gente consegue transmitir segurança e influenciar essa família e fazer com que essa família veja como...veja aquela criança como uma criança que tenha o seu potencial. Eu, particularmente, nunca vi uma família, nesses últimos tempos para cá, eu nunca vi uma família que viu a criança como um problema assim... eu vi famílias que superprotegerem a criança: "ah, ele é tão pequenininho, porque ele que ele vem para uma escola tão grande como essa?" ... "Ah, mais eu acho que ele podia ficar mais um ano na Educação Infantil", é..."eu vou subir com ele até a sala...a professora não vai, então ele não vai ficar hoje, porque tem a estagiária...", então, falas desse tipo acontecem como uma forma de super proteção, o que de certa forma eu acho até que natural, né. A única coisa que a gente quer e que a família tem que tomar muito cuidado é que isso não acaba impedindo com que... ele deixe de aprender por conta dessa super proteção.

P.: O que esta escola tem feito, de maneira operativa, prática, para que tenha essa integração da família com a escola?

Prof.: Então, aqui na escola, por exemplo, a gente faz essa prévia. Quando eu disse para você, por exemplo, escolher o professor. Então, eu tenho três salas de primeira série, vamos supor, e eu sei que eu vou receber duas inclusões, então, a gente tentar visualizar o perfil de um professor alfabetizador e a gente convida

essa professora, essa escola faz assim, a gente convida esses professores e diz assim: “olha, nós gostaríamos que no ano de 2006 você fosse um professor alfabetizador, você vai concluir o ano do ciclo um, você gostaria? Gostaria.”, aí no caso de...e aí a gente fala para essa professora “olha nós temos três salas de primeira série, nós temos duas inclusões, quem gostaria?”, geralmente a gente já procura saber que tipo de inclusão é “olha, esse é cego, esse é surdo, esse é PC”, e aí a gente fala para o professor. Se o professor... o professor muitas vezes ele diz assim: “eu não quero”. A gente dá oportunidade para o professor dizer isso. Às vezes o professor diz assim: “olha eu estou com medo”, e daí a gente diz: “olha, eu tive oportunidade de observá-la, você tem esse perfil, vamos aceitar esse desafio, eu estou aqui do seu lado, eu vou te ajudar dentro da medida do possível”, o professor também se sente acolhido. Então esses são os primeiros passos porque aí você escolhendo o professor vai para essa sala de aula sabendo que ele vai ter esse aluno e ele... ele não vai ser pego de surpresa: “ai meu Deus, eu tenho...olha eu peguei uma primeira série que tem uma inclusão, ninguém me falou nada, eu nem sabia!”. O professor se sentindo mais seguro, não sendo pego de surpresa, ele vai para uma sala com uma família, vai para um primeiro contato com uma família mais seguro, e essa segurança transmite segurança para a família. Então você percebe que uma coisa atrai a outra? Outra coisa também que a gente costuma fazer é assim, nos primeiros dias... deixa passar assim a primeira semana e a gente já chama a família para uma conversa. Então: “a senhora gostaria de contar alguma coisa sobre o seu filho?”. Então, a mãe ou o pai, a família quando ela vem, ela sente esse cuidado. “olha, eu vim falar que ele precisa ir ao banheiro várias vezes... eu vim falar que quando eu troco eu canto, porque daí ele fica calmo, quando eu vou trocar a fralda, se eu canto, ele não chora”, então esse dados que a família traz deixa a família segura, deixa a professora segura, quebra essa ansiedade e facilita o trabalho. Às vezes a gente tem que deixar o pai subir até a sala, que é uma coisa que a gente não costuma fazer, mas a gente dá uma assim, a gente vai atrás assim “olha, ele já falou, vamos descer, ele está bem, né”, ou... a gente tem mães que saem chorando porque está deixando a crianças, então... e a criança às vezes chora e a gente fala: “olha, vamos fazer o seguinte, vamos fazer um período de adaptação? Essa semana a senhora vem buscar um pouquinho mais cedo ou a senhora não quer ligar tal hora para saber como é que ele está?”, então a gente

procura dar todo essa assessoria para ir cativando aos poucos... são mil alunos, não é brincadeira, mas a gente sabe que funciona bem esse colo, esse aconchego, esse carinho, faz um retorno rápido e positivo.

P.: Então, o que você está descrevendo é o desenvolvimento de uma parceria?

Prof.: Sim.

P.: Da relação da professora com a equipe gestora e a escola como um todo com a família, não é?

Prof.: Com certeza. Esses pais, inclusive, muitas vezes eles são chamados para vir até a escola para serem membros da APM, porque conseqüentemente eles ficam mais tempo dentro da escola, se sentem mais próximos do filho, se sentem mais seguros e permitem com que o professor caminhe tranquilo e faça o seu trabalho. Então não é dizendo assim: “olha, o seu filho entrou, eu preciso fechar o portão, o senhor tem que entender que agora ele está na escola”, é o caminho inverso, a gente traz a família para dentro da escola. E isso funciona bem.

P.: Tem alguma coisa que eu não perguntei e você gostaria de comentar, alguma coisa que passou?

Prof.: Não, eu acho que o meu trabalho é esse em si. Eu fico mesmo mais com o administrativo, mas eu gosto muito do pedagógico também. Eu me envolvo, tanto é que eu faço HTPC, eu faço reunião pedagógica, eu faço conselho, esse ano que eu não participei do conselho, mas por conta de ser encerramento de convênio, de verba, então eu fiquei mais com o lado administrativo e não participei, mas eu não gosto de não participar dos conselhos, porque a gente... qual é o foco principal de uma escola? É o pedagógico. Então, jamais o administrativo poderá suprir o pedagógico. O administrativo ele tem que acompanhar, mas o líder tem que ser o pedagógico. Então, assim, eu acho que o meu trabalho é esse mesmo, é facilitar, ampliar, dentro da medida do possível, seja o professor, seja o aluno, seja qualquer um.

P.: Muito obrigada.

Prof.: Espero poder contribuir.

P.: Contribuiu muito.

Entrevista com a professora Elisabete, em 15/03/2006.

P.: Gostaria que você descrevesse o seu trabalho, quais dificuldades, entraves ou facilidades com a equipe gestora e com as professoras; o que considera, de modo geral, no seu trabalho, o mais importante.

Prof.: O meu trabalho é um trabalho de apoio pedagógico, a gente tenta subsidiar das professoras e cuidar também da formação, criar momentos de formação, pesquisar para ver as coisas, ver qual a dificuldade do grupo e procurar sempre estar trabalhando em cima das dificuldades, embora a gente tenha feito um projeto para estar desenvolvendo ao longo do ano, mas às vezes, a gente muda um pouco essa direção porque aparecem coisas que tem que estar tratando, dando prioridade na formação, coordeno os HTPCs, fico responsável por estar acompanhando o plano de ação das professoras e procurando trazer sempre também, quando tem alguma dificuldade, trazer um auxílio tanto teórico quanto material pedagógico.

P.: Quando você diz “tem que mudar porque aparecem coisas”... que coisas são essas e aonde aparecem ?

Prof.: Do dia a dia, acho que aí já entra na parte das dificuldades, porque nós temos um grupo grande de professoras e sou sozinha, sendo que com mais quatro turmas eu teria direito a ter uma outra parceira e por essa questão de não ter quatro turmas a mais tenho que trabalhar sozinha. Trabalho com uma frustração muito grande, porque a gente sente que não dá conta e brinco sempre que a gente é um pouco bombeiro, porque a gente acaba apagando fogo, então a gente percebe que por conta deste grupo grande, nós temos o grupo das professoras da tarde – elas são professoras novas, com pouco tempo de rede, 50% delas são professoras substitutas.

Então essa formação vem aí, a gente tratou tanto de alfabetização, já falou tanto dos níveis da escrita, das hipóteses das crianças e a gente percebe que a gente tem que retomar.

P.: Essas professoras substitutas são professoras concursadas ou não? Qual é a diferença funcional?

Prof.: São concursadas e são substitutas porque não são efetivas. Eles aproveitaram o próprio concurso e chamaram para trabalhar num regime diferente

que é o regime CLT e elas aguardam ainda para serem chamadas para serem professoras efetivas.

P.: Nessas salas... pode ser que elas estejam ministrando as aulas e no meio do caminho podem ser chamadas e isso se modifique?

Prof.: E se uma delas for chamada para o concurso, o que a gente tem percebido, o que aconteceu nos anos anteriores é que elas permanecem e aí chamam alguém para ficar na sala que elas assumiram, mas só perdem a sala se a titular da sala resolver voltar, foi o caso desse ano, a professora está saindo da sala de informática e indo para a sala e a professora perde a sala. Então tem essa movimentação muito grande.

P.: Então no seu trabalho, você faz esse atendimento às professoras?

Prof.: É isso.

P.: Você atende às professoras, mas também atende às determinações que vem da rede, então você tem que fazer essa mediação entre as determinações da rede, técnicas, da EOT e as professoras? Então, do ponto de vista conceitual, o que você considera um bom atendimento às professoras?

Prof.: É como eu disse eu disse anteriormente, se não tivesse que perder tanto tempo resolvendo estas questões do cotidiano, que aparecem, que eu nem sei mesmo se realmente cabem, mas a gente acaba tentando resolver, mas eu acho que eu necessitaria ter um tempo de estudo, um tempo para pesquisa, para poder passar o trabalho de formação com qualidade. Eu acho que aí que deter mais na parte de formação, de trazer informação para as professoras, de pesquisar muito. Eu sinto que não tenho esse tempo de pesquisa, o que eu tenho que fazer geralmente faço no final de semana, levo fitas para assistir, para estar fazendo aqui eu não tenho tempo, acho que a rotina da escola acaba engolindo a gente e a gente acaba perdendo muito tempo e às vezes, acho que a qualidade também. Eu não tenho formação, eu entrei recentemente e não participei de formação. Faço um trabalho isolado porque não troco com ninguém, eu acredito muito na parceria, nesta troca de experiências. Tenho troca com o trio: a diretora, a PAD, mas não tenho troca com meus pares, então acho que seria necessário uma formação onde nós pudéssemos falar dos problemas, levantar soluções. Então essa questão, a gente não vivencia.

P.: As professoras se queixam de falta de formação. Não tem um programa efetivo de formação que atenda, vindo da administração central? E essa formação

que você faz no HTPCS é uma formação isolada, você também não recebe assessorias que te respalde para fazer isso?

Prof.: Isso mesmo, agora assim, nós temos vários cursos que são oferecidos. Acho que a gente até pode pecar um pouquinho dizendo que não tem formação para professoras que estão em sala, todos os anos nós temos uma planilha enorme de cursos que são oferecidos pela secretaria de educação, só que estes cursos são feitos fora do horário de serviço. Então muitas delas não podem ou não se interessam por conta de ser fora do horário de serviço, mas eles oferecem sim, a gente não pode negar isto: eles oferecem alfabetização, letramento, até mesmo do trabalho com inclusão, então a gente tem sim, durante o ano vários cursos.

P.: Então se elas “dobram”, tem uma questão complicada aí que é funcional, não?

Prof.: Isto.

P.: E na equipe gestora, como você se situa?

Prof.: Este ano, eu brinco com a Neusa que estou me sentindo parte, porque eu iniciei o ano passado, saí da sala de aula com a cara e a coragem, porque acho que quando a gente está muito parada numa situação a gente acaba ficando estagnada e não busca caminhos e acaba se acomodando. Então é sempre buscando desafios, a coordenação foi um desafio, eu saí da sala, só que eu saí da sala e tive problemas de... eu não me identificava, me sentia ainda um pouco professora. Então o ano passado foi um pouquinho mais difícil, então este ano é que...

P.: Você tinha que sala?

Prof.: Um 2º ano, uma 4ª série nesta escola, quando ela inaugurou.

P.: Fale um pouco sobre a sua identidade de professora e na coordenação.

Prof.: Porque fica uma coisa assim: eu não me sentia mais professora porque estava fora da sala de aula, no entanto eu não sabia como era a função de um professor coordenador. Então foi esse choque e o grupo sentia isso, o trio não tem a mesma fala, a mesma língua, tinham pontos que chocavam, a Neusa colocava alguma coisa e eu dizia: ‘ah, mas isto na sala de aula não é possível, eu já tentei... e ficava aquele impasse. Então nós passamos por isso, eu pensei até em estar desistindo ao final do ano passado, ao final de um ano, mas depois pensei: não, não é por aí é como um casamento, a gente um tem que ceder de um lado o outro de outro, a gente tem que tratar as professora como se fossem

filhos e aí nós sentamos e conversamos muito, assim, mesmo que uma não concorde com a posição da outra, mas na frente das professoras nós não vamos comentar nada, não vamos falar nada; a gente depois entra num consenso, acho que valeu a pena. Esse ano já me sinto muito mais segura, não passo mais para esta crise de identidade e realmente assumi minha função.

P.: O que você considera uma postura adequada do professor no processo de incluir uma criança com alguma deficiência no ensino regular?

Prof.: Acho que nós temos sorte. Percebo que todas as professoras, com exceção de algumas, não há assim, uma recusa, elas têm muito boa vontade, disponibilidade, elas buscam alternativas, todas elas, elas procuram alternativas de trabalho. Embora a gente saiba que a boa vontade não seja tudo, porque eu acho que acolher, elas acolhem, todas. Acho que é uma postura aqui da escola e inclusive a gente sente isso, porque as pessoas que vem de fora comentam e os comentários dos pais. Ontem conversando com os pais de uma criança com PC – ele foi chamado aqui porque a criança vai fazer parte da sala de recursos – e ele veio para uma reunião e descendo ele encontrou o filho que estava indo para o recreio e viu as crianças empurrando a cadeira de rodas e ele começou a chorar, dizendo “é isso que eu queria para o meu filho, porque na escola que estava no ano passado ele ficava isolado num canto, quando as crianças chegavam perto, a professora dizia “deixa ele aí”. Então ele falou que a criança se mordida muito, se machucava, ficava naquele processo de ansiedade, então ele percebe que este ano a criança está mais tranqüila, então acho que isto é uma postura de todos, acho que não só das professoras; inclusive, acho que Neusa é uma pessoa que tem uma facilidade muito grande, uma aceitação enorme e nosso grupos de funcionários também, as serventes, o pessoal de apoio, as inspetoras, todas elas colaboram muito.

Acho que isto é uma postura, boa vontade, mas agora acho que a gente sente é que a formação, a nível mesmo de estudo para trabalhar com o pedagógico, não é? Acho que agora já estou entrando na outra questão...

P.: Vocês têm aqui no cronograma dos HTPCs (no PPE) um momento, uma semana para mês para formação. No processo de escolhas dos temas, como é o processo de elencar, selecionar os textos, o que você privilegia?

Prof.: Tenho que privilegiar nosso projeto, que no ano passado foi em cima de princípios éticos e esse ano a gente pensa em fazer mesmo na inclusão; a gente

vai mudar nosso projeto de formação; vai passar para a escola toda esta visão: de que o aluno não é da professora, mas é o aluno da escola e a gente pensa – como é projeto de formação – a gente pensa em atingir também o trabalho com a equipe toda da escola; são reuniões pedagógicas com a equipe toda, reunir os funcionários e todo mundo participa. Só que infelizmente a gente só tem duas para o ano, então acaba ficando meio insuficiente para a gente trabalhar. Agora os outros temas, como a gente faz o nosso plano, os PCNs é fundamental estarmos estudando, então este ano nós temos como meta – temos o plano pronto, revisado que desde o ano passado nos não conseguimos atingir.

P.: É o Plano de Metas?

Prof.: Não. É a proposta de estarmos revisando nosso plano de ação, mesmo. Tinha coisas que eram trabalhadas em todas as séries, por exemplo, gêneros literários, todas as professoras trabalhavam os mesmos gêneros e acabava que a criança sempre estava vendo contos de fadas e não vendo outros gêneros. Fechamos isso e o que vai ser trabalhado em cada ano-ciclo. Pintores, autores nós fizemos isso também, para garantir a diversidade, que o professor escolhe e acaba escolhendo o mesmo... e a criança acaba todo ano vendo a mesma coisa; e tinham conteúdos que se chocavam nos ciclos, porque o conteúdo do 1º e 2º ciclo é um pouco parecido e 3º e 4º também, acabam se chocando. Por exemplo, o corpo humano foi trabalhado pela 3ª e 4ª série no ano passado. Nós fizemos esta revisão, então isto já está pronto e o que nós agora temos que fazer? Temos que fazer o estudo dos PCNs para estar levantando as orientações didáticas e vamos fazer também um estudo de avaliação, porque trabalhar avaliação é que é uma coisa que ainda não está clara para as professoras, porque elas ainda têm aquele conceito de avaliação só ao final e sente necessidade de dar notas. Então tudo isto vai ter que ser trabalhado, isso é em cima dos PCNs e alguns autores que a gente acaba trazendo para ajudar. Então isto é na formação.

P.: Esta formação tem uma preocupação com os conteúdos?

Prof.: Isso.

P.: E a formação do professor sobre as teorias, textos e tendências pedagógicas? Para isto, dá tempo?

Prof.: Não, não dá tempo. A não ser que faça parte do nosso plano, é como eu disse o tempo é tão pouco que a gente acaba não atingindo isto. Eu falo que eu

nem sei se é uma formação, acho que é informação que a gente passa, acho que formação não dá mesmo, acho que a formação teria que ter um tempo maior.

P.: Vou pegar uma coisa que você falou e que já tinha indicado para conversarmos: a sala recursos, pode ser?

Prof.: Pode.

P.: Fisicamente a sala de recursos fica em qual espaço?

Prof.: Nós temos uma sala próxima à rampa, depois do pátio, é uma sala que destinamos à APM então, às vezes tem reunião de APM, às vezes algumas mães oferecem alguns cursos, então como é uma sala pouco usada, a gente deixou para a sala de recursos onde a professora pode estar guardando material dela, tem um armário e as crianças já sabem já chegam e se dirigem direto.

P.: Esta professora é da educação especial, com formação em D.M. que vem uma vez por semana ou ela tem um horário... têm os agrupamentos?

Prof.: Ela tem um horário, este ano, acho, ela deve estar vindo três vezes por semana na escola, porque temos uma quantidade grande de alunos a serem atendidos; é uma professora itinerante.

P.: O que é uma professora itinerante?

Prof.: Ela atende três escolas. Ela tem uma sede, porém ela não fica presa nesta sede, nem em nenhuma escola, então durante a semana ela vai nestas três escolas onde ela faz o atendimento. Aqui ela está em caráter de substituição e nós precisamos de uma professora que possa atender só a nossa escola, porque talvez não seja possível atendermos todos os casos que nós temos.

P.: Por conta do número de alunos com necessidades especiais que têm na escola?

Prof.: Correto.

P.: A análise feita sobre o aluno: é feita por ela ou é feita em conjunto com a professora do regular, porque é feito um diagnóstico pedagógico, não é?

Prof.: Certo. Acho que não é bem este processo. A criança não precisa ter um diagnóstico para fazer parte, para poder freqüentar a sala de recursos. A professora do regular traz a dificuldade, relata alguma coisa e a gente tem que passar para a equipe da EOT, da Orientação Técnica.

P.: A professora traz para você?

Prof.: Para nós e nós passamos para a EOT, geralmente falamos com a psicóloga que sempre está mais próxima ou a fono, aí se houver a necessidade vem a T.O.

e aí elas fazem uma observação destas crianças e incluem estas crianças na lista. Então são elas que podem verificando, incluindo estas crianças na lista. Daí nós vamos atendendo, de acordo com os casos que a gente julga mais graves. Então aquele que tem uma necessidade mais acentuada, a gente acaba atendendo 1º. No ano passado a gente teve a sorte até de atender criança que não tinha diagnóstico e era dificuldade de aprendizagem mesmo, mas este ano a gente tem muitos casos com diagnóstico e acho que não vai dar para atender a todos.

P.: Você acha que para 2006 vocês vão solicitar um número maior de horas desta professora. De qualquer maneira, está garantido este atendimento?

Prof.: Está garantido, agora solicitar um número maior de dias nem horas nem jeito, porque tem o horário dela fechado, porque nós estamos aguardando que venha uma professora, porque foi feito o concurso para poder ficar aqui só com a nossa escola. Então por enquanto ela está fazendo um trabalho provisório.

P.: Trabalho que é feito num horário invertido do regular da criança?

Prof.: Nem todas as crianças. Algumas fazem no horário invertido, porque tem muitos outros atendimentos e dificuldades motoras, acaba fazendo no próprio período de aulas. Geralmente os cadeirantes acabam fazendo no próprio período, por dois motivos: porque tem a dificuldade da locomoção e porque eles fazem vários outros atendimentos no horário contrario, eles vão à AACD, às vezes na Avap, passam pela fisioterapia, pela fono, então não tem como...

P.: Do seu ponto de vista, a sala de recursos é promotora de inclusão?

Prof.: Eu acredito que sim. E para as professoras é até como uma esperança porque elas vêm assim como uma tábua de salvação, como uma coisa assim que possa estar auxiliando. Porque nós temos uma itinerância é a troca da professora da sala de recursos com a professora da sala regular.

P.: Elas têm um horário para isso? Esse tempo para troca, elas têm regularmente, qual é a periodicidade?

Prof.: Elas tem um horário para isso. A periodicidade seria quinzenal, só que não vamos conseguir fazer por conta da demanda, então vai acabar sendo mensal. O ano foi quinzenal e esse ano vai ser mensal. Porque elas vão atender muitas outras crianças.

Voltando à pergunta feita anteriormente... eu acredito que ela inclui realmente porque a criança está numa sala regular e ela está recebendo este atendimento

da sala de recursos; então ela não está numa educação especial isolada. Então acho que isto é muito importante e as professoras ganham muito por estar fazendo esta troca, porque elas consideram que a professora da sala de recursos tem uma formação que elas não têm.

P.: Isso é verdade.

Prof.: É, é correto; então, elas se sentem mais seguras fazendo esta troca com a professora da sala de recursos, trazendo coisas, porque a professora da sala de recursos traz coisas que ela pode observar naquele trabalho mais individualizado com a criança, então ela passa assim, dicas, meios para atingir, para trabalhar essa questão da aprendizagem que elas acabam se beneficiando. Então elas anseiam para este momento de troca, trazem muitas questões...

P.: De práticas?

Prof.: De práticas pedagógicas, que eu acho que é o que mais incomoda, a mim particularmente também, que eu acho que não é apenas incluir.

P.: Tem uma queixa das professoras em relação ao ano passado que insuficiente, não teve uma frequência, essa seqüência.

Prof.: Na itinerância?

P.: Você sentiu isso na itinerância?

Prof.: Não, acho que elas queriam mais tempo. E acho que este ano elas vão ficar mais frustradas porque o tempo vai ser menor ainda

P.: Talvez a necessidade seja maior, não é?

Prof.: Pois é.

P.: Este ano também tem como meta da rede uma proposta de formação em inclusão. Você conhece a proposta? Quais suas expectativas?

Prof.: Eu acredito que elas vão acabar se frustrando também, porque a gente sabe que os conteúdos que vão ser passados... agora acabei me lembrando que disse que não tive formação nenhuma, acho que a única formação que tive no ano passado foi a respeito de inclusão então esse curso eu já fiz.

P.: Que formato tem?

Prof.: Elas acabaram confessando para a gente que elas não se julgam capacitadas para estar fazendo este curso...

P.: Para estar ministrando o curso?

Prof.: É, para estar ministrando o curso.

P.: EOT?

Prof.: Isso, em conjunto com a educação especial; então o que elas vão estar passando? Vão estar pincelando algumas formações – como eu já tinha feito um curso na AACD, por conta própria fui buscar, porque nós tínhamos um D.M. aqui e é uma coisa que intriga muito porque a gente sabe que o cognitivo é preservado e a gente acredita muito na possibilidade, na capacidade que essa criança tem e a gente fica com aquela coisa: como a gente vai atingir? Como vai garantir o aprendizado desta criança, porque ela tem condição. Então nós fomos fazer, eu e a Neusa e algumas professoras. É mais ou menos o que nós vimos lá na AACD, de uma maneira mais pincelada e lá na AACD nós tivemos contato com as pessoas que trabalham e então foi uma coisa assim: elas trouxeram uma coisa mais do cotidiano, de sala de aula. E esse curso que vai ter é mais passar o que é um PC, esclarecer alguns aspectos, o que a paralisia cerebral atinge quais os comprometimentos. Então elas vão estar fazendo isto e eu não sei se esta é a expectativa delas. E doenças degenerativas e nós temos uns dois casos aqui e é mais ou menos uma explicação do que é a doença, do que são os sintomas.

P.: Se você tiver que fazer uma análise entre teoria e prática, qual é o tipo de formação que tem sido: qual é o foco entre as duas e o que vem pela frente?

Prof.: Eu acho que o foco é mais na teoria, embora eu acho que é super importante. Não descarto a possibilidade de estarmos vendo a teoria. Eu acho que o que elas, a gente sente necessidade é da prática: como trabalhar com essas crianças. Eu acho que se elas forem com essa expectativa do curso de que elas vão ter algumas dicas ou alguma coisa prática vão acabar se frustrando.

P.: O projeto da escola tem a inclusão como meta. Desde quando é compromisso no PPE? Como foi inserida a questão? Por quê?

Prof.: Eu acredito que tenha sido... Em 2004 estava em sala.

P.: Depois pergunto isso para a Neusa.

Prof.: Eu acho que este ano a gente pensa em ampliar mais, aí (PPE de 2005) tem uma parte pequena e este ano acho que vamos ampliar mais, por conta da quantidade de crianças. Com a experiência que tivemos no ano passado eu acho que vamos estar ampliando um pouquinho aí.

P: Vamos ver aqui (PPE p.8 sobre Inclusão): quando diz “o professor deverá buscar formação...” se é compromisso da escola, se Inclusão é proposta da rede, inclusive, como fica o professor? É responsabilidade pessoal do professor buscar formação?

Prof.: Do jeito que está aí está parecendo uma responsabilidade pessoal, embora eu acho a gente até às vezes tem que procurar, porque se a gente não tem a nível de rede, a gente tem que procurar, porque a formação é super importante, mas eu acho que teria que ter a nível de rede.

P: Vocês tem aqui nas metas do PPE: as metas pedagógicas e administrativas. O que eu posso compreender como meta administrativa e meta pedagógica?

Prof.: Meta administrativa é... acho que até a inclusão ficou lá na meta administrativa porque a gente tinha que atingir, a visão era esta atingir o grupo todo, funcionários, serventes e pessoal da secretaria – acho que foi por isso que ficou lá com o administrativo, mas não deixa de ser uma meta pedagógica. Só nesta separação que ficou como administrativa porque dizia respeito ao grupo todo, então meta administrativa é aquela que seria uma ação para o grupo todo e meta pedagógica diz respeito aos professores.

P.: Quem participa do processo do estabelecimento das metas no projeto para o ano?

Prof.: Este ano participou o Conselho de Escola, que foi formado por pais, professores e funcionários e acho que realmente saiu do Conselho de Escola.

P.: A informação que tenho é que vai se privilegiar a proposta curricular. Quem elabora essa proposta curricular, as escolas são ouvidas?

Prof.: Somos. Nós tivemos uma proposta ano passado que foi o seguinte: a rede toda foi dividida por grupos e cada grupo de escolas ficou responsável por uma área; então, no nosso caso, fizemos matemática. Então tivemos formação teórica; quando eu disse que as professoras têm ansiedade pela prática do que pela teoria, falei também pensando nessa experiência que tivemos com a elaboração da proposta curricular. Elas acharam que íamos participar de oficinas, então que elas estariam fazendo um curso de matemática mais ou menos ao nível do que foi o PROFA na alfabetização. E foi assim muito frustrante porque nos fomos lá só para estudar a teoria mesmo; então foi uma coisa maçante, foram críticas mil que elas fizeram, inclusive a rede toda fez uma avaliação que eles... não se soube se isto tinha ficado muito claro para as professoras, se se conseguiu passar qual era o foco. Então foi mesmo o estudo da teoria para poder se fazer a elaboração.

Então as escolas foram divididas e cada escola estudou uma área e depois foi eleito um representante da escola para participar de um grupo menor de comissões junto com profissionais que pudessem também estar fazendo a

formação; então elas participaram e elaboraram uma proposta – um esqueleto, que está ainda sendo revisado, em construção. Eu acho que este ano a gente já vai ter o documento todo.

P.: Com relação à formação para inclusão e nessa perspectiva de que o curso seja teórico – elas vão se frustrar porque já ouvi queixas de que o formato tem sido teórico – diante da necessidade da escola, o que a equipe gestora pretende fazer o que pode. E o que é possível fazer?

Prof.: Nós estamos dependendo... talvez recebamos uma verba para formação e a gente pretende contratar profissionais para trazer essa parte prática, fazer oficinas – a gente vai pensar. Só que ainda não pudemos esquematizar isso, formatar, porque a gente não sabe se vem a verba, quanto vem, mas a gente já está pensando em contratar alguns profissionais para estar chamando, para estar atendendo essas expectativas, não só na inclusão, como em outras áreas, como a de matemática.

P: Como você sente essa necessidade essa formação para inclusão?

Prof.: Eu sinto... é aquilo que eu acabei de dizer anteriormente: da parte pedagógica; eu acho que as outras coisas a gente até lê, procura outras coisas, mas eu sinto na parte pedagógica, como trabalhar com essa criança, quais meios utilizar para garantir realmente uma aprendizagem?

P.: Quando você fala na aprendizagem, nós estamos falando no fundamental... porque têm alguns relatos sobre a educação infantil e isso não parece tão complicado, chega no fundamental... é mais complicado garantir a aprendizagem? Onde está o nó?

Prof.: Porque a gente sabe que tem criança que tem condição de se alfabetizar, talvez ele não escreva, porque muitos não tem condição motora para isso, mas eles se alfabetizam, muitos usam computador, outros aquela ponteira para estar digitando, ou fazem uso de letras móveis, a gente sabe de casos... Então quando se fala de aprendizagem, tem que verificar esses níveis a criança se alfabetizou ela tem conteúdo? Como ela vai transmitir aquilo que ficou para ela, que ela aprendeu. Com isso a gente fica um pouco preocupada, então, como acessar essa criança, como saber realmente o que ela sabe? Cada caso é um caso. Nós tivemos no ano passado, se a gente hoje for comparar com os casos do ano passado, com os que chegaram este ano nós até brincamos com o César, que em terra de cego quem tem um olho é rei. Porque os outros são bem mais

comprometidos, então para cada um a gente precisa acessar uma forma, a gente sabe que não tem uma receita que vai servir para todos, mas a gente se preocupa muito.

P.: Com a alfabetização? Porque o fundamental tem essa responsabilidade...

Prof.: É o que eu acabei de falar: a escola fundamental tem essa responsabilidade. Se ele está na escola fundamental, ele tem pelo menos, que sair alfabetizado. Então acho que porque na educação infantil isto não é uma meta, é uma coisa bem mais tranquila, eles trabalham lá com a questão do incluir, da aceitação, incluir socialmente; para a gente já tem algo mais, no fundamental, no conteúdo. Acho que o mínimo que a gente pode garantir é a alfabetização, que esse menino consiga ler, acho que a gente nem pensa muito mais alto do que isso, mas que ele possa ler, estar alfabetizado, se comunicar.

P.: Você sente o currículo como algo que possa emperrar, dificultar ou facilitar? Porque o objetivo é que ele possa ler?

Prof.: É; porque talvez ler, ele não consiga. Acredito que a gente já abaixou muito nossas expectativas, nossas ansiedades em relação a isso; a gente sabe que essa criança a gente tem – hoje mais certeza do que antes – porque essa criança tem o cognitivo preservado, eles entendem o que a gente está falando.

P.: Você está falando dos PCs?

Prof.: É, dos PCs, mas a gente tem também aqui um deficiente visual que já está alfabetizado, a gente nem comenta muito porque ele é uma graça, já conhece toda a escola, se movimenta sozinho pela escola, já está alfabetizado... acho que o preocupa mais é... o caso mais grave mesmo são os PCs.

P.: E os alunos com deficiência mental?

Prof.: Esses a gente não classifica como deficientes mentais. Tem até um termo que o EOT usa que é... déficit de aprendizagem, não sei se é esse o termo que eles usam, mas é o que a gente fala. Esses também causam algum desconforto porque a gente não sabe como acessar, a gente acredita na capacidade que eles têm, mas a gente fica tentando acessar todos os meios; a gente trabalha muito pelo ensaio e erro, a gente vai pela intuição, talvez, não sei se é essa a palavra, mas acho que é a gente tenta; ah! Isso deu certo, isso não deu, não vamos usar mais.

Tem essa questão também, porque eles têm uma dificuldade de aprendizagem e eu falo porque eu senti, quando eu estava com essa 4ª série e recebi 8 alunos

que não estavam alfabetizados; eles vieram do estado quando foi municipalizado; então eles não foram mais atendidos pelo estado e vieram para cá. Foi uma sala inteira estadual que passou para nós em 2004; então chegaram oito alunos que não estavam alfabetizados eu consegui alfabetizar sete, um deles eu não consegui porque ele tinha déficit de aprendizagem, inclusive ele fez sala de recursos e ele acabou sendo transferido para Santo André e a gente não sabe como está e foi assim: ele tinha uma vontade muito grande, não tinha problemas de indisciplina, mas eu tinha uma agonia muito grande porque ele chegava e me dizia: “me ensine a ler”, então aquilo me doía muito porque tentava de todas as formas, todas as estratégias e não consegui ensinar o menino a ler nem a escrever.

P.: Você acha que essa sua experiência como professora e essa experiência transformou, mudou sua visão, interfere em seu trabalho enquanto PAP, para ajudar as professoras ou para compreender a visão de inclusão?

Prof.: Eu acredito que sim, transforma sim, mas considero que seja uma experiência muito pequena diante dos problemas que nós temos, eu sempre me reporto ao que passei, às minhas angústias para entender o processo delas. Eu faço essa busca do que eu passava com essas crianças, para poder estar entendendo também o lado delas.

P.: O ano passado foi seu primeiro ano com o PAP e parece que também foi o primeiro ano que essas crianças chegaram em número maior na escola. Você pode considerar que o ano passado foi uma experiência de sucesso, foi benéfico para as crianças? Você acha que elas devam estar na sala regular?

Prof.: Eu acho que foi benéfico sim, embora tivéssemos alguns entraves, esses questionamentos, dúvidas. Eu acho que é um estímulo para eles estar na escola regular, acho que eles têm muito mais condições, pelo contato com os diferentes. Não tenho fundamento teórico para estar falando isto, é até uma coisa simplista: eu percebo que isso faz com que eles tenham experiências novas que eles não teriam na educação especial, onde eles estariam com todos na mesma condição. Então, acho que isso pode garantir avanços para essas crianças, mas acho que também olhando para o outro lado, as crianças que estão na sala e os profs. a gente acaba tendo uma grande lição de vida, de ver o esforço dessas crianças, como as crianças aceitam, às vezes, o adulto não aceita e as crianças aceitam, porque é difícil uma criança negar, sentir aquele repúdio porque eles ficam tão

bem, eles querem ficar perto, empurrar a cadeira, mesmo as crianças que não sejam cadeirantes eles acabam incluindo a criança, eles acabam fazendo as mesmas coisas que eles fazem.

E mesmo as professoras, eu vejo que elas vão buscar alternativas de como tornar a aula igual para essa criança, por exemplo, uma aula de educação física para quem tem uma limitação e elas trazem isso: “preciso pensar numa atividade de educação física, onde todos possam estar se arrastando no chão, então essa semana vamos fazer um ”pega aranha”; então todos vão ficar nessa posição no chão, como se fosse uma aranha, como ficam as crianças que não podem andar, para todo mundo fazer de igual para igual a atividade. Acho que isso é maravilhoso, esses são os ganhos enquanto ser humano, para essas crianças também eles tem estímulos maiores para estar, sei lá, saindo um pouquinho de uma realidade diferente, não sei se é esta a palavra, mas esse é o ganho que a gente tem.

P.: Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Prof^a.: Por enquanto acho que é isso, mas se precisar de mais algumas coisa, estou à disposição.

P.: Muito obrigada.

Questões solicitadas e acrescidas, posteriormente, por escrito.

P: Gostaria que você completasse sobre a elaboração do documento PPE: como costuma ser o processo, quem participa, se a comunidade costuma consultá-lo, qual avaliação a comunidade faz e para quem é entregue a avaliação?

Prof.: O PPE foi elaborado em 2003, juntamente com a comunidade, através do conselho de escola em encontros realizados aos sábados, com a participação dos pais, professores e gestores. Até o momento ninguém da comunidade consultou o PPE. A comunidade avalia o trabalho da escola (secretaria, limpeza, trabalho dos professores, trio gestor etc.), nas reuniões de pais no final do ano. É entregue ao trio de gestão que tabula os dados e direciona alguns pontos passíveis de mudança ou estabelece metas para o próximo ano.

P: Para 2006, a intenção é escrever outra proposta?

Prof.: Por enquanto estamos refazendo o plano de ação, garantindo a continuidade entre os anos ciclos.

P: Qual proposta será o norte?

Prof.: Estamos ainda nos baseando nos PCN's, devagar iremos nos adequando à proposta curricular do município de São Bernardo do Campo.

P: Desde quando inclusão é compromisso no PPE?

PAP: A partir do momento em que começamos a receber as crianças com necessidades educacionais especiais.

P: Como foi inserida a questão? Por quê? Algo mudou?

Prof.: A questão foi inserida pela Secretaria de Educação e Cultura, porém é algo recente no qual estamos ainda “abrindo as portas”.

P: O que se pode compreender por “cultura de inclusão”? (uma das metas do Caderno de Metas para 2005)

Prof.: Trabalho realizado para a conscientização e aceitação de todos os profissionais, onde a cultura, está no sentido de inserir essa prática para ser abordada como qualquer outra, ou seja, fazer parte do nosso universo escolar.

P: Algumas palavras aparecem com frequência no texto do PPE: coletivo, diversidade, compartilhar, troca, interação, mediador, respeito às individualidades etc.? O que elas significam ou como interpretá-las?

Prof.: Coletivo quer dizer trabalho feito por todos; diversidade heterogeneidade existente na sala (inclusão, déficit de aprendizagem etc.); compartilhar, trocar experiências, dividir responsabilidades; troca significa compartilhar; interação é igual não estar sozinha; mediador é fazer a ponte entre um processo e outro; respeito às individualidades significa trabalhar de maneira a atingir a todos.

P: Ouvi as professoras dizerem “o aluno de inclusão”. De onde surgiu esta expressão e o que significa?

Prof.: Essa expressão surgiu da própria secretaria de Educação, seu significado é amplo e diz respeito a todos os alunos com déficits de aprendizagens, portadores de síndromes – diagnosticados ou não, com dificuldades na aprendizagem por causas físicas, emocionais ou sociais.

P: Muito obrigada.

Instrumento de Pesquisa sobre Formação

São Paulo, 14 de novembro de 2006.

Professora,

Tendo em vista a continuidade de nossa pesquisa cujo foco principal é formação de professores e inclusão escolar, conto com sua disponibilidade, já demonstrada anteriormente, para esclarecimentos sobre sua formação e, especificamente, para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Para tanto, solicito o preenchimento das informações abaixo, o mais detalhadamente possível.

Mais uma vez obrigada e um abraço!

Maria Aparecida de Menezes

Nome fictício Elisabete

Magistério: (X) sim () não

Se sim, esclareça se em algum momento foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e como se deu:

Nunca foi abordado no curso questões de atendimento de alunos com necessidades especiais.

Formação em nível superior:

Graduação: Pedagogia

Pós-graduação: _____

Em alguma disciplina ou em outros momentos foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

() sim (X) não

Se sim, esclareça como ocorreram, conteúdos, frequência etc.:

A rede de ensino tem oferecido cursos, palestras etc. sobre Inclusão?

Em quais participou ou está participando? Procure esclarecer duração, frequência, assuntos abordados etc.

A rede oferece cursos fora do horário de serviço, como por exemplo, D.V. no qual participei. Os temas abordados foram cegueira e baixa=visão; é um curso esclarecedor onde são passados alguns conceitos. Já o curso de braile é apenas informativo, não forma o professor para lidar com o braile.

Já a respeito de educação inclusiva, fizemos um curso obrigatório em 2006, oferecido pela equipe da EOT, que não colaborou em quase nada para a prática educativa, geralmente os termos são tratados de maneira superficial e com pouca proficiência.

Na unidade escolar, vocês já tiveram ou têm espaços ou momentos de discussão sobre o tema Inclusão? Como isso se dá ou vem ocorrendo?

Só tivemos trocas de experiências entre os profissionais, fornecido nos horários de HTPCs. Solicitamos verba para a Secretaria de Educação do município para fazermos um curso de alfabetização para PCs, foi negado pois tínhamos que nos limitar à lista oferecida por eles; lista essa que não constava nenhum curso com o tema inclusão.

Você tem participado em instituições ou outros espaços de formação na área de Educação Inclusiva? Quais e de que forma?

Não

O que mais você acrescentaria sobre como tem sido sua formação para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

A formação ainda é muito ineficiente oferecendo pouca ajuda para a nossa prática pedagógica.

Entrevista com a professora Érica, em 22/03/06.

P.: Fale-me um pouco sobre a sua experiência em sala de aula, a partir da inclusão do aluno com necessidade especial em sua sala.

Prof.: Nesses anos de magistério, trinta e dois anos, eu fiz muito trabalho com crianças com necessidades de aprendizagem e com o comportamento difícil né, de relacionar. Principalmente em relação a participar das atividades, então, eu procurei sempre socializar a sala. Eu sempre fiz assim, eles tinham que estar juntos, antes de se falar em inclusão, isso já há muito tempo atrás, desde que eu entrei no magistério, estar junto não incluir, mas participar, estar junto e não estar fora das atividades, porque isso daí foi o que eu aprendi que faz com a criança se desenvolvesse. Então essa foi assim uma idéia que foi sempre prioridade... tem que participar. Não quer fazer, se joga no chão, grita, então, todas as atividades que faz a gente procurar tirar dessa situação e buscar alguma coisa de que interesse. Mesmo não sendo de inclusão, eu falo de crianças de difícil socialização mesmo, crianças revoltadas, crianças hiperativas, que não tem assim, uma deficiência, né, mas que tem dificuldades. Eu consegui e eu tive sucesso com essa minha tentativa. Eu tive uma criança que não escrevia, estava no terceiro ano e não escrevia. E fazia o que, ia fazia o que, repetia, repetia, repetia até que chegou no terceiro ano. E eu descobri que ela dedilhava, então ela ficava na mesa dedilhando. Enquanto eu estava falando, explicando e tal, ela ficava dedilhando. E um dia eu consegui perceber que ela estava tocando uma música e eu pedi para ela cantar para mim e ela cantou...e era uma música que eu adorava, "Primavera". Então isso foi uma coisa que abriu o nosso relacionamento. Comecei a conversar com ele e fui tirando daí a necessidade dele escrever. Ele é um menino muito inteligente... em matemática ele era ótimo.

P.: E você se refere a isso como não-inclusão; então, o que para você é inclusão?

Prof.: Eu acho que mesmo sem inclusão ele tem que fazer, ele tem que... essa criança tinha dificuldade ou ela ficava isolada... você tem que ver como essa criança vem para a escola. Arrastada pela mãe. A mãe puxava o cabelo, a mãe batia. Algumas vezes, como a gente era vizinha, eu conversei com a mãe no caminho e tentei levar a criança, parei meu carro, fui a pé até a escola, deixei a criança na porta, voltei para pegar o meu carro, porque ele não podia vir para a escola tão revoltado, porque era por isso que ele batia em todo mundo, ele não

sentava na carteira, então isso não é inclusão, mas é participação. Não é inclusão, mas uma participação, fazer parte.

P.: E o que é inclusão?

Prof.: A inclusão, vamos ver assim, como a lei coloca, é uma oportunidade de um indivíduo estar participando de uma vida normal, então, mesmo com uma deficiência ele ter uma oportunidade de estar participando e atuando como cidadão.

P.: Como cidadão participando do quê?

Prof.: De todas as atividades como cidadão, trabalhar, brincar, freqüentar lugares. Isso é inclusão!

P.: Mas para fazer isso, porque ela precisa ser incluída?

Prof.: Algumas pessoas não, porque se não tiver uma rampa, como agora tem, essa pessoa poderia nem atravessar, ela ainda teria dificuldade, ainda temos dificuldade para subir em ônibus, então, essa inclusão ainda não está...nós não estamos estruturados ainda para uma inclusão social, mas interesse de que eles trabalhem, a lei garante esse trabalho, isso é inclusão. Você permitir que ele tenha os mesmos direitos que um cidadão normal.

P.: Você começou a trabalhar esse ano com uma criança sem diagnóstico. Qual é a sua expectativa e como tem sido esse seu primeiro mês?

Prof.: Está muito difícil. Eu estou com esse aluno e eu estou passando por uma situação muito difícil. Primeiro pelo comportamento dele, porque ele está assustando as outras crianças, então eu tenho crianças que as mães reclamam que tem medo dele. Então ele não interage com os colegas, ele é difícil lidar com ele porque como ele não tem diagnóstico. E porque ele está na escola e não tem diagnóstico. Ele é uma criança difícil. Então eu estava vendo o histórico dele, então, ele tem assim uma carência emocional...ele fica girando até cair, ou correndo pela classe, se arrastando pela classe. Ou alguém vir me chamar porque ele está no banheiro, deitado no chão. Então, esse comportamento que ele estava apresentando não teve melhora de quando ele entrou na escola e para agora. Então eu percebi que alguma coisa devia ser feita porque eu não poderia estar na sala de aula com alguém gritando comigo, exigindo que eu ficasse quieta com palavras...

P.: Que atitude você tomou e o quê deveria ser feito?

Prof.: Que ele fosse encaminhado e que ele fosse de alguma forma diagnosticado. Então, “não, mas não tem como diagnosticar”, mas tem como me orientar como lidar com ele, no momento em que ele se joga no chão e ele grita e coloca os dedos na boca e morde e grita, grita, grita muito...

P.: E você recebeu orientação?

Prof.: Não... agora eu pedi para a avó. Depois de umas confusões que ocorreram...porque tem mãe que tem falado para eu ir ver ele jogado, ou vê ele se arrastando, vê ele correndo com os colegas, porque ele gira o bracinho e ameaça bater. Para que ele não fizesse isso, como eu já sabia que ele fazia isso eu segurava o bracinho dele, só que ele me batia também.

P.: Pelo que você está me descrevendo ele tem um comprometimento grave?

Prof.: Sim, muito grave... emocional.

P.: Você acha que é emocional?

Prof.: Não... foi passado para mim que o comprometimento dele é emocional. O histórico dele também traz isso, que é emocional... uma criança rejeitada, onde foi tentado um aborto, não tem a mãe é falecida, o pai...

P.: Você está enfrentando dificuldade muito grande com essa criança. Mas você já teve alguma outra criança com dificuldade?

Prof.: Sim, mas não tão grave. Similares.

P.: E você acha que as crianças com deficiência, as crianças devem estar aqui no regular?

Prof.: Aí é que tá. De comportamento a gente vê que o professor tem que estar orientado sobre o quê essa criança... a consequência do comportamento exacerbado ou compulsivo que a criança tem e se esta criança poderia estar medicada até, para controle. Se eles tomam medicamento, eu tenho que saber que ele tomou o medicamento. E é importante saber se está alterando ou está tendo sucesso o medicamento. Isso é muito importante a gente saber.

P.: Fora o comportamento, vamos pensar na...

Prof.: Deficiência física?

P.: Física.

Prof.: Uma criança com deficiência física é muito interessante estar fazendo essa inclusão, com a dificuldade dela e tendo ajuda para superar essas dificuldades. Então ela tem condições de aprender, ela tem condições de estar vivenciando experiências.

P.: Você está me dizendo que um aluno com deficiência física, não tem problemas com a inclusão porque ele tem o cognitivo preservado?

Prof.: É... e às vezes o emocional também, porque ele tem carinho, ele tem atenção...

P.: Uma criança com paralisia cerebral tem uma deficiência física e essa também não tem problema para ser incluída, é isso?

Prof.: Veja bem, se a criança vem para uma escola para ela aprender e para participar, o que ela estaria recebendo?

P.: Então essas crianças com outros tipos de deficiências não deveriam estar no regular?

Prof.: Sim, as deficiências mais simples, como as sensoriais que entram a visão e a audição, essas eu acho que devem estar no regular.

P.: E as com deficiências mentais?

Prof.: Aí, veja bem é uma situação em sala de aula em que todos deveriam estar preparados para lidar com essa criança. E muitas vezes as crianças não estão preparadas.

P.: Então você está dizendo que as crianças com deficiência mental não deveriam estar num lugar que as crianças não estão preparadas?

Prof.: Eu acho que deveria haver um preparo...

P.: Como é que nós preparamos uma criança para ela lidar com uma situação desse tipo?

Prof.: Contato, conhecimento. Veja bem vamos vê um caso de paralisia. Essa criança tem paralisia cerebral? Essa criança muitas vezes fica babando, não é...então eu acho que as crianças tem que estar preparadas para lidar e para também acolher essa criança, porque não é somente o professor que tem que dar um suporte. Então a criança vai arrumar meios para ajudar também.

P.: Então como é que nós vamos preparar essas crianças...você disse que é através de contato. Esse contato, se não é colocar a criança dentro da sala; fora essa forma, qual é a outra maneira de fazer esse contato?

Prof.: Não sei. Eu sinceramente vejo assim, algumas crianças têm até alguma orientação em família, é bem variada, é bem diversificada a educação dessas crianças, mas algumas crianças acolhem melhor e outras se retraem.

P.: Você acha que a escola não pode fazer essa preparação? Porque a única maneira de fazer essa preparação é através do contato.

Prof.: É.

P.: Então tem que colocar a criança na escola...

Prof.: Concordo.

P.: Então, se ela não pode estar aqui porque ela não tem preparo, como é que nós vamos resolver essa questão?

Prof.: Pois é, tem que preparar todo mundo, as crianças, as famílias, as famílias do deficiente também, porque veja bem...

P.: Mas aonde que elas estariam, então?

Prof.: A escola tem que ter uma sala especial que atenda essas crianças. A escola tem uma sala que é um grupo de pessoas com deficiência, é por idade, então ela participa das aulas de laboratório... Meu filho esteve, ele me falou outro dia, na sala especial, eu sempre procurei estar com algumas crianças da sala especial, crianças que precisavam ser amparadas, colocar elas de novo na cadeira quando eles caíam e que as próprias crianças ajudam.

P.: Isso você está falando da deficiência física?

Prof.: Isso.

P.: Mas a gente estava falando da mental...

Prof.: É, mental eu realmente, eu mesma não poderia lidar.

P.: E você acha que essas crianças deveriam estar no regular ou no especial?

Prof.: Eu acredito que seja no especial, o resto eu estaria recebendo numa classe comum.

P.: Se nós não fizermos essa preparação pelo contato, como é que a sociedade vai se preparar?

Prof.: Sim, agora veja bem. Nós temos objetivos a atingir. Nós temos o objetivo dessa criança com deficiência mental.

P.: Quais são os objetivos a atingir?

Prof.: Formação do cidadão, das competências para que eles sejam participante. Então essa criança...

P.: Você acha que só a escola faz essa preparação para a cidadania... só a escola que faz isso? O quê tem na escola que você diz que é tão específico que somente a gente pode fazer essa preparação?

Prof.: É um lugar que propicia, que tem condições... a escola é esse lugar, um clube poderia também dar condição.

P.: Qual é a diferença do clube e a escola?

Prof.: Não, não tem diferença de um clube... agora não vai jogar, não vai participar, não vai ver, não vai estar junto e a escola também pode fazer isso. Agora o objetivo a atingir de que só estaria na escola...

P.: Quais seriam os objetivos da escola?

Prof.: Aprender a ler, escrever, contar, isso não vai ter outro jeito.

P.: Você se preocupa com a alfabetização?

Prof.: Olha, a formação que eu tenho, eu estou até repensando, vim hoje aqui para a escola repensando, porque o que eu ouvi foi o seguinte: “existe pais que preferem que trate melhor o filho do que ensine”. Então isso foi um choque. Porque eu sou uma pessoa que sempre acreditei que meus alunos tivessem que aprender a ler, a escrever, isso para mim gratificante. Então, eu acredito que por eu ter essa dificuldade, essa expectativa, se eu tivesse uma criança com deficiência eu vou me sentir talvez até deprimida, triste... talvez até eu vou estar amparando, mas eu vou estar fingindo.

P.: Você está dizendo que tem uma responsabilidade com a alfabetização e se não fosse isso, seria diferente. Isso é a nossa realidade...

Prof.: Isso... preparar para lidar com a vida, né? E se eu não estiver conseguindo isso, o que eu estou fazendo então?

P.: Você está preocupada com a formação?

Prof.: Sim.

P.: Então... você está dizendo que não tem preparo par isso. Vamos falar da formação do professor. Que conhecimentos você acha que o professor tem que ter para essa inclusão, para trabalhar com necessidades especiais?

Prof.: Eu acredito que existe técnicas, existe condições para que a gente consiga atingir esses objetivos... tá, eu lembro que uma vez eu fiz um... passei o dia intero na PUC, em Campinas, em que o computador estava preparado para atender crianças com deficiência. Então, foram mostrados vídeos, foi mostrado as próprias crianças, eu lembro que tinha até jovens, né, e que conseguiam se comunicar através do computador. Eles estavam escrevendo... lendo, então se tiver condições a escola vais estar atingindo objetivos. Agora, aqui na escola, onde existe uma criança no recreio, ela está toda caidinha lá...meus alunos pegaram a mãozinha dele, pegaram e cabacinha dele, arrumaram ele de novo na cadeira, ele riu... ele sorriu tanto que aquilo foi um prazer muito grande que eu percebi em relação aos meus alunos que estavam felizes de estar com ele ali.

Então eu vejo que essa criança foi tirada e colocada na parede... aí quebrou... aí não faz parte da inclusão... por que ela foi tirada? Estava tão bem ali.

P.: Então essas crianças estão preparadas?

Prof.: Sim...

P.: Então o preparo...

Prof.: Sim eu falei que algumas crianças dependendo... eu tenho mãe que reclama, que o filho vai para casa com medo que ele vai bater, porque ele vira a mãozinha e soca.

P.: Vamos falar da formação que você fez aquele dia na PUC de Campinas...

Prof.: Isso eu vou te falar que foi em oitenta e cinco.

P.: De lá para cá que tipo de formação você tem recebido, feito, procurado...

Prof.: De inclusão? Nada. Leio, leio muito.

P.: Que tipo de leitura?

Prof.: Estadão, Folha, revista...

P.: Isso te ajuda na prática em sala de aula?

Prof.: Olha eu meio que... me faz interessar, eu me interesso, mas quando você está na situação e sem condições... como é que eu vou pegar numa criança dessa e, por exemplo, dar aula? Eu não consigo ver.

P.: Então, você estava me falando do aluno e que na verdade você reconhece que ele tem já um conhecimento, ele é alfabético?

Prof.: Sim, ele é alfabético. Ele forma frases, ele escreve o que ele quer, ele vai na lousa e escreve o nome dos colegas.

P.: Então, diante desse quadro, só para a gente caminhar... Qual é a sua expectativa de trabalho com ele...

Prof.: Primeiro, eu acho que ele é uma criança que está sofrendo, porque ele grita. Será que ele tem dor? Eu não sei. Eu não tenho competência, né, para identificar. Hoje ele gritava porque ele estava com dor na perna, ele girava, ele faz isso várias vezes. Outras vezes ele já fez isso também na classe. E nesse momento eu tenho vinte e cinco crianças olhando. Se eu for pegá-lo, ele me puxa, ele me chuta, ele me xinga. Se eu ignorá-lo, ele grita mais ainda e eu não posso fazer nada. O que eu espero é que alguém me oriente como lidar com ele nesse momento. E se possível, se ele tomar algum medicamento, que a gente sabe que pode controlar, que ele fique, mais calmo, que ele fique mais social, né...que ele

socializa. Até eu nem me preocupo...no momento o que me preocupa é a socialização dele. Eu tenho medo de olhar para ele e ele me xingar.

P.: E isso já...

Prof.: Já, isso daí está totalmente aceito.

P.: Significa que...

Prof.: Não, totalmente não. Tem criança que...

P.: Mas você consegue perceber que esse seu trabalho dentro da sala de aula já teve um avanço?

Prof.: Teve, com certeza.

P.: Então, pensando daqui para o final do ano, qual a sua expectativa?

Prof.: Eu gostaria que ele realmente, na aprendizagem, ele provasse que ele consegue ler e escrever e que ele possa estar caminhando.

P.: Como você, enquanto professora, se sente com esse trabalho?

Prof.: Que eu chego aqui, eu vou te falar, eu fico arrasada. Eu saio todo dia daqui arrasada. O que eu fico feliz é quando eu faço um diagnóstico e ele escreve...tenha feito. Teve um dia que ele fez um...estava contente, se jogou pela parede, correu. Ai eu fiz uma brincadeira com eles e...de treinadora, e eu fiz polichinelo e eu me cansei e...todos se cansaram, inclusive ele. Ele sentou, copiou tudo que tinha na lousa num minuto, e daí eu dei a folhinha, porque eu não conseguia desenvolver as atividades, porque não dá, ele grita, ele xinga, ele me empurra, ele atira o giz, ele bate o apagador na lousa.

P.: Mas nesse dia, teve essa socialização mesmo e...

Prof.: Sim. Ele sentou, escreveu e me pediu a folhinha. Daí eu dei a folhinha e ele fez as atividades.

P.: Naquele momento você encontrou uma forma de trabalhar?

Prof.: Encontrei, e isso me deixou muito feliz.

P.: E isso não pode ser...

Prof.: E aí, olha o que aconteceu. Aconteceu o seguinte, que eu falei: “agora eu já sei, eu faço uma atividade física...”, que outras vezes eu fazia também, fazia na quadra, fazia aquecimento, fazia alongamento, fazia relaxamento, tudo isso antes de voltar para a classe. Então, como eu tinha, tive dois alunos que eram inclusão, hiperativo, mas ele tomava medicamento, conversava com a mãe e a mãe tinha problema também, era muito triste essa vida dela, e a criança se apegou a mim, me atendia, mas batia em todo mundo, chegava batendo em todo mundo e

aprontando. Mas quando eu fazia as atividades físicas, até o relaxamento, depois...

P.: Então, você fez uma atividade física e funcionou...

Prof.: Funcionou, mas o que aconteceu foi o seguinte, no outro dia eu faltei, eu abonei, por motivos particulares, né, eu pedi um abono e a mãe, que todo dia me pergunta como que..."Ah, eu sei que teve uma atividade, uma brincadeira, meu filho me contou, mas ele fala, todos os dias, que ainda tem medo dele". E outro dia ele tinha jogado todos os materiais dos coleguinhas, por isso é que eu parei tudo porque não tinha condição, ele jogou todo material. Ele dava um tapa assim na cabeça e jogava o material. Então, eu segurei ele, demos uma volta e terminamos a brincadeira. E eu falei para a mãe: "Eu não sei o que fazer". Eu falei só para essa mãe...e isso deu uma confusão muito grande, a mãe telefonou para cá, falou com a diretora...e nesse dia que eu faltei, a direção, não sei muito quem, porque eu não estava aqui, entrevistou as crianças perguntando como ele era, como eu lidava com ele...eu não sei se eu me senti traída pela mãe que veio reclamar, pelo que me foi falado...e nessa situação eles estavam questionando as minhas atitudes. Será que ele vai se alfabetizar? Será que o aprendizado dele é só socialização? Ou nem com a socialização? Ou nem tem aprendizado.

P.: E por causa disso você não dividiu mais...

Prof.: Olha, esse ano era para fazer, eu não fiz... eu fiquei muito triste...

P.: Você ficou sentida, não é?

Prof.: Muito, principalmente porque eu me senti assim...ninguém me comunicou. Aí, tinham marcado uma entrevista com a avó na segunda feira e também não me comunicaram. Acho que eles podiam me ligar de manhã, né...não sei. Daí a avó veio e falou que ele não faz nada disso, que eu é que não estou sabendo lidar com ele. Bom, então, se ele não faz nada disso em casa, só faz aqui, como é que ela vai levar ele no médico, ou vai no neurologista se a criança é normal? Com os dois dedos inchados de tanto morder. Então, é assim. Fiscalizar, saber se você está sendo exigente, a sua postura, saber o que você está fazendo. Se meu filho está mal e não está melhorando, então eu tenho que rever. O que vou fazer...

P.: Você está atravessando esse momento...

Prof.: Amo meu trabalho...adoro o meu trabalho, acho o meu trabalho gratificante, mas quando você chega num ponto em que tudo o que você está fazendo está errado, dá uma tristeza. Se os pais disserem que eu não dou conta dos filhos,

eles precisam ensinar e precisam cobrar, porque eu tenho que rever a minha postura como professora. E essa minha postura...aí você me pergunta: “ como você lidaria com essas crianças de inclusão?”. Vou tomar conta, vou deixar fazer atividade sem cobrança, que é o que eu estou tentando fazer com ele. E hoje, por eu não cobrar o que está escrito ou pedir para ele ler...ele lê tudo! Ele até lê quando eu não pus o “do” de Osmar do Campo. Ele falou para mim: “você não pôs o do. O problema dele é que estava todo escrito uma poesia... ele falou que não ia fazer, falou isso umas três vezes. Daí ele pegou a folhinha e leu: “Leia com a tenção”, letrinhas de imprensa, que a maioria das crianças não lêem. A gente usa a letra bastão, porque eles estão na fase ortográfica, eles estão alfabéticos. Tem crianças que não lêem porque não reconhecem uma letra...tem essa criança na sala. E a atividade que eu faço com ela, ele faz e ele domina muito bem. Essa outra criança tem uma dificuldade que ele não tem.

P.: Você está falando do cognitivo, do intelectual?

Prof.: Isso...estou. a leitura e escrita. Agora as hipóteses de linguagem escrita, ele resolve o que ele vai fazer e o que ele não vai fazer. E eu estou assim, preocupada com a minha postura... o que eu tenho que mudar.

P.: É, então, nesse momento a sua reflexão é bastante abrangente, não é?

Prof.: Isso. E isso acontece outras vezes. Eu tive alunos assim que as mães todas reclamavam, mas eu sempre falei: “Ele está na classe, ele está melhorando, tem que participar”. Passou dessa fase de solidariedade, de estar comprometido com a educação das crianças, para os pais. Eu pude fazer isso com esses pais porque eu não conhecia o aluno que ia pegar.

P.: A relação escola/pais é determinante?

Prof.: Muito, muito. É isso que eles reclamam. Mas eles tem que saber que eles tem que colocar algumas estruturas, assessoria, qual alguém está cuidando...para você não ficar perdida. E o que passou é que eu estou perdida, eu não estou dando conta... o que é dar conta? Olhar todos os cadernos? Eu tive uma mãe que falou que eu não dei parabéns para o filho dela, só que ele é ótimo, eu sempre falo para ela: “que lindo, parabéns!”. “Mas ele quer que você escreva”. Existe uma cobrança e esse meu aluno, quando ele copia, faz as atividades e você fala: “Ai que lindo muito bem!”, ele fala: “Põe parabéns aí”. Eu ponho. Uma vez ele pediu para eu bater palma. Eu falei: “Para que eu vou bater palma?”. “Eu quero que você bata palma para mim”, ele falou. “Você leu alguma coisa, escreveu alguma

coisa para ganhar parabéns?”. Ele pegou um livrinho e leu...leu o título do livro. Daí eu falei parabéns batendo palma... e vários momentos ele pergunta, esse dia mesmo que aconteceu a confusão toda, depois que ele fez tudo, cada coisa que eu conseguia...porque eu depois não conseguia nem ler uma letra de música, aquela da Aquarela...eu falei: “Agora vamos lembrar comigo. Cada um vai escrever uma frase”. Então quem lembrava vinha escrever na lousa. Ele perguntou para mim: “Eu também vou escrever?”. Eu falei: “Você lembra alguma frase?”. Ele escreveu. Escreveu uma frase que tinha a palavra azul...o mar azul...ele escreveu “no mar azul”...escreveu uma seqüência da música. Eu sai até feliz da casa, o problema foi a minha falta...essa investigação né, que foi feita...a avaliação, ou o nome que queria dar. Eu não quero me sentir traída, mas eu fico, por eu me comunicar. E estou sentindo que por mais que eu faça, nada está certo. “Não é bem isso que é para fazer”.

P.: Então esse momento meio fragilizado das relações aqui na escola... dificulta o seu trabalho?

Prof.: Sim, com certeza... com certeza. Agora você me pergunta: “Essa criança deveria estar numa sala comum?” Nesses termos, nessa condição não...não. Porque hoje ele está com uma estagiária, ele sentou no colo dela e ficou com medo no colo dela. Então eu não sei mais se eu falo para sair do colo dela ele não sai. Eu olhava para ele e falava: “não é para acontecer isso”. Quando ela pediu para ele sair, que ela levantou, porque quando ela levantou ele saiu do colo, né, é muito fácil fazer uma criança sair do colo, mesmo alguém maior que é o caso dele, porque ele é gordinho, sabe...ele se atirou no chão e começou a puxar o cabelo das meninas, dos meninos e beliscar. Se até com a sua estagiária, que não está lidando com outros, isso aí também...

P.: E vocês não tem uma psicóloga da EOT? Alguém que possa vir observar essa criança?

Prof.: Aí eu não preciso pedir.

P.: Mas você está precisando de um...

Prof.: Não, mas eu acho que tanto uma criança que não tenha problema, é dessa estrutura que eu falo, por eu estar “com”, tem que vir.

P.: Mas você acha que no caso dessa...

Prof.: Olha, até cabe pelo seguinte, agora eu vou fazer um relatório, né, sobre o escândalo no atendimento... clínico e depois um relatório até para o EOT e é o

seguinte... se a avó fala que ele não dá problema e a diretora me falou que o ano passado ele estava tão tranquilo...

P.: Parece que você ficou meio desanimada também, não é?

Prof.: Bom... a minha postura em relação a ele é que pode estar provocando isso, meu nível de exigência... entendeu? E foi justamente por isso que pediram para ele ficar comigo, "porque você é exigente". Ao mesmo tempo..."A sua classe é muito quietinha... toda vez que eu entro alguém está lendo, ou você está lendo e eles ouvindo, ou algum aluno está lendo e os outros...", porque eles fazem texto ou poesia o os outros lêem, os outros escutam. Mas esse aluno foge... com a sala em silêncio ele se incomoda...

P.: Tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar, queria comentar?

Prof.: Eu gostaria de...queria que...eu sei que isso é pesquisa, que é para proporcionar até cursos, né, para uma melhoria dessa situação, mas eu gostaria que fosse visto a situação que o professor passa com uma criança, que estão querendo que faça parte, ta querendo incluir e, na realidade, ela está sempre fora. Ela está sempre distante do resto da turma. Deveria ter momentos em que ela participe... momentos, e não ficar direto ali esperando por esse momento.

P.: Ela estaria aí nesses momentos e...

Prof.: Quando não fossem esses com momentos, ela estaria em um lugar, com outras crianças no mesmo lugar, fazendo atividades...

P.: Que outras crianças?

Prof.: Deficientes.

P.: Deficientes?

Prof.: Sim, sim. Eu... crianças até, não precisa ser deficientes, crianças problemas, que não estão querendo participar da aula ou não tem condições disso.

P.: E isso seria inclusão?

Prof.: Naquele momento em que eles participariam ativamente seria inclusão, nos momentos em que eles ficam aquém, na espera, nesse momento, eu tenho essa visão de que ele está fora.

P.: Esse formato que você está sugerindo: alguns momentos na sala e alguns momentos com as crianças com as mesmas características ou com a mesma deficiência. Que nome você daria para esse processo? Por que isso não seria inclusão. Seria o quê?

Prof.: Como não seria inclusão? Não seria inclusão ficar na classe, isolado, não participando. Então, se ele está participando, é inclusão. Quando ele está à parte...

P.: Mas aí, nesse formato... de qual atividade ele estaria participando, na sua classe?

Prof.: Em atividades em que ele teria capacidade de desenvolver.

P.: E nos outros momentos em que ele está com outras crianças...

Prof.: Brincando, fazendo atividade física...

P.: Isso, na sua opinião seria inclusão?

Prof.: Seria. Acho que isso seria atuante. Uma inclusão participante. Não uma inclusão só de estar lá, mas uma inclusão de participação. Esse meu aluno, enquanto ele estiver no chão, gritando, como que ele está participando da minha aula? Ele não está deixando nem eu dar aula.

P.: Se ele estiver na outra sala, com os seus pares, gritando e no chão?

Prof.: Aí é que está, ele não estaria gritando. Porque um dia ele ficou num canto com um brinquedo, com um joguinho, em que ele ficou bastante tempo lá... isso não é inclusão, ele não está participando da minha aula. Mas ele estava com o jogo que ele trouxe, sentadinho, só que os outros terminavam a atividade e queriam ir lá com ele, então criei aquele cantinho do brinquedo, cantinho da leitura...

P.: Mas aí todas as crianças participavam do cantinho ou só ele...

Prof.: Todas as crianças, todos que terminavam a atividade...

P.: Todos que terminam a atividade vão para esse cantinho... e ele não faz a atividade?

Prof.: Não. Mas eu consegui que ele, para poder ir para aquele cantinho, ele tivesse que fazer cabeçalho. Ai eu descobri que ele fazia sozinho. Antes de eu por na lousa ele já tinha feito. E todas as atividades que eu pedia para os alunos fazerem, eles faziam de qualquer jeito para me entregar para poder...inclusive, tinha texto com lacuna que ele teria que preencher, por exemplo tinha uma parte lá..."A lua é um astro que brilha a noite", ele tinha que por astro e noite...não, lua e noite. Ele simplesmente escreveu " a lua brilha no céu", e entregou. E brilha ele escreveu com br e tudo. E eu falei que não era isso que era para fazer, mas ele fez a frase. Não completou o que eu pedi, não atendeu, né, a minha expectativa, mas cumpriu a tarefa de uma forma maior. Eu acho isso inclusão.

P.: Tá certo, então.

Prof.: Aí a hora que ele começa a gritar, que ele se morde... eu fico muito triste. E acho que ele tem necessidade mesmo de atendimento individualizado.

P.: Quer acrescentar algo mais?

Prof.: Não.

P.: Obrigada.

Prof.: Obrigada você.

Instrumento de pesquisa sobre formação

São Paulo, 14 de novembro de 2006.

Professora,

Tendo em vista a continuidade de nossa pesquisa cujo foco principal é formação de professores e inclusão escolar, conto com sua disponibilidade, já demonstrada anteriormente, para esclarecimentos sobre sua formação e, especificamente, para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Para tanto, solicito o preenchimento das informações abaixo, o mais detalhadamente possível.

Mais uma vez obrigada e um abraço!

Maria Aparecida de Menezes

Nome fictício Érica

Magistério: (X) sim () não

Se sim, esclareça se em algum momento foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e como se deu:

Sim, nas áreas de História da Educação, Biologia, Psicologia e Didática com visita a instituições: Apae e Padre Chico e relatórios de observação de alunos com necessidades de atendimento especial das educadoras (cursei o magistério no “Instituto de Educação Estadual Caetano de Campos” em São Paulo (no período de 1970 a 1973)).

Formação em nível superior:

Graduação: Pedagogia e Matemática

Pós-graduação: _____

Em alguma disciplina ou em outros momentos foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

(x) sim (X) não

Se sim, esclareça como ocorreram, conteúdos, frequência etc.:

Também nas áreas de História da Educação, Psicologia, Didática, Estrutura da Educação, Biologia com estágio de 08 horas na Puc de Campinas promovido pela “Itaú-Tec” apresentando um projeto em parceria com as escolas municipais, estaduais e instituições da região onde programas específicos estavam sendo utilizados com alunos NEE (em 1980). A IBM usava os “grandes computadores”, inclusive na Faculdade onde cursei o Bacharelado em Matemática (não existiam os “micro computadores” ainda no Brasil).

A rede de ensino tem oferecido cursos, palestras etc. sobre Inclusão?

Em quais participou ou está participando? Procure esclarecer duração, frequência, assuntos abordados etc.

Sim, tanto na unidade escolar quanto extra-escola:

Curso de inclusão no Cenforpe, dias 03, 10, 17 e 24 de agosto, com 3 horas diárias, 12 horas no total (legislação, relatos, filmes e trocas de experiências com os educadores participantes (educação infantil, fundamental, Educação Física, Educação Artística, Educação Especial.

Diretores e PAPs (profª de apoio pedagógico) além de opinar, sugerir alternativas e estratégias para melhor atender aos alunos tanto com NEE ou não.

Palestras com especialistas.

Na unidade escolar, vocês já tiveram ou têm espaços ou momentos de discussão sobre o tema Inclusão? Como isso se dá ou vem ocorrendo?

Sim. Com especialistas (psicólogos, psicoterapeutas, terapeutas), professores com especialização em DM e DV e fonoaudiólogas.

Também através de troca de experiências em HTPC.

Você tem participado em instituições ou outros espaços de formação na área de Educação Inclusiva? Quais e de que forma?

Em 2000 conheci o trabalho do “Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual (CMAPDV) devido ao fato de haver um aluno DV. Fui então convidada a participar de um curso “Brailando” onde obtive noções básicas e praticas sobre DV e tive contato com grupos diferenciados de DV. Inclusive com o meu aluno em 2001, fora da sala de aula e o apoio ao ensino regular.

O que mais você acrescentaria sobre como tem sido sua formação para ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Ainda que o professor tenha formação específica, sem estruturação, parcerias e apoio da equipe escolar é muito difícil o atendimento ao aluno com inclusão e aos outros alunos a contento. O que tenho observado e constatado é que quando há diagnostico da deficiência do aluno, ele recebe também um professor bem mais preparado para atendê-lo, pois conta com o apoio necessário para bem desempenhar sua função na educação, não só com o NEE, mas também com a turma que lhe foi atribuída.

Entrevista com a professora Ethel, em 19/04/2006.

P.: Eu gostaria que você começasse contando como foi a sua experiência, na Educação, na sua sala de aula, a partir da inclusão de um aluno com necessidade especial.

Prof.: O primeiro impacto quando vi aquele criança na minha sala, eu me assustei, porque foi a primeira vez, eu nunca tinha trabalhado, eu não sabia como...ai foi eu questioneei a professora dele antes, ela foi me dando dicas...e...a gente...eu fui levando assim como se fosse um novo amigos das outras crianças...a gente...o dia que ele queria trabalhar ele trabalhava, o dia que estava mais difícil a gente arrumava um jeito de ele fazer alguma coisa, dar algum recado para alguém para eu poder trabalhar com a sala alguma atividade que ele não iria conseguir fazer e que não atrapalhasse, porque tem horas que ele estava produzindo sons, batendo na mesa e atrapalhando, então as outras crianças reclamavam disso. Mas fora disso, é...foram poucas as vezes, depois a gente já foi assim...se conhecendo melhor, utilizando estratégias para a gente ir convivendo melhor, mas o começo foi super difícil. Ele batia muito nas crianças, então eu aproveitei um dia que ele não veio e conversei com as crianças para falar que ele era...ele...queria coisas diferentes, a cabecinha dele não acompanhava o que a cabecinha das outras crianças acompanhavam, então a gente tinha que ter paciência e cuidar dele, porque ele precisava de cuidados de todo mundo. E..."mas ele bate pro", "então a gente vai procurar não deixar ele bater". Aí ele via que as crianças às vezes se irritavam de ficar perto dele porque ele vinha para bater, muitas vezes ele se rolava no chão, engatinhava e mordida as pernas das crianças, brincava como se fosse cachorrinho, mas tinha vezes que ele mordida forte e as crianças se irritavam...tinha vezes que as crianças não queriam ficar perto dele...e...quando vinha para a Física era até legal, porque a molecada jogava futebol e às vezes parava, eu mesmo..."toca lá para o ...

P.: Você pode dizer o nome dos alunos e o nome das pessoas também, porque quando eu fizer a transcrição se eu for usar, eu vou modificar o nome de todas as pessoas... não tem problema, fique à vontade.

Prof.: Ai que bom. Então tinha dias na Educação Física que ele estava animado jogando bola, e ele participava do jogo, mas...assim...não passava a bola direito porque também ele não tinha tanta habilidade, então de vez em quando um deles falava: “vamos parar”, porque ele vai chutar a bola, então parava-se o jogo, dava essa chance para ele, ele chutava a gol e todo mundo aplaudia e voltava-se ao jogo novamente. Achava legal essa parte da molecada, porque abria um...né...uma exceção para ele, ele fazia a parte dele e ele sossegava. Daqui a pouco ele começava a perturbar querendo pegar a bola, mas como ele não tinha competência de fazer o jogo...corretamente, dentro das regras, então eles paravam de novo e assim ia procedendo, e...dentro da sala sempre tinha um disposto a sentar com ele, ajudar, ler as coisas que ele tinha que fazer, mas muitas vezes ele fazia atividade comigo, só comigo, se eu deixasse...anunciasse para ele: “olha, você vai fazer assim, assim, assim...isso se faz assim, assim, e assado”, para ele, ele rabiscava, ele usava acho que três ou quatro tipos de letras que ele preenchia a folha e dizia: “Já acabei”, agora quando a gente ia para a sala e eu sentava com ele e fazia individualmente, aí até história ele fazia...desenhava umas gravuras...o que está acontecendo, ele contava; “então põe no papel”, ele punha no papel. Mas isso só aqui comigo do lado, praticamente individual. Gosta muito de ler, ele chegava às vezes e ficava lendo gibi...”agora eu não vou trabalhar, vou ler”, e ficava lia um, dois, três gibis. Às vezes ele contava a história do gibi, às vezes a gente punha a história no papel do gibi...e assim a gente foi levando. Todas as vezes no conselho, a escola sempre quis ver tudo que Lee fazia em sala. E acho até que ele é assim meio que...mimado...pela escola, porque ele assim, muito...eu acho assim que ele tem muita atenção, atenção assim que às vezes ele fazia coisa errada e parece que...”Ah Fulana, deixa”, xingar as pessoas, inclusive professor, fazer gestos com a mão, ele fazia muitos isso aqui ó...eu chamei a avó para conversar e a coitada não sabe esse tipo de coisa, chamava a atenção dele, falavam para mim: “Olha tem que ter cuidado, porque a avó é uma pessoa muito enérgica, ela bate...”, mas tem que ter uma correção, não pode chegar aqui e fazer isso...não está aqui para aprender regras? Viver entre as pessoas, então a gente tem que corrigir. Então nessa parte eu achei que correu meio frouxo assim, parece que ninguém quer...todo mundo quer carinhar,

é o bebezão da escola, entende, depois deixavam passar um monte de coisa...então eu acho que se pecou por aí. Que mais que eu posso falar...Carinhoso...

P.: Você falou que as crianças demonstram um acolhimento em certos momentos. Você pensa que para essas crianças, foi benéfico o encontro com esse aluno com deficiência?

Prof.: Sempre eles tiveram essa compreensão disso...mas eles tinham assim...de fazer o bem para o outro. A gente sempre falava isso em sala: “se você não pode fazer o bem, não faz o mal...se não pode ajudar então também não atrapalha”, nós procuramos sempre auxiliar quem precisa, e não só com ele, na sala, quem tinha dificuldade com matemática, quem sabia mais vinha e ajudava, porque é interessante, né, o método de ensino que a gente está utilizando. Então, eles já vêm com essa visão de que auxiliar o outro...mas...tem...tinha vezes que ninguém mais queria por causa da agressão...

P.: Se você fizer um balanço dessa sua experiência, você diria que a criança com deficiência, na sua opinião, ele deve estar no regular, ou não, e...é favorável que essas...para essas crianças, para essa com deficiência, para outras...o que você pensa disso?

Prof.: Eu acho que é favorável, que nem outro dia a gente estava questionando se a criança na cadeira de rodas que não demonstra pelo menos...quando eu vi...não vi essa demonstração de que está agradando ou não. A gente estava comentando, né, o que essa criança está fazendo aqui? Mas os outros estão vendo...estão vendo que tem gente que precisa de uma atenção diferenciada, que se você não acudir vai ficar para trás...eu acho que é legal essa mistura, essa criança vir para...tanto faz os horários para aprender...só que o que falta é uma ajuda em sala, porque que nem eu com o meu aluno, eu não tive nenhum, às vezes sobrava algum estagiário na sala e alguém lembrava “ah, vai lá na sala da professora para você ajudar”, mas normalmente eu estava sozinha.

P.: Como seria esse auxílio? O ideal que você supõe?

Prof.: Alguém que pudesse, por exemplo, eu dar uma atividade para a sala, que a sala vai bem, que vai deslanchar, e ela falasse “fica tranqüila, eu cuido desse”, ou eu orientar essa pessoa para cuidar desse e eu atender a sala, entende? Uma parceria

aí, uma troca que é muito...muito sobrecarregada, tanto é que ninguém...ninguém aqui na escola ouviu de mim “ai, eu não agüento essa criança na minha sala...ah, não sei o que eu faço”...sempre eu estou procurando, mas é meu...sabe, é meu de não ficar reclamando, eu acho que quando a gente reclama piora mais. Já passei por um monte de dificuldades o ano passado...então eu passei por coisas...que eu não quero nem entrar, tá...e, eu falei... e isso na minha sala...esse problema da...eu acho que eu tenho que resolver...né...então, eu a partir de...eu, eu não tenho esse negócio de reclamar “ah, porque está aqui, por que não está, por que não vem me ajudar”, eu não tenho isso, então...ninguém aqui ouviu, e as outras professoras comentaram “ai porque mandaram outra lá...não sei o quê”, então elas às vezes vinham me perguntar o que eu fazia, como deram para mim eu fiz...né...mas cada um é cada um, né...eu...eu tenho um jeito, ela tem outros, ninguém é igual...né.

P.: Você falou de troca e quando você iniciou o trabalho; você também iniciou a nossa fala falando que se preocupa com as colegas...

Prof.: Isso...isso funcionou, isso não funcionou...troca, né...

P.: O que para inclusão, essa troca entre os colegas, ou acompanhar o que a outra colega está fazendo, isso colabora com o trabalho pedagógico?

Prof.: Ah, eu acho que sim...querendo ou não, ela está pontuando o que deu certo, o que não deu...o que a gente pode tentar de novo...eu acho que tudo é válido, tudo, mesmo...de inclusão é mais, mas eu acho que sempre essa troca é boa.

P.: Vamos aproveitar e falar da escola: essa escola como um todo, tem uma diferencial também. Esse ano têm muito mais alunos com NEE do que no ano passado? E como é que você vê a postura, frente ao processo de inclusão, da escola como um todo, da equipe; enfim, a que você atribui esse aumento de alunos de um ano para o outro?

Prof.: Eu acho que a escola sempre acolhe, né, e ela demonstra isso para a comunidade. E quem vê de fora vê que essa criança foi acolhida realmente. Mas o questionamento que a gente faz é esse, porque é duro você dentro de uma classe sozinha, você tem que ter alguém como estagiário, alguém que te auxilie no dia-a-dia, o que é difícil...é difícil...

P.: Para o professor você sente algum apoio, alguma disponibilidade, alguma coisa que você pede...

Prof.: Bom, eu sempre...toda vez que eu pedi socorro me auxiliaram...eu conversava muito bem quando eu tinha essa criança com a professora que fazia o atendimento de manhã, ela me dava muitas dicas..."Olha, comigo eu fiz isso...", "Nossa que engraçado, comigo ele também reagiu assim...", então a gente sempre tinha essa troca, né...

P.: Na verdade esse suporte...

Prof.: É, é um suporte.

P.: E ela é uma especialista?

Prof.: Ela é uma especialista. Então, muita coisa eu acatei que ele me disse, o procedimento "faça assim, faça assado"..."Você fez? Como é que foi?", a gente sempre estava trocando. Então, o conhecimento que ela tem facilita para a gente que não tem conhecimento nessa área, que é difícil.

P.: Vamos falar um pouquinho desse conhecimento. Porque você fez magistério, fez Pedagogia e fez mais um curso associado. Na sua formação inicial você teve algum conhecimento que auxiliie a um trabalho melhor agora?

Prof.: Não, porque na minha época a escola era separada da escola especial...né, não existia o que há hoje, isso aí é novo na escola regular...dessas inclusões, né...não tinha isso, tanto é que aqui era uma escola especial...esse terreno...era totalmente separado, então não tinha e muitas crianças também não freqüentavam, né...que além da família talvez também ter receio, não aceita...isso...

P.: Daqui a pouco a gente fala um pouco da família; quero voltar um pouco para essa coisa do conhecimento. Na formação, na inicial não você teve, e...ao longo desses anos, tem algum tipo de curso, ou alguma outra coisa recebeu, você fez para inclusão?

Prof.: Não, fala-se muito que você tem que acolher e tudo, mas nada específico assim, eu nunca participei de nenhum.

P.: A rede tem oferecido formação?

Prof.: Não...a rede às vezes aparece curso mais...eu particularmente não lembro...sinceramente não lembro se teve...se...o povo estava fazendo curso na

AACD, mas eu, particularmente, eu nem fiquei...eu só fiquei sabendo depois, eu não sei se foi falha minha, não sei o que foi, mas...

P.: Esse curso que elas tiveram não foram em parceria com a rede?

Prof.: Eu não sei, não sei, porque como eu...quando comentaram, a gente ouviu comentar de alguns professores que foram fazer...então, eu nem sei se foi divulgado na escola ou se foi uma coisa particular, não sei.

P.: Este ano, a proposta da rede é estar contemplando inclusão. E vocês terão cursos. Que tipo de conhecimento você acha que tem que ter no curso para auxiliar o professor?

Prof.: Ah, é difícil lidar com essa...

P.: O que é esse lidar?

Prof.: No dia-a-dia.

P.: Então vamos pensar...

Prof.: Porque é praticamente...um...porque você pergunta aqui, pergunta ali, um fala "faz assim, faz assado", mas um...não tem aquela certeza de que faz assim que vai dar certo...

P.: É, isso é muito difícil, mas vamos supor uma situação. Você vai fazer o curso na semana que vem: qual é a sua expectativa? Você tem uma criança com deficiência, e tem que atendê-la, o que você espera desse curso... que tipo de coisa eles poderiam estar ensinando para a gente facilitar o trabalho?

Prof.: Eu acho que seria a prática. Como lidar com isso...o que fazer é...que tipo de atividades que você pode recorrer...Ai, difícil, não sei expressar...

P.: Por exemplo, o ano passado, que coisas que você fez que se você soubesse e tivesse alguma informação, teria te auxiliado? Você situou que na Educação Física era um momento que mesmo sem conhecimento, você percebeu as crianças e a maneira como você lidou...

Prof.: Mas sabe o que acontece, aquela criança era um misto...de falta de carinho, de falta de atenção, deve ser também alguma coisa física, mental, que atrasou o desenvolvimento...então, é muita coisa pegando junto, porque para começar, ela não tinha uma mãe...né, uma avó, uma senhora já de idade, com muito...muito enérgica, que não tinha esse...sabe, ele precisava de colo. Quando você atendia assim, mais

próximo, trazia alguma coisa que...ele adorava pipa...às vezes eu fazia um pipa na sala, amarrava um barbante e ele saía aí maravilhosamente correndo pela escola mostrando o pipa...mas, assim a necessidade que você vai...que você vai... resolveu as coisas...

P.: É isso que você chama de “entrar no erro”?

Prof.: No caso foi “entrar no aperto”, é...foi...então...que nem a professora de agora disse que trouxe um monte de brinquedinho que era do filho dela e que ele está adorando...o jeito que você arruma, vai tentando e resolvendo...porque...

P.: Se você tivesse que fazer um curso na faculdade, se você fazer Pedagogia. O que você acha que deveria ter nesse curso para o trabalho de hoje?

Prof.: Não tem essa parte hoje...essa parte disso?

P.: Nem todos os cursos.

Prof.: Nem todos?

P.: Não, ainda não.

Prof.: Teria que ter, né?

P.: É essa a minha pergunta.

Prof.:Uma área específica nessa...nessa...uma...uma...

P.: Uma disciplina?

Prof.: Uma disciplina específica nesse campo...como você lidar, que tipo de atividades que você pode...porque não adianta a gente ter um diagnóstico da criança e ela não...não produz nada na sala, entendeu? Porque tem crianças que não demonstra nem o que está sentindo...como é que você faz? Você está vendo o social, né...não vai estar participando da escrita. E a gente não tem como lidar com isso.

P.: Você leciona para a segunda série, então tem uma questão de alfabetização, né? O ano passado também era segunda?

Prof.: Segunda.

P.: E como é que você se sentia assim, como professora e tendo obrigação de alfabetizar? Como é que você...isso modificou para você?

Prof.: Eu me doei mais...às vezes...às vezes não, eu sempre tentei tudo com ele, sentava com ele...ia, não foi, não...ele não tinha folga não, direto, fazendo atividade

junto e...porque os outros que tinham dificuldade, eu acho que até, ficava até meio...sabe...porque eu me dediquei tanto a ele, porque sabe...ele tem que ir...se ele está aqui ele tem que avançar...e os outros que tinham, toda a gama de possibilidades, né, que eram feitos no caso aí, e não avançava...porque brincavam, porque a mãe não te dava apoio, uma série de fatores, né, e ele ali, ele ali, ele ali,, me questionando, eu acho que foi dedicação mesmo.

P.: Você fala “eu me doe mais”, então houve uma mudança na sua identidade? Você era uma professora sem crianças com deficiência, depois com crianças com deficiência. Mesmo não tendo esse ano, você olha “ah! está fazendo isso, não está fazendo aquilo”, então o quanto a sua identidade de professora é diferente hoje?

Prof.: Ai, eu acho que sim. Porque essa busca de conversar com as pessoas, fazer essa troca de...e hoje eu tenho uma sala que também, a gente acha, que deve ter, ainda não tem diagnóstico, uma dificuldade imensa, e (usa óculos), então eu botei ele na frente da minha mesa, deslancho a sala lá e estou aqui, em cima dele, “vamos, vamos fazer...vamos”, assim eu tenho toda a turma e ele está deslançando...então, essa bagagem que eu trouxe de lá, que foi pouca, porque foi um ano só, mas que me ajudou pra caramba...sofrendo, né. (risos)

P.: Então essa experiência, do seu ponto de vista...

Prof.: É para aprender a lidar com as dificuldades, porque se for tudo no bem bom também...

P.: Foram uma experiências boas? Teve sucesso, digamos assim?

Prof.: Foi sim, teve sucesso. Foi porque Lê chegou para mim silábico...aí o Leandro fazendo um textinho, embora seja comigo individualmente, ele fez...então...

P.: Certo, a gente falou um pouco da família. Como é que você vê a posição da família com esses problemas de incluir na escola? Em relação com a inclusão?

Prof.: Eu não sei, não me passou assim que essa avó pudesse...tivesse a concepção de ele é, digamos, diferente dos outros...

P.: Bom, é uma criança...

Prof.: Eu não sei se ela enxerga isso. Porque ela trata ele assim...muito rígido, muito sabe na linha...”eu já falei para ele, se ele não obedecer a senhora professora vai

acontecer depois com ele”, então eu não sei se na visão dela ela enxerga que ele faz determinadas coisas por causa da deficiência...eu não sei se ela tem essa visão.

P.: De um modo geral, o que é importante na família e a escola, essa relação para poder favorecer o aluno?

Prof.: Ah, é trazer para a escola, tudo que...que possa ajudar, comentar o que ela faz em casa, o que ele está apresentando na escola, tipo de comportamento que ele tem em casa e não tem na escola...para começar, o nome, o nome que a gente chama aqui, ele não chama em casa...

P.: Mas não é um nome de registro?

Prof.: Ele tem dois nomes...lá na casa chama do segundo nome. Quando eu descobri, eu perguntei para ele se ele preferia ser chamado como ele é chamado na casa dele ou como a gente chamava aqui. “Não, como chama aqui”. Então, eu achei engraçado isso, porque o dia que estava na reunião ela falou assim: “Ah, mas lá na minha casa a gente não chama ele assim...”, então começou por aí, será que ele tem duas personalidades, né, já comecei a contar isso para a professora de apoio hoje, ela estava fazendo uma avaliação dele e veio me mostrar, aí eu lembrei que tinha esse detalhe do nome dele e falei: “deve ser difícil porque lá ele tem um comportamento, aqui é outro, eu não sei se ela tem essa visão de ele precisa de fato...coisas especiais para poder crescer...”.

P.: E pensando assim, se não fosse essa mãe, outra mãe, com relação escola, você está dizendo “a mãe tem que trazer as informações para a escola”, no caso dele, ficou prejudicado. Você acha que a família, seja quem for essa família, deve trazer...

Prof.: Ah deve...

P.: Que mais, como é que a escola pode trazer essa família para dentro da escola; como é que a escola deve fazer?

Prof.:Eu acho que tem que fazer uma troca, a mãe...o responsável, não sei, tem que vim e dar...abrir o leque e explicar qual o procedimento em casa, o que faz em casa, o que não faz, por que que não faz e faz aqui, o que faz aqui e não faz lá...eu acho que tem que ter esse entrosamento, não é possível...trabalhar assim...

P.: E nessa escola específica, tem momentos, ela propicia isso ou não? Como é que a escola tem trabalhado, de uma forma, isso?

Prof.: Tudo o que acontece a gente chama a família para interar, para ver se é isso realmente que faz...o que ocorreu, se não ocorreu e daí encaminhar para as especialidades, né. Eu tinha uma criança o ano passado que não avançava, né, e a gente foi descobrir que ele teve um outro ano, o ano seguinte uma determinada...um desastre, vamos dizer assim, na vida dela que eu tomei conhecimento praticamente no final do ano...a criança não avançava, não avançava, e um dia apontou isso na sala e eu fui questionar, aí chamamos a mãe, comentei com a direção, a direção ficou assustada, chamou a mãe, vamos saber se o fato era real, encaminhamos para quem...tudo direito, então, a escola está faz isso muito bem, mas tem pai que não...às vezes não aceita esse encaminhamento que a gente faz...e aí fica difícil...

P.: O que você modificaria na sua prática do ano passado, se esse ano você tivesse criança com deficiência?

Prof.: Eu já teria uma (...) o que já é um bom começo, né...eu acho que é esse, o atendimento é esse, acho que buscar ajuda, não tem como, tem que sair e buscar ajuda, só que nem sempre a gente consegue...são as professoras das outras salas que se ajudam muito...

P.: Quando você fala de buscar ajuda é ajuda de profissionais...

Prof.: Profissionais...mesmo de colegas que já passou, sabe...esse tipo de coisa e pessoas que podem te estender a mão e...acho que é por aí.

P.: A gente fala “ah, inclusão, a inclusão”. Para você o que é inclusão?

Prof.: Acho que é tornar a vida desse incluso mais...mais fácil, mais doce...não é...não sei...um dia essa criança estava chorando aqui numa festa e uma amiga falava assim: “ essas crianças tem que estar em casa, olha aí...” e eu falei: “Não, aqui ele vê coisa diferente, em casa ela está sempre paradinha”, então eu acho que tem haver esse movimento, eu acho que tem que vir, tem que participar da sociedade...de tudo, né, porque hoje você vê que tem muita lista, esses projetos estão se ampliando, né, tudo para facilitar...falta muito claro, mas pelo menos estão enxergando eles, esses acessos mais fácil para essas pessoas.

P.: Quando você fala “ aí, então eu falei que tem que vir e tal”, você aparenta um afeto com relação às pessoas de maneira geral, porque você também fala dos outros, não e? Como é que você vê esse afeto nessa relação, nesse trabalho?

Prof.: Eu acho que é muito importante você demonstrar que você gosta...de todos, né...qualquer um...acho que isso tem que existir, eu até estava comentando com uma professora que eu acho que tem que ter essa...esse gostar... que o gostar envolve tanta coisa, né, porque se você não gosta, não tem respeito, não tem...

E esse aluno meu a gente sentia que ele tinha muito...sabe, a gente via...às vezes ele chegava e não entrava na sala, ficava deitado no corredor com manha...manha assim "aaaaaahhhh", querendo chorar mas não chorando, fingindo que...né..e eu vinha, estava recém operada, não podia pegar no colo...aí eu chamava a inspetora, a inspetora toda dengosa, vinha...e pegava no colo e vinha e...conseguia conversar e ele entrava para a classe. Então tinha dias que ele tinha a necessidade disso, desse...sabe, desse...

P.: Contato.

Prof.: Esse contato e...

P.: Colo, como você falou.

Prof.: É, eu acho que por ser...ai eu acho que ela tem tanta responsabilidade, que...eu acho que ela não tem mais...mais irmãos, não sei, eu sei que ela está um pouco, né...não dá para ela levar essa responsabilidade né...que são netos...e eu acho que ela se vê com tanta coisa para resolver que essa parte aí de aconchego eu acho que...peca aí, então deve ser por isso que ele está sempre...que nem aquela coisa que eu estava falando que ele pega nela ... e sabe, ele tem essa necessidade assim...de um abraço, de ficar, de mostrar que está feliz do seu lado...eu acho que na família eu acho que não deve ter, eu não sei...é o que eu acho, eu não vi... sabe... eu falo: "vou falar para a sua avó"...mas eu vou ficar quietinho", então você vê lá possivelmente é de um jeito, vai saber...eu sempre vi essa parte severa, mas eu acho que tem que ser meio dosado.

P.: Estamos terminando a nossa conversa e eu peço para você comentar ou acrescentar alguma coisa, expectativas, que você ficou frustrada, alguma coisa que te incomoda...

Prof.: Eu acho que...especificamente em relação a essa criança eu...certa vez eu comentei alguma coisa disso com o conselho, será que vai avançar muito além? Eles me olharam de uma maneira assim, muito crítica, porque dentro do que a gente

fez...dentro de sala de aula...do que ele produz, não sei...não sei se eu estou sendo pessimista, mas eu acho que não vai muito além...porque não tem assim, autonomia...se eu pegar e sentar e fazer..."vamos fazer", faz...mas sozinho não irá fazer...você sabe que não vai fazer...então não tem muita autonomia para ir muito...andar muito além...e...eu não sei se o caso de ser uma criança que todo mundo paparica...que eles não enxergam isso, me recriminaram porque eu não estou dando...como se fala... que eu não estou acreditando na criança, eu não sei, e eu fiquei meio assim quando me olharam, sabe?

P.: Que isso é uma coisa que às vezes... às vezes a gente se sente magoada...

Prof.: Não, eu não fiquei magoada...eu achei que do jeito que olharam, eu achei que eu estava falando besteira...

P.: Tá.

Prof.: Como você...você pode afirmar um negócio sem...entendeu...ele tem a vida inteira pela frente...eu sei que tem, mas você sabe que tem limites ali que vai ser duro ultrapassar. E esse fato também de "ai, coitadinho...ai não sei o quê", às vezes muita coisa que era para ter pego ali e ter falado "não, não é assim é assado", não foi feito. Então...não vê isso lentamente e...não sei se você está entendendo o que eu estou falando...

P.: Eu entendi, é que nessa situação é a minha função fazer perguntas.

Prof.: Mas é que às vezes eu vou falando, falando...mas eu acho assim, eu acho que não tem muito...a terceira vez na segunda série e ainda não ter autonomia para...

P.: Você aceitaria uma outra criança com deficiência na sua sala hoje?

Prof.: Ah...eu acho que sim...vou pensar bastante (risos). Cada um é cada um, né...mas não tenho receio quanto a isso não...entende...vou pedir ajuda, vou precisar, porque é duro sozinha...Numa sala...né...estou com uma sala boa, que está praticamente...só tenho um que está com mais dificuldade, que lê não está alfabético...é duro trinta e duas crianças...é duro você fazer, imagina com uma criança que você tem que estar, né...mais próxima...mas aceitaria sim.

P.: Tá bom... mais alguma coisa? Tem alguma coisa que te aborreceu?

Prof.: Não.

P.: Então, por enquanto, obrigada.

Entrevista com a professora Gabriela, em 03/05/2006.

P.: Gostaria que você iniciasse contando como tem sido a sua experiência a partir da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na sala regular no seu trabalho.

Prof.: Você quer que eu te dê um perfil desse ano ou de todas as experiências que eu já tive?

P.: Você pode fazer uma síntese do que você já teve e focar mais nessa escola que você está agora.

Prof.: Tá... Inicialmente eu já trabalhei com crianças com necessidades especiais e também me especializei com cursos, então... eu acreditava assim, que eu estava um pouco preparada para lidar com essas dificuldades. Porém, no meu trabalho, eu observei que esse trabalho com as crianças é um pouco assim... meio que ele faz... ele funciona mesmo assim... não é bem assim... eu não estou querendo usar de uma forma vulgar... o jogo de cintura que a gente tem em lidar com algumas situações, porque, o curso, ele... prepara na questão assim...de materiais, na confecção de materiais diferenciados para poder lidar com as necessidades. Então, esse curso atendeu mais assim... mais nessa parte de oficina, né.

P.: Onde foi?

Prof.: Eu fiz na APAE. Foi um curso de 180 horas que a gente fez, e quando eu comecei a trabalhar na APAE, todos os cursos que tinha de especialização eu ia me preparando, participei de um congresso em Salvador, então eu me interessei muito por essa... por esse trabalho. Mas, nessa época que eu trabalhava a gente trabalhava com a criança de necessidades especiais separado dos alunos que são considerados normais para poder estar na escola regular, então era mais na APAE... foi em uma situação de educação especial, sala de educação especial no Estado, então essas crianças ficavam separadas. Depois de algum tempo que a professora avaliava esse trabalho é que essas crianças iam sendo inseridas nas classes regulares, né... então foram essas as situações que eu vivenciei. Hoje a gente vivencia essa outra realidade que a criança traz...vem para a sala regular com a dificuldade que ela tem e a gente vai trabalhando no meio como...a gente tem essa situação. Então, assim... é um dificultador, né... eu acho assim que o trabalho é mais, é...árduo, mesmo porque as crianças acabam ficando meio

ansiosos, nesse período todo em que ela está na sala, a gente não consegue atender ela especificamente, porque a gente pára para atender ela, a sala e acaba tumultuando, gerando conflitos... chama a atenção das outras crianças, porque a gente acaba trazendo material diferenciado para poder lidar com isso, então esse material chama a atenção, então...trazer a criança de inclusão é um...para dentro da sala regular, é diferente do que você trabalhar com ela em uma outra situação que você tem, é...crianças com saberes mais próximos, né. Por outro lado, eu acredito que seja assim: considerando o social, considerando o lado de ser humano, eu acredito que é esse o caminho que a gente tem que seguir mesmo, porque a gente acaba vivenciando que essas crianças evoluem... que essas crianças, é...aprendem nessa convivência com as outras crianças e...só que essa trabalho gera, naquela...a gente fica ansioso porque você acaba deixando aqueles momentos, a criança meio que ociosa, sem trabalho, né...você acha que você não está conseguindo atendê-lo de forma...de...de ter qualidade mesmo, onde você estar fornecendo uma coisa de qualidade para ele, então, esses conflitos a gente vivencia, né. Eu acredito que complica a nossa... o nosso dia a dia.

P.: Primeiro, com relação à terminologia, porque você diz “crianças com necessidades especiais” e depois diz “aluno de inclusão”. O que é para você “necessidades especiais” e o que é “aluno de inclusão”?

Prof.: Para mim o aluno de inclusão é aquele que traz alguma necessidade especial para a gente lidar.

P.: E o que é essa necessidade especial?

Prof.: Essa necessidade especial, para mim, é aquele criança que não é tida como...a gente, é...ela tem...ela traz...portador de alguma deficiência, então por exemplo, deficiência física, uma deficiência visual, uma deficiência motora... não é aquele criança com déficit de aprendizagem que a gente tem as outras também que tem o déficit de aprendizagem... Essas crianças de inclusão, assim como foi colocado para nós quando a rede foi... começou a trabalhar, né? Foi mesmo essa questão, incluir a criança deficiente, portadora de alguma deficiência.

P.: A gente já vai falar da sua formação, mas antes vamos pegar um pouquinho mais do quando você falou sobre as crianças. Você pontuou duas coisas: com relação ao processo de socialização da criança e com relação ao trabalho

pedagógico na sala de aula. Você acredita que essas crianças com necessidades especiais devam estar no regular ou não?

Prof.: Por tudo que eu já passei, é...eu acredito que sim, mas eu acredito que existem alguns casos que a gente precisava repensar. Que nem, a gente tem agora o caso do João né? ele é uma criança que... não se comunica, ele usa fralda, então assim, a gente tem todo um...um outro tipo de atendimento que a gente tem que fazer...tem que estar dando para ele. Então assim a adaptação do banheiro foi feita por nós... a senhora que cuida da limpeza do banheiro, ela acabou...fazendo um colchãozinho, mandando fazer...e ajeitou na mesa. O menino acaba ficando irritado e acho que talvez seja por conta do longo período que ele fica na sala de aula, né, então assim, será que esse menino está preparado para ficar sentado cinco horas direto em uma cadeira de rodas? Então, assim, tem hora que ele está irritado, a professora está dando uma outra atividade e ele está lá querendo fazer uma outra coisa, ou ele quer ir para o chão e aí a gente fica naquela: “eu devo mandar ele para o chão? Ou ele tem que se comportar como os outros?”, porque ele tem uma necessidade especial, e como que a gente faz então? Então, a gente não tem muita orientação de como lidar com isso, então, né? assim...às vezes parece que a gente acaba pecando porque a gente quer que ele seja incluso em um meio que também não está atendendo ele de forma adequada. Agora que nem, no caso do meu, o Gabriel... ele se locomove bem, ele se comunica com a gente, então assim, ele tem um aprendizado diferenciado no pedagógico, então assim, eu faço materiais diferenciados com ele, eu vou introduzindo paliativamente, não é da forma como desenvolvo os demais conteúdos com as outras crianças, então, eu consigo atender ele meio que paralelo com o que vai acontecendo na sala. Então assim, eu...com o João, eu não sei como é que eu conseguiria lidar com isso. Então assim, quando ele precisa se trocar, né? então gera todo um conflito dentro da sala e tal... exala o odor da fralda, então...isso tumultua tudo, então assim, fica...será que isso que a gente está fazendo está correto com ele? Com ele ser humano, com ele pessoa, né? Ele precisa de um outro atendimento, ele tem uma outra especificidade que a gente precisa atender, mas a gente não tem como lidar...

P.: Isso que você está colocando é sobre um caso específico e mais grave...

Prof.: E mais grave...

P.: Mas para as outras crianças de um modo geral, essa diferença na sua sala, você avalia como satisfatória?

Prof.: Eu avalio como satisfatória... assim, mesmo porque a gente acaba trabalhando não só o lado da criança que é a inclusão e sim o lado das outras crianças em aceitar o diferente, né? em aceitar o outro, porque às vezes, é...a gente lidar com um mundo meio fechado e acaba não vendo o que acontece ao nosso redor...então, com o Gabriel, eu vi assim, que as crianças acabam respeitando, querendo ajudar, atender ele, e isso reflete no meio social também porque a gente vê o relato dos pais, eles acabam, é... relatando para a gente que viram uma criança com tal dificuldade, a criança soube agir de outra forma, e isso acaba contribuindo para você desenvolver o social não somente dentro da escola.

P.: Vamos voltar um pouco e focar um pouquinho na sua formação. Você fez especialização, vem participando em congressos entre outras coisas; mas na sua formação inicial foi o magistério e depois o PEC. O que você teve na formação inicial para o trabalho com as crianças com necessidades especiais?

Prof.: Nenhuma... eu me formei em oitenta e seis. E lá, para mim é... casos educação especial era caso de APAE, era caso de escola especial. Não houve, né... até tiveram estágios, a gente chegou a fazer estágios na época eu me lembro muito sobre isso, porque assim, eu tenho um parente que trabalhava lá, e eu me interessava muito...e a gente não tinha carga horária de estágio para fazer em escolas de APAE porque não validava e de tanto a gente insistir com a professora de estágio é que ela acabou liberando algumas horas para a gente poder vivenciar essa realidade da APAE. Naquela época foi para mim assim. Mas a gente não tratou sobre o assunto, a gente não teve formação. No PEC já não, no PEC a gente falou sobre inclusão... fizemos estágios sobre isso, já proporcionaram para gente uma formação não tão específica, mas pôde dar uma noção do que está acontecendo.

P.: Quais são os conhecimentos que você imagina que devam ter na formação inicial para trabalhar com as crianças com NEE inclusas?

Prof.: Eu acho que primeiro a gente precisa saber aceitar porque muitas vezes a gente tem um preconceito: “ah, eu não estou formada para isso, eu não vou trabalhar com isso porque eu não sei como fazer”. Pela experiência que eu tive, que muitas vezes não foi a formação que garantiu trabalhar com essa criança, então assim, muito dependeu da minha aceitação, de eu querer aceitar, de eu

querer trabalhar, de eu querer descobrir o que eu posso fazer para ajudar essa criança. Então, tinha até entre nós, eu não... o ano que vem, quando começou o ano passado, “ah, o ano que vem todas as salas de primeira série vão ter uma inclusão”. “Ah, eu não vou pegar porque eu nunca trabalhei e eu não vou fazer”. Nenhuma...não é...meu discurso era “não é bem assim, né, às vezes ninguém trabalhou mas você...você conhecendo, você lidando com a situação você vai...você vai conseguindo se adaptar e você vai conseguindo atender”. Então a gente...a gente tem muita aquela ânsia de atender muito direitinho, muito enxugadinho, tudo certinho... e isso não acaba acontecendo, a gente não consegue, e isso gera aquela frustração profissional, mas...a gente também não consegue atender tudo certinho, tudo enxugadinho todas as crianças, da mesma forma... uns avançam mais, outros avançam menos, e a gente vai lidando com essas...com esses dificultadores, né? Mas eu acredito que a gente... um pouco de aceitação, estar aberto para...a gente consegue lidar com essa situação. A nossa ansiedade vai muito de encontro em saber o que é esse problema, o que eu posso, até onde eu vou caminhar com isso, então eu acho que um pouco específico da... não sei como é que a gente pode chamar... da doença?

P.: Deficiência.

Prof.: Da deficiência da criança. Tem casos, tem síndromes que a gente não conhece, então a gente gostaria de estar tendo esclarecimento sobre isso. O ano passado eu trabalhei com um aluno de inclusão que ele tinha Síndrome de Duchene, então o pouco que eu conseguir esclarecer sobre essa síndrome foi através da mãe, e... através da psicóloga que atendeu ele em particular e...a gente conseguiu se comunicar, e, então... nessas situações que a gente consegue ver que muito depende da disponibilidade do querer do professor, então... eu disponibilizei o meu telefone, a psicóloga ligou para mim em casa, então assim, a gente tem que estar aberto...porque às vezes muita coisa não acontece dentro da escola, e às vezes a gente fica esperando que isso acontecesse aqui, mas não se dá dessa forma, então assim, a gente procura estar aberto para poder lidar com essa situação da melhor forma possível, foi...né, em todos os centros que eu trabalhei com inclusão foi assim,...”eu não vou prejudicar o meu particular para poder estar falando sobre isso”, então...eu...muitas vezes eu cedi do meu particular para poder estar falando sobre.

P.: Você fala do seu “particular”; então tem aí uma mudança na identidade do professor?

Prof.: Eu acredito que sim, acredito que sim. Todas as pessoas que eu pude conviver e a partir do momento em que eu estive aberta para lidar com a inclusão, aceitar a criança de inclusão, todas as pessoas que tinham... estavam abertas para poder lidar com isso. Então assim, a gente tem muito trabalho fora do período, né, se a gente quer fazer a gente tem que fazer fora a gente... para poder aprender. Então às vezes tem professor que não consegue mesmo, porque ele dobra a carga horária... eu tenho oportunidade por não ter carga horária dobrada, eu vou para casa, então muitas vezes eu consigo fazer as coisas...e com essa experiência que a gente vai adquirindo a gente vai vendo que...tem que fazer em outro momento mesmo, não dá para fazer... o material não vem pronto... não acontece assim.

P.: A rede tem oferecido formação para você?

Prof.: Desde quando eu comecei, não.

P.: E agora...

Prof.: Eu estou há nove anos na rede. A única vez que eu participei, especificamente sobre inclusão, foi dessa palestra que aí trouxe... Salamanca, como é que é?

P.: A Declaração de Salamanca.

Prof.: A Declaração de Salamanca... que fala sobre os direitos, então assim, meio que “olha pessoal se preparem porque a gente vai começar a atender a inclusão, de forma inclusiva às crianças”. E aí, as mudanças foram acontecendo, foram fechando as escolas de educação especial, né, e trazendo as crianças para a escola regular, mas assim, formação específica clara a gente não tem.

P.: A rede vai oferecer um curso...

Prof.: É, esse ano.

P.: Qual é a sua expectativa em relação a esse curso?

Prof.: Ah, eu não estou com muita expectativa em relação a esse curso não... sinceramente...eu assim, é...é assim, boatos correm, parece que assim, o pessoal não está saindo muito satisfeito, então, eu não estou com muito expectativa de chegar lá e me frustrar totalmente. Estou meio tranqüila, né? Eu acho que não vai conseguir atender às necessidades da gente mesmo, dentro de cada situação. Eu acho que vai deixar a desejar.

P.: O que você acha que deveria ter esse curso?

Prof.: O que deveria ter...

P.: Que poderia contribuir para o seu trabalho. O trabalho do professor, do pedagógico?

Prof.: Teve uma vez que a gente teve um Compartilhar em que eu participei também de uma...uma...expus um trabalho, né, uma...uma socialização de um projeto, em que a professora, ela trabalhava com a inclusão, e ela mostrou como é que ela fazia o trabalho dela para poder atender essa criança. Então foi meio que uma oficina. Ela divulgou materiais... materiais que ela confeccionou para poder estar atendendo essa crianças, e eu...eu assim, me recordo muito da fala dele no final, assim, ela falou: “você estão vendo que tudo depende um pouco da boa vontade da gente poder fazer, porque nem tudo a gente vai conseguir e falar assim “ah, não veio tudo para eu poder atender”, porque não vem”, percebe, não acontece. Então, ela mostrou todo esse trabalho em cima do que ela conseguiu fazer, das adaptações que ela fez com o material que a gente tem dentro da escola, então fazer prancha para a criança com o alfabeto de A a Z, entende, todas as adaptações. Então a gente precisa um pouco de... é, eu acho que talvez parar de querer, aquela ansiedade de querer e precisar de um material para somente daí poder lidar com àquela criança. “Como que eu vou adaptar? Eu tenho isso na escola... o que eu posso fazer para adaptar?”. Então, às vezes eu acho que oficinas... de situações que foram...que tiveram êxito, pode estar ajudando a gente, porque às vezes, a teoria, no dia-a-dia, a gente não consegue aplicar ela, é difícil.

P.: Você está descrevendo uma contribuição que foi basicamente troca...

Prof.: Foi.

P.: Dentro aqui da unidade, você tem momentos para troca, você acompanha o trabalho que outro professor faz, como é que isso acontece? Isso contribui?

Prof.: Olha, eu vou ser sincera para você. Com essa criança que eu estou agora, que ele não consegue escrever, eu não tinha trabalhado até então. Então, de conversar com uma professora que tinha trabalhado com um aluno com paralisia cerebral e não se comunicava o ano passado, foi aí que eu consegui pensar algumas adaptações de materiais... passando pela sala de recursos, né, que a Bete trabalha, eu...também vi alguns materiais que ela adaptou e acabei levando isso para a minha sala...então, com isso que eu estou podendo...que eu estou

conseguindo atender ele...com essas trocas. Então, vendo no conselho de escola... de classe que a gente fez, elas trouxeram uma...cada uma trouxe um material e mostra o que cada uma está fazendo com o seu aluno de inclusão, né, então, a partir daí a gente vai levantando outros materiais e vai trocando...através disso que a gente vai...

P.: E isso é...

Prof.: É um facilitador para a gente poder atender...

P.: Você falou da sala de recursos. Você considera a sala de recursos uma contribuição, um apoio?

Prof.: Eu considero ela uma grande contribuição, apesar de não conseguir atender todo mundo, né, como deveria, mas... só de passar por ela, só de ter o contato com a professora da sala de recursos no dia do conselho, eu consegui levantar idéias para eu poder estar atendendo esse aluno na minha sala. Então, às vezes eu fico em uma... eu fico naquela, “eu vou esperar”, porque eu não quero fazer errado e nem fazer mal feito, então, nesse dia, eu pude ver que nem tudo o que eu fazia estava mal feito e estava errado, né, então, com essa troca, com essa socialização a gente consegue...

P.: Porque ela é especialista.

Prof.: Ela é especialista, isso.

P.: Então você está dizendo que esse apoio, essa orientação do especialista é muito importante?

Prof.: Eu acho que é.

P.: E a equipe técnica?

Prof.: Eu não tive contato ainda com a equipe técnica. Ela só foi um dia na minha sala, mas também não sabiam dele aqui na nossa escola. Como eu te falei, ele estava em outra matriculada e a mãe depois transferiu. Então, ela veio visitar, mas também não conhecia ele, foi... e nesse tempo até agora eu ainda não consegui ter nenhuma visita dela especificamente para falar “o que você está fazendo? Você pode fazer isso”, né, ainda a gente não conversou sobre.

P.: Bem, a escola tem a equipe gestora. Como você vê a equipe gestora na escola em relação à inclusão?

Prof.: A aceitação é tranquila, elas... há uma aceitação, há uma preocupação de estar atendendo essas crianças de forma...de forma adequada, mas, ao mesmo tempo, eu não sei se dependeria delas também, de a gente estar tendo melhores,

é...contribuições, tendo uma assistência, isso não está...isso não está fluindo, então...eu não sei, eu acredito que...eu também já fui do trio, então eu acredito que também a demanda do serviço que é do trio gestor é difícil de poder estar atendendo a gente...de forma a poder falar...”o que você vai fazer...vamos ver, vamos tentar”, então nesses momentos é difícil estar parando para isso com o trio, mas assim, a aceitação, a preocupação...quando é solicitado um material a gente é atendido “eu precisava disso para atender a criança assim...”, a gente não tem dificuldade quanto a isso, é bem assim...é bem disponível.

P.: Você diz em orientação específica ao pedagógico... é isso que você está dizendo?

Prof.: Esse pedagógico que às vezes, mas apesar que, assim, não sei se eu estou sendo muito otimista, né, eu acho que eu estou conseguindo caminhar com ele, porque eu consegui dentro do conteúdo que a gente trabalhou na sala, eu consegui adaptar para ele, é claro que ele desenvolveu aquilo que foi possível, até eu mencionei especificamente. Porém, eu vou ser sincera, eu não trabalhei... assim, direitinho com ele o diário, eu não consegui atender ele nas cinco horas, às vezes ele estava ansioso, eu passo “Gabriel, vem cá faz alguma coisa aqui”, porque eu não consigo sentar com ele, o momento que eu sento...é difícil, então, muitas vezes eu consegui atendê-lo melhor quando houve disponibilidade da estagiária estar na minha sala...então eu adapto...eu faço a adaptação na atividade, e faço orientação para ela, ou ela me ajuda com as outras crianças e eu atendo o Gabriel. Então, isso é primordial na sala. Então quando eu estou sozinha isso é super difícil, mas quando ela está comigo a gente consegue fluir bem com o trabalho com ele, não deixa ele tanto...consegue não deixar ele tanto tempo ocioso. Porém, a gente percebe que as cinco horas é muito para ele, ele não consegue se concentrar todo esse tempo, ele fica cansado, com tanta intervenção, com tanta...né, com tanta pergunta da gente. Então, a gente percebe que esse período é longo. Então, às vezes também atender essa criança de inclusão também seria a gente pensar em como atendê-lo com qualidade e qual período que essa criança tem para poder estar aqui na escola...quanto tempo, né. Será que cinco horas não é muito para ela? Então tem também essas questões que às vezes a gente peca.

P.: Você comentou sobre os pais dessas crianças. Como você vê a participação da família, a articulação da família com a escola para a inclusão das crianças com necessidades especiais?

Prof.: Eu já vivi dois extremos, com pais que aceitam, que querem, com muita vontade e aqueles que ainda tem um pouco de preconceito e ficam um pouco com...parece que meio que inibidos na situação. Então assim, existem aqueles casos que os pais vem na reunião, conversam com a gente, procuram saber aquilo que a gente está fazendo, o que a criança está avançando, trocar com a gente..."eu percebi isso, ele realmente é...aprendeu, levou para casa isso que você falou". Então existem pais que fazem essa troca com a gente. Agora também existem pais que não comparecem, que não... não...não dão um retorno do trabalho que está acontecendo aqui e também não tomam conhecimento do que é feito, do que a gente está tentando fazer para poder atender. Então, esse ano eu ainda não consegui ter contato com a mãe do meu aluno, do Gabriel, especificamente para falar para ela: "olha, o trabalho foi feito assim, eu procurei fazer isso, ele avançou em tais pontos...você percebeu? Como que você está sentindo isso?". Eu não consegui, ela não me procurou, ela não veio na reunião, e a gente não teve muito esclarecimento da parte dela sobre como está o atendimento do Gabriel.

P.: Assim, como um todo, ela tenta fazer essa articulação com a família, trazer isso...

Prof.: É, nós tivemos a primeira reunião agora, então, é uma questão agora da gente estar solicitando a presença da mãe para a gente conversar com ela para ver como é que ela está sentindo. Então, geralmente quando a gente... quando a mãe não comparece, eu procuro saber o motivo, né, porque às vezes pode ser por trabalho, que ela não veio, e também para ver se há uma disponibilidade dela estar vindo em outro horário para a gente poder estar trocando. Mesmo porque, eu ainda estou com pouco material ainda para poder conversar com ela, né. A EOT ainda não veio falar para mim o que essa criança tem de atendimento, o que a gente vai precisar encaminhar para ela de atendimento, porque ela está... ele teria direito à transporte, ele não está vindo com o transporte da prefeitura, não sei se é por que a mãe não quer, ou por que ela não foi...ela...no começo ela falou para mim que era porque o salário dela não dava o direito, mas...daí depois eu fui buscar informação e não depende do salário para poder ter direito do transporte

da criança, então tudo isso daí está meio que confuso, né, então estamos esperando...eu acredito que essa...a visão do EOT trazendo alguma coisa para gente e chamando ela para gente poder fazer os encaminhamentos necessários para ele.

P.: Com relação a essa unidade... tem uma disponibilidade para as crianças inclusas e é possível articular o material. Agora, no pedagógico, tem uma questão que você acha que é essa visão da escola ou é uma orientação da rede, como é que você avalia isso?

Prof.: Como assim você fala...

P.: Essa falta do que você sente, essa falta que aparece na sua fala, de apoio pedagógico, é específica dessa escola ou não? Como é que é isso?

Prof.: Eu acredito que não seja específica da escola, pelas outras unidades que eu já passe e atendi inclusão... pelas outras escolas que eu já trabalhei... são as mesmas angústias, aquela necessidade de dar conta do pedagógico, como atender essa criança de forma... de forma que você possa promover avanços... a gente vê isso em todas as escolas, então eu acredito que não seja específica aqui dessa unidade.

P.: Tem alguma coisa sobre esse processo, sobre a inclusão, sobre as crianças, sobre o seu trabalho que você quer acrescentar que eu não te perguntei?

Prof.: Ah, eu acho que às vezes a gente tem uma angústia muito grande de atender essa criança de forma...é...eu não sei como usar o termo, mas...é...você estar sendo sempre todo enxugadinho, tudo certinho, direitinho, mas o geral da educação para mim não anda desse jeito, mas...então assim, a demanda que recai sobre o professor...houve muitas mudanças metodológicas, houve muitas mudanças na...no cotidiano na escola, mudanças de concepções e a gente continua trabalhando no mesmo sistema educacional que a gente vivia anteriormente.

Então a gente passa cinco horas com os alunos, a gente fica somente na escola, a maior parte do tempo com a criança, e eu acho que para que o professor possa desenvolver melhor esse trabalho a gente precisa de um tempo na escola maior. O HTPC não resolve porque a gente passa por formação, a gente acaba dando conta de coisas administrativas e o professor não consegue desenvolver trabalhos adequados para poder estar levando para a sala de aula. Então isso muitas vezes acontece fora do ambiente da escola, o professor acaba levando

para sua... para o seu horário particular, aquele professor que dobra a carga horária não tem condições de estar fazendo isso, então eu acho que a gente precisa mudar um pouco o sistema, a gente mudou várias coisas, mas o sistema educacional continua cinco horas com o aluno, duas horas de HTPC, que é ilusório isso e três horas de HTPC que passou para formação. Então o professor reflexivo, o professor que resiste aqui, que retoma o seu trabalho, ele não pode trabalhar dessa forma, ele tem que ter uma carga horária dentro da escola em que ele possa desenvolver projetos, desenvolver atividades, desenvolver material... eu acho que isso contribuiria muito para a gente poder melhorar a qualidade... porque a gente acaba se sobrecarregando, né...

P.: Esse olhar de trabalho e as mudanças técnicas, essas mudanças na burocracia, não aconteceram?

Prof.: Não aconteceram, é meio que... parece que as mudanças que aconteceram e meio que foi imposto...o professor acaba tendo que se enquadrar nessas mudanças, né... mas o restante continuou a mesma coisa. Então, é difícil a gente poder lidar com essas mudanças no sistema educacional que a gente tinha que era pensado em que o professor aplicava avaliações, ele tinha que fazer correções, voltava para a escola... o professor não retomava tudo isso, isso...isso se faz necessário hoje...ele precisa replanejar, ele precisa repensar sua prática, ele precisa adaptar materiais para poder lidar com a inclusão e a gente não tem esse tempo para poder desenvolver isso dentro da escola... Ah, eu acho que só.

P.: Eu te agradeço muito, professora.

Instrumento de Pesquisa sobre Formação

São Paulo, 14 de novembro de 2006.

Professora,

Tendo em vista a continuidade de nossa pesquisa cujo foco principal é formação de professores e inclusão escolar, conto com sua disponibilidade, já demonstrada anteriormente, para esclarecimentos sobre sua formação e, especificamente, para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Para tanto, solicito o preenchimento das informações abaixo, o mais detalhadamente possível.

Mais uma vez obrigada e um abraço!

Maria Aparecida de Menezes

Nome fictício Gabriela

Magistério: (x) sim () não

Se sim, esclareça se em algum momento foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e como se deu:

No curso tivemos a disponibilidade de estagiar na APAE que tem no município, nossa professora de didática solicitou autorização na D.E. e pudemos fazer 20 horas de estágio.

Formação em nível superior:

Graduação: Licenciatura plena nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil - PEC-USP

Pós-graduação: _____

Em alguma disciplina ou em outros momentos foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

(x) sim () não

Se sim, esclareça como ocorreram, conteúdos, frequência etc.:

Eu realizei o Pec-USP, dentre os módulos contemplados houve um que estudamos sobre inclusão.

A rede de ensino tem oferecido cursos, palestras etc. sobre Inclusão?

Em quais participou ou está participando? Procure esclarecer duração, frequência, assuntos abordados etc.

No início tivemos uma palestra sobre as leis que amparam a educação inclusiva, com foco no Tratado de Salamanca. Em 2006 tivemos o curso Práticas e saberes que abordou a história do atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais; o contexto histórico no município e a prática de sua implementação. Um curso que teve pouca aceitação pela forma como foi proposto para sanar as horas que foram usadas para os jogos intermunicipais.

Na unidade escolar, vocês já tiveram ou têm espaços ou momentos de discussão sobre o tema Inclusão? Como isso se dá ou vem ocorrendo?

Nossa escola tem muitos alunos com necessidades educacionais especiais, isto promove a necessidade de discussão e a troca de experiências que são contempladas em HTPC, e durante o horário de trabalho com a troca com parceiras que já tiveram experiências.

Você tem participado em instituições ou outros espaços de formação na área de Educação Inclusiva? Quais e de que forma?

Não.

O que mais você acrescentaria sobre como tem sido sua formação para ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Esta formação vem acontecendo concomitante com a experiência em trabalho e com as oportunidades de discussão e troca que esses momentos têm nos proporcionado.

Entrevista com a professora Giovanna, em 15/03/2006.

P.: Gostaria que você me falasse sobre sua experiência a partir da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula.

Prof.: Minha experiência pessoal é que eu também sou excluída, porque eu sou portadora de deficiência visual. Eu tenho uma prótese no olho esquerdo, eu tinha sete anos de idade, foi exatamente na 1ª série do mês de julho que isso aconteceu. Perdi a vista, então foi aquela bagunça toda na família, mas a escola naquele tempo, em 1967, era uma coisa pequena onde o professor te conhecia, onde o professor morava na sua rua, a escola tinha um comprometimento muito grande com a família, então o tempo que eu perdi de aula, eu recompensei tudo na casa da minha professora. Eu ia na aula de manhã e no período da tarde, ela tinha uma lousa no fundo do quintal, então ela ia me dando as reposições de aula, então eu nunca perdi aula. Mas nunca fui vista, assim, eu fui vista diferente, até hoje quando eu passeio pelo bairro as pessoas perguntam se eu sou aquela menina que perdeu a vista ou comentam que eu sou a menina que perdeu a vista. Mas, nunca tive esse trabalho de inclusão né... mas talvez por conta de a perda de visão não acarretou nenhuma seqüela, e eu acho que também por ter uma família muito estruturada, a escola estruturada, então não me acarretou nada.

P.: E você acha que a sua experiência pessoal modificou, interferiu ou influenciou na sua visão de Educação, na inclusão dos alunos?

Prof.: Não, eu acho que o que, hoje em dia, eu até você falando isso eu fico me perguntando assim...Eu tive que achar recursos para recompensar. A questão da aparência, que hoje não é ruim, mas que na minha época de infância, quando não tinha prótese, era feio, porque eu andava de óculos escuros, então era uma coisa que chamava atenção, eu não andava sozinha, eu perdi a noção de profundidade, até hoje eu trombo do lado esquerdo, mas eu acho que isso me fez ir para o lado de ser mais alegre, mais dinâmica, sou extremamente brincalhona, tenho um bom humor tremendo, então eu acho que na personalidade me modificou. E todo o professor tem que ter esse humor, independente se tiver que trabalhar ou não com um portador de deficiência. Eu acho assim que o humor, o prazer pelo seu trabalho é importantíssimo. Então isso eu acho que ajudou bastante porque eu não consigo ver diferente. Para mim todo mundo é igual. Então eu nunca tive dificuldade em trabalhar com inclusão.

P.: Quando iniciou com os primeiros alunos com deficiência, parece que você se assustou. Como é que foi a sua reação?

Prof.: Não, a minha reação até foi esquisita, porque eu acho que...me encanta, me chama a atenção, me encanta. Então, eu falo e acho que tudo é lindo e as outras mães falam : “como é que pode ser lindo?”, desculpe eu por a mãe no meio, mas meu Deus, me encanta, então toda vez que tinha uma escola, eu não esperava nem a vice chegar e falava que ela podia dar aquela criança pra mim, na minha sala. Então, é questão de personalidade, porque eu senti muito isso nos outros professores: “eu não estou preparado, eu não quero, eu não tenho nem preparo de estudo, nem emocional”, então é até legal respeitar isso, mas para mim nunca foi problema.

P.: O que significa esse encantamento?

Prof.: Eu vou falar da minha parte espiritualista da coisa, porque ai eu não enxergo mais só o agora, eu enxergo no antes e no depois. Porque eu não acho que é gratuitamente que essas crianças tenham essa deficiência e não é porque é deficiente que não vai aprender e que eu não vou ensinar. Então, até que ponto que ele pode aprender, se não é na parte cognitiva ele pode ir no social, e a criança portadora de deficiência, todo mundo diz assim: “ai ele vai aprender na escola”, mas eu acho que a sociedade aprende muito mais com ele do que ele com as crianças na escola.

P.: Você acha que essas crianças devem estar no regular?

Prof.: Devem, devem.

P.: Com a sua experiência, como você tem percebido, como é para essas crianças que tem alguma necessidade especial e para as outras que não tem. Qual a sua avaliação?

Prof.: Eu acho assim, extremamente benéfico. Eu acho que o único problema ainda na rede regular, é o que a criança poderia estar aprendendo mais. Eu vou dar um exemplo de um aluno aqui da escola que tem uma professora, no ano passado, de boa vontade, tudo, aceito na escola, aceito pelos colegas, ele é feliz, mas a parte cognitiva, que eu tenho certeza de que ele poderia estar avançando, ele não avançou o que ele poderia, e por que eu falo isso?

Porque eu tenho experiências de outras escolas que tinham crianças com o mesmo tipo de deficiência e que avançaram. Então, o que falta muito é um preparo para o professor... não que ele não queira, mas assim, ele não sabe o

que ele pode fazer por aquela criança e até onde ele pode avançar. Ai, eu vou dar i exemplo do Luís. Até o meio do ano eu não tinha nada dele, nenhum diagnóstico dele, nada...Quando eu consegui chamar a mãe aqui na escola, que eu fui conversar, que ele falou da síndrome, ai eu voei na Internet. Na internet eu fui buscar tudo que eu podia e foi aí que eu tive uma visão diferente. Então às vezes eu cobrava coisas dele que eu sabia que ele não poderia me oferecer.

P.: Você está me dizendo que busca a sua autoformação e a Internet é um dos seus instrumentos?

Prof.: Hoje em dia sim.

P.: Você considera uma coisa positiva? E você não tem recebido formação da rede?

Prof.: Não. Toda a parte de aprendizagem eu fiz todos os congressos do Grupo 25 que pararam infelizmente. Então todos aqueles...tanto que no último que teve, eu quase fiquei com uma falta justificada, porque era na quinta e na sexta. Então na quinta eu dei uma falta abonada e na sexta eu faltei, porque estava lá. Esse tipo de burocracia para o professor do ensino regular... todos os do especial estavam lá, os do regular não podiam estar. Mas na hora de aceitar um aluno de inclusão você tem que aceitar.

P.: Tem entre aspas?

Prof.: Isso é uma contradição dentro da própria rede. E quando você diz: “ah, essa escola aceita”, ótimo, aceita, mas e daí não faz nada?

P.: Você participa de congressos, vai buscar informações na internet, leituras... você tem feito essa busca. Muito mais voltada para a teoria ou para a prática?

Prof.: Eu tenho... só teoria. Que nem, na prática no ano passado eu consegui porque eu fiz o curso da AACD. Então muitas coisas do PC que eu não sabia, ou da síndrome também do aluno...como é que é? Aquela degenerativa? Esqueci o nome agora. Que o Guilherme tem aqui na escola, também lê a gente aprendeu muita coisa. Lá foi legal porque eu fiz a parte teórica e depois eu fui para a prática. Na prática é legal. E nessa hora que eu vi por que a criança tem que estar no regular, por que eu acredito que a criança de inclusão, né, a criança portadora de deficiência tem que estar no regular.

P.: Por que essa criança tem que estar no regular?

Prof.: Porque a criança não é só o cognitivo, a criança é a sociedade, o convívio, não só dela com os outros, mas dos outros com ela.

P.: Você está dizendo que ela tem uma socialização na escola e que, portanto precisa estar lá? Mas a responsabilidade do regular não é a cognição? Como é que isso... não é um nó?

Prof.: Sim...é um nó, por isso eu estou te questionando, porque até então a inclusão é legal, mas e o cognitivo dessa criança e eu volto na história do Pedro. O Pedro é uma que criança que mil vezes poderia ter avançado e não avançou. E isso não é por culpa da professora, é por despreparo do profissional.

P.: Quem é que tem que garantir esse preparo para o profissional da rede?

Prof.: É alguém, não passa a ser só da gente. Que nem, eu até então, só trabalhava por meio período e podia fazer os cursos e tal. E quem não pode, quem tem o dia todo? Precisa sim, coisa que numa escola, vamos supor, só de especial, a criança...tem poucos alunos dentro da sala de aula, tem um profissional, mas só que eles são muito parecidos, eles não tem um parâmetro de como é a sociedade realmente. E outra eu sou contra, nesse ponto eu sou contra, de excluir essas crianças da sociedade. Porque, você pelo jeito é da mesma época que eu, e quando você via um cadeirante na rua você ficava assim... você fica seguindo aquela pessoa com o olhar. E hoje em dia, se você pegar as nossas crianças, para eles é a coisa mais natural.

P.: Então para crianças que não tem deficiência você acha que também é benéfico?

Prof.: Eu acho que, e aí eu repito, e entro na parte cognitiva e da aprendizagem, eu acho que quem ganha muito mais é a criança normal. Eu acho que essa criança aprende muito mãos, porque se ela vai ajudar o outro, ela tem que se organizar internamente, ela tem que fazer um tipo diferente de aprendizagem para passar para o outro.

P.: Que tipo de aprendizagem, que palavra você usaria aí?

Prof.: Não sei...não sei. Porque ainda mesmo dentro da classe quando você trabalha com parcerias produtivas. Então, uma criança tem uma aprendizagem além da outra, quando ela vai tentar ajudar o outro, ela tem que se reorganizar. Desenvolve o raciocínio, que mais... não sei qual que é a palavra certa.

P.: Não precisa ser a palavra certa, mas você está dizendo...

Prof.: Sim, é que...agora eu...é que nem você, vai fazer um arroz. Eu posso fazer um arroz maravilhoso, mas na hora que eu vou explicar para o outro eu tenho que “não eu tenho que por duas xícaras, não eu não lembro se eram duas xícaras”, eu

tenho que me reorganizar para poder passar para o outro. Na medida em que eu estou me reorganizando, eu estou aprendendo, estou avançando naquilo.

P.: O fato de o ensino regular, a condição da escola, a escolarização, as crianças com deficiências têm uma limitação...

Prof.: Com certeza!

P.: Você acha que esse currículo, é um impedimento para a inclusão das crianças ou não?

Prof.: Não, eu acho que mais, isso particularmente, eu acho que é mais a postura do professor, a visão do professor e da rede que a gente está inserido. Por conta de que, numa sala que você tem vinte e cinco alunos, vinte e cinco não, vou até por mais, vinte e oito... não é mais ou menos a média?

P.: Você disse que tem trinta.

Prof.: Sim, eu tenho trinta, mas esse meu aluno não é tido como inclusão. Estou dizendo de um modo geral. Se tem um cadeirante, um PC, um deficiente com diagnóstico, você vai para esses vinte e oito alunos, sem conseguir esses vinte e oito alunos. Sem preparo do professor...

P.: Que tipo de preparo?

Prof.: De estudo. Que nem, por exemplo, você tem um síndrome de Down e eu tenho que dar educação física. Se eu não tenho preparo, eu vou dar uma cambalhota, dó um nó na criança e daí? De quem é essa responsabilidade, do professor? Que aceitou tão bonitinho, tem gosto de trabalhar. Não é dele porque ele não teve o preparo... então o professor, ele querendo ou não querendo, ele tem um deficiente mental, ou um deficiente físico, então ele tem que, a medida em que ele trabalha com isso, ele tem que saber trabalhar com a deficiência daquela criança.

P.: Então você acha que se o professor sabe qual a deficiência da criança significa que ele tem que ter informações clínicas também?

Prof.: Também, eu acho que algumas clínicas. Porque acarreta em prejuízo para as crianças, ou, você vai tirar um cadeirante da cadeira e ele tá querendo, mas não pode, ou tem um jeito, ou por exemplo, lá na AACD, o jeito que você tem que segurar a cabeça para dar alimentação para essa criança. Na escola não tem ninguém treinado para isso e se a criança engasga? Agora, por conta disso você vai deixar de aceitar essa criança dentro da escola?

P.: E essa formação não tem na formação inicial e não está tendo na rede?

Prof.: Não...não.

P.: Então, por enquanto, responsabilidade é sua e individual de ir buscar?

Prof.: Exatamente. Então aquele professor que, às vezes, tem mais tempo, às vezes não é nem força de vontade, não é nem vontade de buscar. Porque hoje, com o salário que a gente está, com a vida que a maioria das mulheres têm, você não consegue só meio período, você tem que dobrar o período. Daí que momento você vai a essa busca? Daí aqui na escola a psicóloga aparece uma vez na vida e outra na morte, todos os profissionais não se dão essa assessoria.

P.: E isso é uma coisa interessante, porque tem uma equipe técnica...

Prof.: Tem, a psicóloga tem, eventualmente.

P.: Ela vem eventualmente, é isso que você está dizendo?

Prof.: Isso.

P.: E conta como é essa experiência para você.

Prof.: Eu não tive nenhuma. Eu, em todos esses anos de trabalho com inclusão, eu não tive nenhuma. Eu estou na rede há vinte e dois anos. Já briguei muito por inclusão porque eu acredito nela. Não tem, o trabalho da psicóloga, é assim, vir na escola, pegar o seu aluno, leva ele para um outro lugar da escola, trabalha com ele e te devolve. Ela faz um trabalho paralelo, eventualmente, eu pelo menos não tive, tem professor que já teve sim reunião com ela, porque eu acho que quando ela começou aqui, até a nossa psicóloga daqui, eu estava com o Paulo e não teve nenhum acompanhamento, mas ela vai, conversa, dá alguma assessoria, mas assim, é uma coisa bem esporádica. E não tem um profissional adequado para ajudar esse outro professor.

P.: Estagiário?

Prof.: Isso, estagiário. Não tem. Nós temos uma escola assim, totalmente despreparada, totalmente. Que você fala para a pessoa não fazer tal coisa e a pessoa está fazendo. Ao invés de ajudar está atrapalhando, então, assim, já que é pra colocar alguém para te auxiliar, que ele seja preparado para isso. Não assim para ser bonzinho comigo e me dar uma pessoa só para me ajudar. Assim não precisa. Ou então eles chegam e falam que a gente faz um trabalho ótimo, isso a gente escuta muito, que a gente é uma ótima professora e que é capaz de dar conta e isso aí não vai dar né? A gente não está mais nesse momento da gente querer somente isso, nós queremos mais, nós precisamos iniciar um trabalho bem feito.

P.: Sobre a sala de recursos, o que você pesa?

Prof.: Então, essa daí que eu falei que tira as crianças, leva ... essa é a sala de recursos.

P.: Então para você isso não tem sido de grande...

Prof.: Não, porque é um trabalho, nem paralelo, porque você trabalha dentro da sua sala de aula e ela não é momento dela sair com a criança.

P.: Não tem um encontro, não tem uma conversa?

Prof.: Raros, tem. A Vana teve alguns encontros, ela vai poder te falar melhor, mas assim não é o dia a dia. Então depende se a criança está sendo acompanhada, se a criança não está tendo acompanhamento por essas salas de recursos. Acabou não tem mais nada. Então é muito difícil para aquilo que eu acreditaria que fosse necessário. Eu não quero ser nenhuma Poliana de vir e ser aquela coisa maravilhosa, pelo menos um pouquinho mais.

P.: E você considera, por exemplo, que o cognitivo, a escolarização...

Prof.: Com certeza!

P.: As experiências que você teve: acha que, proporcionalmente, atingiu os objetivos que você tinha...

Prof.: Que eu tinha traçado? Sim. Porque essa é minha preocupação, porque a questão é que criança não é vasinho né, você tira, põe ela para tomar sol, tira, põe para lá. Não... pelo amor de Deus, eu não quero que a criança seja vaso. Eu quero que a criança produza, que floresça realmente, então para isso eu tenho que investir. E às vezes eu acho que eu sou muito cruel, porque eu cobro muito. Porque a sociedade vai cobrar muito. Então não adianta lamentar o que aquela criança não consegue... não, você tem que incentivar a criança e dizer que ela consegue sim e que vai tentar novamente. Cobro muito da família, porque a família acaba... eu estou falando porque isso eu passei...então a família acaba colocando aquela criança numa redoma, coitadinho, e fica enchendo de proteção...proteção, e não é isso, você tem que cobrar mesmo, você tem que ser meio que cruel. Não que quando eu digo ser cruel eu to estou querendo dizer em ser ruim não, ser enérgica e falar para a criança o quanto ela precisa fazer aquilo e que ela vai conseguir fazer aquilo. Semana passada eu briguei com o Guilherme que nem é meu, é da professora do lado lá, porque ele precisa fazer exercício na cadeira e ele não ia. E eu falei que era para ele ir e ele começou a chorar e chorava e eu disse para ele que ele podia chorar à vontade. Ninguém vai

te ajudar. Ele é meio invocado e meio bravo, mas ele se locomoveu. Então é nessa hora que a gente tem que ser pulso forte porque eles têm condições sim. O Guilherme tem problema físico, tem uma doença degenerativa, mas dá para estimular muito mais o cognitivo. Muito mais, e é essa a função da escola. Porque se não fica do jeito que está, você não tem assessoria nenhuma, você recolhe a criança na escola, põe ele na sala de aula, devolve para a mãe e fica sempre o mesmo. Não pode.

P.: Você estava dizendo sobre as crianças da 2ª série, que têm deficiências, mas não têm diagnóstico. O que você fez no ano passado que este ano fará diferente?

Profª.: Em questão de conduta, de linha de trabalho são linhas diferentes porque os problemas são diferentes, as dificuldades são diferentes, então tenho que mudar. No Michael tenho que investigar direitinho, tenho que ter contato com a mãe para saber qual é a história, já conversei com a professora do ano passado. Então as cobranças de trabalho com ele acaba mais direcionado ao que ele precisa, mas seguindo o ritmo da 4ª, eu não mudo o ritmo da sala; tem professor que com todas as dificuldades e diferenças de aprendizagem, monta grupos – estou falando de características de trabalho: vou trabalhar esse tipo de atividade com esse e esse tipo de atividade com esse, eu não. Eu faço uma atividade única e de acordo com o nível de aprendizagem de cada um vou puxando mais. Um exemplo: dou um ditado de palavras para todos, aquele que está alfabético vou lá cato ele, já mando escrever uma frase; o outro que já está além da frase, pego aqueles grupo de palavras, tento amarrar e mando fazer uma história; aquele que está pré-silábico, vou construir com ele a própria palavra. Mas, a atividade em si é a mesma. Com o deficiente é bem mais fácil, porque ele não se sente diferente dos outros – então Eu não gosto de ser diferente dos outros, porque não gosto de ter atividades diferentes eu posso ter exigências diferentes.

P.: Mas todos nós não somos diferentes?

Profª.: Somos diferentes em tudo, mas na hora de... é como irmão: na hora de dar o refrigerante para ele, para um você dá um copo meio cheio e para outro um copo mais vazio, o que vai acontecer: por que o dele tem mais e no meu tem menos? Eu sei que sou diferente, ele é diferente, mas a essência é a mesma, naquele momento é igual. Posso ser diferente, aceitar minha deficiência... Numa aula de educação física, por exemplo, “a prô está dando isso daqui para ele porque ele está além”, você pode chegar lá, mas a essência é a mesma, o início,

ponto de partida é o mesmo, o de chegada é diferente para todo mundo. Na hora de oferecer eu vou oferecer igual até para não ter essa diferença do copo de coca-cola de cada um, porque não adianta, tem comparação e na hora da aceitação. Nas atividades físicas acho muito interessante, inventar atividades que o outro possa participar. Tem momentos, atividades que o outro não pode participar – vai ajudar fazendo outra coisa, então é tudo muito explícito, nada escondido “ele não tá fazendo isso porque não pode” (sussurra). Não, não! Fazer as coisas bem explícitas, bem abertas.

P.: De maneira que eles fiquem integrados na atividade?

Profª: E ficam.

P.: Enquanto professora, sua identidade, seus sentimentos você acha que mudaram depois que recebeu alunos a serem incluídos?

Profª: Eu acho que não foi questão de mudar, acrescentou bastante e melhorou, cresci como ser humano. Desde que eu entrei na escola eu sempre tive; me lembro que no 1º ano ela tinha hidrocefalia, a aparência muito feia...aquela cabeça enorme, não sei o quê. A aparência dela foi a 1ª coisa que me chocou; aí o olhar dela, você não enxerga mais aquilo, é uma outra coisa: a visão para mim mudou; porque é como já falei não somos uma geração de cadeirantes, uma pessoa toda torta, de não se chocar. Hoje em dia, hoje em dia já não, é uma outra visão. Uma coisa que acredito é que as crianças dessa escola já estão criando outra visão.

P.: Você acha que essa escola favorece...

Profª: Favorece, aí vamos tirar a parte do cognitivo que a gente já falou. Não vou falar do professor, vou falar de criança para criança. Isso é muito interessante, o respeito, a amizade para eles assim: está na cadeira ou não está, está torto ou não está, está babando ou não está.... Tem algumas exceções? Tem, mas aí você vê que são resquícios da família. Então, aquela família que lida legal, ótimo; aquela que não, é a mesma coisa com o negro: racismo, ou diferente ou é pobre, não é não a questão da inclusão: é do preconceito, independente se é pobre, se é rico ou... aqui na escola isso é muito importante isso. Eu também trabalhei no “Leonardo Nunes” em 19.. e não sei quando, então no infantil, foi quando surgiu aquela lei de Salamanca.

P.: Declaração de Salamanca, em 1994.

Profª: Eu quero me lembrar o ano que eu estava naquela escola... uma mãe que tinha uma menina que era PC, bem comprometida e morava nas redondezas e achou que tinha que colocar a menina na escola. Até então era uma deficiência leve, não era uma coisa mais pesada. E ela foi e... a escola acabou e... e acabei indo no departamento. E nós lutamos: “queremos a menina, queremos a menina, queremos alguém do especial”, aquele ano tinha uma professora do especial, porque ela já trabalhava na escola, então para mim foi o ano ideal; então a professora estava lá, então tinha momentos que... porque tinham 10 salas – era uma pré-escola, tinham menos ainda salas de manhã. Então ela conseguia ficar em todas as salas, ela ficava de tal a tal hora ficar em tal sala, então todas as salas tinham duas ou três inclusões.

P.: Você veio do infantil para o fundamental?

Profª: Foi, foi.

P.: Acha que tem alguma diferença importante nessa passagem do infantil para o fundamental?

Profª: Tem porque aí pega a parte da aprendizagem.

P.: E o que é que pega?

Profª: Porque até então no infantil não tem essa cobrança, essa responsabilidade. Acho que no infantil, dependendo do profissional, a criança é “meio vasinho”; chega no fundamental não pode ser mais, ou vai continuar assim. É uma preocupação que... me lembro do ano passado, que a gente sabia que viriam chegar varias crianças portadoras de deficiências, “ah, mas quem é? Como é que ele é? O que ele já fez lá? Ah, não, acho que ele é muito comprometido”. Então tem esta preocupação, então vai de profissional para profissional, acho que o mesmo trabalho que se faz aqui, faz lá; eu sei porque eu fiz e dá muito certo.

P.: Isto é uma coisa interessante: tem uma coisa no fundamental que é o currículo, que é uma cobrança de alfabetização; é aí que você acha que pega?

Profª: Pega, porque eu ainda acho que na rede – posso estar totalmente errada – não estão muito preocupados com essa cobrança de aprendizagem. Estão mais preocupados em incluir essa criança na escola que for, com o profissional que for. Se aquela criança que está incluída está desenvolvendo, está voltando ou não está...

P.: Você está usando incluída nos dois sentidos?

Profª: Como assim?

P.: Está usando que a criança esteja incluída na escola, mas se está aprendendo ou não. Isso é estar incluído?

Profª: Não, isto é uma exclusão, mas quem é que vai garantir?

P.: Essa preocupação com a aprendizagem você tem e você acha que é possível...

Profª: Acho que é possível, mas o que eu me cobro, o que me martiriza ainda é que eu sempre acho que é pouco. Realmente, você percebe que a criança tem condição de avançar mais, mas pelo número de alunos em sala de aula, você estando sozinha, não consegue sentar. E quando digo, não é nem esse portador de deficiências, são crianças com dificuldades gravíssimas de aprendizagem, que isso também é inclusão. Essa visão que há muito tempo foi a grande briga, mesmo dentro da rede: o que é ser incluído? O que você caracteriza um ser incluído? O que é uma inclusão?

P.: O que é inclusão?

Profª: É uma criança que precisa de um atendimento mais individualizado, que tem uma particularidade que está pegando na parte de aprendizagem. Por isso que eu acho que eu não sou inclusão, porque a minha deficiência visual não interfere em nada, nada. Eu tenho algumas limitações? Tenho. Impostas pela minha própria posição de enxergar de uma vista só e outras que o meu emocional trouxe, por exemplo, eu não dirijo. Tirei carta, morrendo, quase tendo um enfarto. Acho que não me favorece em nada dirigir, é traumatizante, porque ter perdido a noção de profundidade, essas coisas; por exemplo, 3ª dimensão, nunca vi. Escada, vivo tropeçando, mas em questão de aprendizagem, no geral, não pega. Por exemplo, quando cheguei aqui eu te perguntei se você tinha notado?

P.: Não.

Profª: A impressão é que eu sou só meio estrábica, então não é uma questão que pega. Mais do que ter estudado, eu casei, tenho dois filhos maravilhosos, consegui fazer faculdade, prestei concurso para diretor, estou conseguindo ingressar agora. Então esse tipo de deficiência não é inclusão.

P.: Não foi impeditivo?

Profª: Não. Por isso que eu falo que não é uma questão de diagnóstico, porque por lei eu sou. Agora tem tantas crianças que tem que trabalhar a inclusão social... no ano passado que foi na minha sala de 4ª série: um déficit de aprendizagem, porque uma criança de 14 anos não conhecer o alfabeto tem

alguma def. mental? Nenhuma. Aonde que pega isso daí? Qual foi o processo? O que aconteceu? De onde veio essa criança? Então isso é inclusão, isso eu acredito que é inclusão, mas não é a visão que as pessoas têm.

P.: Você disse que aqui na escola tem um clima favorável?

Profª: Bastante

P.: A que fatores você atribui esse ambiente favorável

Profª: Vou falar de novo aquele negócio: o humor. Assim, a boa vontade e pré-disposição do profissional a aceitar essa criança, já vem da direção da escola – tanto a Pap quanto a diretora e quanto a Pad – as três tem... sabe, assim... o acolhimento, e não é só com o portador de deficiência é com todo mundo. Todo mundo é bem acolhido aqui; então acho que esse acolhimento vai ficando contagioso. É uma coisa que contagia – se eu te vendo um peixe pode até estar estragado, mas se eu te vendo bem o meu peixe, você compra e acha que ele está maravilhoso -. Então acho que é esse contágio, esse... não vou falar do peixe estragado sim, né? Mas esse peixe não está estragado, ele está ótimo. Mas se você mostra alegria, se você mostra o teu prazer, isto é contagioso.

P.: Acha que isto influencia a relação entre as crianças?

Profª: Sim.

P.: Você estava descrevendo que entre as crianças existe este ambiente favorável também. Você atribui também à posição dos profissionais esse favorecer isto entre as crianças?

Profª: Sim. Porque aí eu volto aquilo que eu já falei: se uma família tem preconceito de cor ou de raça ou de religião, o filho vai sair de que jeito?

P.: Se isso ocorre na família, quando chega na escola, você acha que a escola pode modificar?

Profª: Pode. E a gente também pode modificar a família, depende só da postura que você tomar numa reunião, no seu trabalho, no explicar do seu trabalho, no que as crianças estão melhorando. Me lembro também nessa pré-escola, que foi para mim muito também uma época que... e por sinal a diretora que ajudou bastante faleceu no ano passado e deve estar lá no céu olhando pela gente.

Eu trouxe tudo daquela época também... tanto que era assim: como na escola que eu estava tinha bastante aceitação, vinha da rede inteira, por isso que tinham duas ou três crianças em cada sala. Ela conseguiu equoterapia, a própria diretora foi atrás, não é questão de secretaria não, foi de U.E., ela conseguiu transporte.

Mas aí quando mudou a direção, ela disse: vai voltar cada um para o seu bairro de origem. É obrigatório aceitar, então cada um vai e para nós ficou meio chocante, porque a gente estava tão acostumada com aquele ritmo então mudou um pouco e foi aí que eu sai de lá e eu vim para cá.

P.: Duas coisas: qual o número de alunos, na classe, você considera favorável à inclusão; e sobre alguém te auxiliando ou a professora sozinha?

Profª: Para que o trabalho fosse bom, no máximo 20 alunos, sozinha.

P.: E com uma auxiliar?

Profª.: Com inclusão, aí com uns 28 aí também dá,

P.: De maneira objetiva, quais os fatores que dificultam ou facilitam a inclusão?

Profª: Pessoalmente ou da escola?

P.: Você pode responder pessoalmente e depois da escola

Profª: Da escola acho que já falei; da própria direção da escola é essa visão de acolhimento, o grupo da escola estar bem unido, um auxiliando o outro e da boa vontade, mesmo e o de ruim é falta de curso, de preparação dos profissionais que estão com esse aluno portador de deficiências; o número dentro da sala, a falta de um auxiliar treinado – porque tem professores que são maravilhosos – aqui da escola mesmo – e que diz assim: “Ah. Eu não quero inclusão” e a você mesmo pergunta: “mas porque não quero a inclusão? porque eu não estou preparado”, então é essa autocrítica que pega. Porque o profissional é tão bom que ele não se acha capaz e aí tem uma outra verdade que no fundo é uma verdade. Porque aí vem alguém e “porque você é tão bom, tão maravilhoso e é aí vem outro e você vai dar conta” é isso que me pega: é esse achar que a gente dá conta. Dar instrumento para que ele realmente possa dar conta.

P.: Dar conta do quê?

Profª: Da evolução dessa criança.

P.: Da evolução social ou o quê?

Profª: Da evolução social nessa escola está garantida; eu não vejo nessa escola problema, já começa no acolhimento, na preparação, o funcionário que leva ao banheiro, a parte social, garantida.

P.: E quando você fala num auxiliar treinado – o que é esse auxiliar treinado?

Profª: Um auxiliar que saiba trabalhar com tal criança, o que é que eu preciso fazer para ajudar? É tal coisa? Tem um momento que precisa de alguém que vai... pode ser um professor, não precisa ser nenhum expert, nenhum... nem eu

sou; olha, vai para esse caminho, você pode fazer isso, se for para ir ao banheiro? Você pode fazer isso e isso. É questão de técnica, para você adquirir... você dá uma atividade que tem que... aquele tem uma dificuldade motora terrível que tem que dar aquele tempo para ele – não, aí já vai e faz tudo: acha que fazer isso é ajudar. Dentro da concepção daquela pessoa ela está certa porque ela não sabe qual é o outro jeito, pelo menos as vezes que tivemos aqui na escola, a nossa... a que vem aqui como auxiliar da inclusão, desculpa, dá dó. Porque você está querendo acelerar o processo, não só com aquele aluno, mas com os outros; você que parar e explicar ou então você está vendo que está fazendo errado e falar: fulana... não vou falar da minha não, porque com ela não... vou falar das minhas amigas que... eu não passei com nenhuma auxiliar da sala, você tem que dizer: não é assim... ao invés de deixar a aula mais dinâmica, não; porque é nesse sentido que eu falo: não quero nenhum especialista, porque se fosse ser um especialista, seria eu.

P: Você tem intenção de continuar estudando, de fazer um curso de especialização?

Profª: Sempre que aparece estou dentro; só não faço quando tem um impedimento ou de horário de trabalho ou de filho, pq a gente tem família. Agora se Deus quiser vou fazer um de Libras eu acho que nosso caminho é esse, então tem que cercar por todos os lados.

P.: Sobre a formação inicial do professor para o ensino fundamental I, séries iniciais? Você fez Pedagogia e isso estou considerando sua formação inicial. Qual o seu comentário sobre a formação inicial e a prática com a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?

Profª: Uma coisa no céu e outra na terra, não dá para ter outra, né? Porque você tem primeiro toda a teoria, porque na Pedagogias é teoria, teoria, teoria e aí você vai fazer estágio – que é direcionado para aquilo. Aí você pega cai numa inclusão e aí o que você faz com essa criatura? E dentro da rede? Temos escolas especiais e escolas regulares. Escolas com crianças com deficiências e professor especializado com salário maior – o salário é diferenciado. E aí estou eu trabalhando há 22 anos com inclusão e se eu quiser me remanejar para o especial não posso porque não tenho especialização, agora na hora de ter esse aluno e dar conta dele eu tenho, né?

P.: Na formação inicial você não teve esse preparo e acha que deveria haver?

Profª: Tem.

P.: Com essa mudança, não teria mais a educação especial?

Profª: Há essas controvérsias: eu acredito que para funcionar, você... assim, na minha sala eu trabalho esse aluno de inclusão e num outro período a criança tem um trabalho da fono, de uma T.O., porque ter um trabalho mais especializado para ter o que eu não consigo garantir dentro da sala de aula, aí ele estaria no especial. Porque esses professores são mais embasados. Eu não acredito só numa escola regular com inclusão ou só no especial. Eu acredito que deveria essa união, não estou descartando esses profissionais, muito pelo contrário, porque uma criança surda-muda, uma criança deficiente visual, você não garante o aprendizado dele, total, por mais boa vontade, mais preparado. Então precisa desse outro acompanhamento. Nós dentro da rede temos tudo isso na mão, acho que deveria caminhar para isso, mas faz muito tempo que vai caminhando a muitos passos lentos

P.: A formação que a rede tem oferecido é pouca e qual seria o formato, que coisas poderia...

Profª: O que tem sido oferecido é muito teórico, e nós professores precisamos da prática, porque é mais rápido, porque quando você tem a teoria – olha vou na receita de novo – quando você vê uma receita escrita e vai fazer é uma coisa, agora, quando você tem a receita escrita e vê alguém fazendo é diferente, como é que a pessoa bateu, como picou, o resultado... então a prática, quer dizer, a teoria sempre precisa estar vinculada com a prática, porque facilita, acelera. Por que você vai conseguir? Vai, mas vai ficar dependendo da receita, um monte de vezes e porque eu vou ficar na receita, se eu posso ver alguém fazendo? E aí... aquele curso eu achei ótimo, acho que tem que ser obrigatório para a rede.

P.: É uma sugestão?

Profª: É. Porque tem alguém na rede que você pode fazer o seu relato de experiência e sugerir? Talvez quando eu for diretora lá da escola, talvez eu... pq aqui da escola quem foi? Eu, a diretora, a Bete (PAP) e mais uma professora e nós bancamos o curso. Quem tem dinheiro para ficar bancando? Quantos outros cursos maravilhosos que a gente podia estar fazendo, mas não tem como bancar. Não estou dizendo isso por mim, até estou porque acho que o enriquecimento pessoal ninguém tira, mas que o profissional está ali, você vai crescendo no dia-a-dia atuando junto às crianças. Eu não tenho nenhum cadeirante, mas já convivi

com muitos e hoje eu... estava passando por aqui e a menina estava com um deles.

P.: O que você observa e nos momentos de troca, isso também modifica seu trabalho?

Profª: Sim, porque eu digo que não tem nenhum cadeirante na minha sala e quando eu vejo posso aprender alguma coisa. Pega ele assim, põe no chão assim, você pode fazer assim, mantém a cabeça dele assim. Eu vou passando o que eu aprendi e também vou pegando, é a questão da troca

P.: Isso você considera importante?

Profª: Super

P.: Isso você considera formação?

Profª: Não dá, porque nós temos assim: ficamos cinco horas na sala de aula, é cada uma por si, Deus por todas, nós temos os Htpcs que são direcionados para quê? Para avisos, mil coisas e não se tem troca de experiência. Nós conseguimos este ano ter planejamento, porque pelo menos você tem... você está no seu ano ciclo, você se junta, planeja no seu trabalho. Agora troca de experiência é no corredor, numa ida para o banheiro que você está voltando para sala. Então essa troca de experiência é muito superficial. Lá naquele curso da AACD nós não conseguimos passar para ninguém o curso, não teve ninguém da escola que sentasse e passasse, são agravantes.

P.: Você pode sair da sala de aula, brevemente, para assumir a direção. Minha pergunta é: a visão e a experiência que você tem com a inclusão dos deficientes, acha que pode modificar a dinâmica da escola que você vai?

Profª: Vou devagar, porque vou estar entrando numa escola estruturada, mas com certeza quando tiver a escola que eu vou ficar, porque vai ter que ter. é a questão do famoso peixe, tem que contagiar. Eu acredito tanto nisso que... não é de graça, não estou aqui para ... nem de graça que cai nessa profissão. Porque nunca foi meu desejo ser professora eu acabei indo pelas tabelas, acabei sendo professora. A primeira vez que fiz estágio foi – agora eu me lembrei disso, eu tenho uma amiga, que está já aposentada – a primeira vez que entrei para fazer estágio, foi na escola em que ela trabalhou e exatamente na classe especial; então acabei indo para uma classe especial. Naquele tempo, em 1978, as classes especiais seriam hoje, sabe aquelas crianças que dificuldade de aprendizagem, sem diagnóstico. A criança não aprendia nada na 1ª série ela era colocada nessa

classe especial e nela a criança ia alcançar o nível de 3ª série, então ela era incluída novamente na sala regular. Então já comecei a fazer estágio nesta sala, a professora adoeceu, eu fiquei lecionando por seis meses, sem nunca ter trabalhado. E nunca me apavorei. Lembrei agora! Acho que eu nunca me apavorei.

P.: E vai continuar no caminho da inclusão?

Profª: Com certeza, o meu receio é este: a distância das crianças, porque a parte de direção é muito burocrática, muito papel, então o meu sonho é assim: ter à minha volta gente bem estruturada, ter uma boa oficial administrativa, uma boa PAD para eu poder entrar na sala de aula, toda essa minha bagagem de inclusão, passar para o professor fazer, ajudando esse professor senão eu vou acabar tendo um treco por ficar longe deles.

P.: Tem alguma coisa a mais que você gostaria de dizer?

Prof.: Não.

P.: Muito obrigada

Instrumento de Pesquisa sobre Formação

São Paulo, 14 de novembro de 2006.

Professora,

Tendo em vista a continuidade de nossa pesquisa cujo foco principal é formação de professores e inclusão escolar, conto com sua disponibilidade, já demonstrada anteriormente, para esclarecimentos sobre sua formação e, especificamente, para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Para tanto, solicito o preenchimento das informações abaixo, o mais detalhadamente possível.

Mais uma vez obrigada e um abraço!

Maria Aparecida de Menezes

Nome fictício Giovanna

Magistério: (X) sim () não

Se sim, esclareça se em algum momento foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e como se deu:

Não ocorreram. Cursei apenas um ano do curso de magistério, o de especialização em pré-escola, pois havia feito a faculdade de Pedagogia antes (1980).

Formação em nível superior:

Graduação: Pedagogia

Pós-graduação: _____

Em alguma disciplina ou em outros momentos foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

() sim (X) não

Se sim, esclareça como ocorreram, conteúdos, frequência etc.:

A rede de ensino tem oferecido cursos, palestras etc. sobre Inclusão?

Em quais participou ou está participando? Procure esclarecer duração, frequência, assuntos abordados etc.

Nos 23 anos que estou neste rede de ensino, ofereceu pouquíssimos cursos, e todos que ofereceu procurei participar. Para participar em cursos e palestras particulares, não há incentivo da rede (abonando faltas e ajuda de custos).

Cursos, palestras, congressos, etc:

- 24 a 28 de agosto de 1981: VI Semana do Excepcional (15 horas) PMSBC;
- 21 a 24 de agosto de 1989: III Semana do Excepcional (10 horas) AVAPE;
- 15/05 a 19/06 de 1990: O.T. A criança diferente (12 horas)
- 22/04 a 17/06 de 1998: Discutindo a Inclusão (16 horas);
- 12 de setembro de 1998: 1º Encontro sobre Inclusão – “Ensino de qualidade para todos” (08 horas);
- 17 e 18 de setembro de 1999: 2º Encontro sobre Inclusão. Ensino de qualidade para todos (16 horas e 30 minutos);
- 02, 03 e 04 de agosto de 2001: 3º Encontro sobre Inclusão (24 horas);
- 01, 08, 15 e 29/10 de 2001: O planejamento do trabalho pedagógico no processo de inclusão (16 horas) PMSBC;
- 06, 07, 08, 13 e 14 de junho de 2005 parte teórica (20 horas) e parte prática (20 horas). 14º Curso de Formação Básica em Deficiência Física para Professores da Rede Regular de Ensino, na Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD).

Na unidade escolar, vocês já tiveram ou têm espaços ou momentos de discussão sobre o tema Inclusão? Como isso se dá ou vem ocorrendo?

Pouquíssimas vezes; são apenas trocas de experiências; para mim nada relevantes, pois não acrescentam muito no meu trabalho.

Você tem participado em instituições ou outros espaços de formação na área de Educação Inclusiva? Quais e de que forma?

Não

O que mais você acrescentaria sobre como tem sido sua formação para ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Uma busca constante e particular, pois não vejo na rede de ensino que trabalho compromisso real com os alunos e profissionais que trabalham diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Entrevista com a professora Helena, em 15/03/2006.

P.: Gostaria que você iniciasse contando como tem sido a sua experiência a partir da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala.

Prof.: Bom, para começar, eu acho que vou começar falando da Rosa que foi a primeira aluna que eu recebi o ano passado de inclusão. Em princípio, ela veio com um diagnóstico de uma síndrome não diagnosticada. Então a gente não sabia o que era. Ela tem uns traços de PC... não, desculpa, síndrome de Down. Ela é muito pequena, usa óculos... tem uns traços mesmo de síndrome de Down... o rosto, o formato. E durante todo o ano eu estou pedindo para a mãe estar indo investigar, mas... porque é assim, sempre ela é muito difícil; então ficava sempre muito difícil, ela ficava numa fila de espera na Escola Paulista de dois anos já. Daí, no ano passado, ela foi fazer os exames e ela ainda constatou que era uma síndrome não diagnosticada e que eles estavam ainda estudando essa síndrome. A Rosa veio com seis anos, que é a idade ideal, mas que num primeiro momento, e tive comprovadamente isso ao longo do ano, que ela não estava preparada ainda para a primeira série. Então, eu acredito que se a professora do pré quisesse deixar um pouquinho mais na pré-escola talvez ela tivesse alguns ganhos maiores do que ela teve aqui na escola.

P.: Você acredita que seis anos, para uma criança com comprometimento, é uma idade precoce para ir para a primeira série?

Prof.: Olha, a idade mental da Rosa, a gente percebeu nitidamente, que era assim, mental que eu digo no sentido de aprendizagem...

P.: Por que na pré-escola ela estaria melhor do que na primeira série?

Prof.: Porque eu acho que, embora a gente não seja tão vívidos em algumas... somos flexíveis em algumas coisa, por exemplo: vai fazer uma roda de histórias e contar num espaço, vai fazer um jogo que sai da sala, e tudo isso é porque a criança de primeira série, eu acredito, que seja muito pequena ainda para ficar dentro de uma sala de aula. Se torna cansativo, se torna desinteressante e, para a Rosa muito mais porque a Rosa era excelente no verbal, na oralidade ela se saía muito bem, então assim...

P.: E no escrito?

Prof.: No escrito não.

P.: O que isso significa?

Prof.: Porque eu acho assim... eu acho que as crianças ainda sentem muita necessidade de se movimentar e a Rosa era uma criança que ficava correndo em sala de aula, ficava em baixo da carteira, brincava com o colega na mesma cadeirinha. Qualquer atividade em sala de aula que tivesse que colocar caderno, folha, ela desligava completamente. A princípio ela se negou muito a fazer, então, o interesse dela estava voltado para outras coisas. Quando eu chegava e falava assim: “olha venha e traga uma nécessaire” e explicava o que era uma nécessaire, colocando uma escovinha de dente, o creme dental né, a pasta de dente, a toalhinha para a gente fazer a higiene bucal aqui, pode até ser em um saquinho de supermercado.. isso chamava a atenção dela porque ela sabia que tinha que dar conta do recado e transmitir esse meu pedido para a mãe. Já, se eu falasse alguma coisa de alfabetização, caderno, letramento, logaritmos, alguma coisa desse tipo, para ela não interessava. Então eu acho que assim, a mãe me falou e por algumas alterações que tem no prontuário dela, ela tinha uma idade mental um pouco menor. Eu penso assim, se ela tivesse ficado um pouco mais na pré-escola, eu acredito que a história ia chamar um pouco mais de atenção dela do que chamou no ano passado, embora ela adorasse ouvir as histórias. E ela conseguia, depois, no verbal, recontar as histórias. Mas eu acho que se ela ficasse mais uma não... porque ela tinha a necessidade de correr, ela tinha a necessidade de brincar, não que as outras crianças não tivessem, mas ela tinha a mais do que as outras crianças. Então, talvez, se ela ficasse um pouquinho mais, ela estaria um pouco melhor preparada.

P.: Como é que você sentia... acha que foi bom esse contato para ela? E para você como foi?

Prof.: Eu acho que as professoras, não só eu, todas as professoras tem que estar aberta para estar recebendo uma criança de inclusão. Porque às vezes a própria professora não aceita, então ela não está aberta para receber uma criança dessa e as crianças, os demais alunos, são receptivos. Então eu vejo que eu a princípio me assustei, mas já me apaixonei por ela, porque ela era um encanto de criança. Então, nessa parte assim, a gente já teve uma afinidade muito grande e aí o que eu num primeiro momento fiz foi uma sondagem mesmo.

P.: E o que te assustou?

Prof.: Eu me assustei de ter recebido uma criança de inclusão, porque na verdade era assim, eu não sabia o que eu podia trabalhar com ela e o que eu tinha que

trabalhar com ela, então nesse primeiro momento foi só uma sondagem, foi ter conhecimento do que ela tinha, saber, porque quando eu fazia alguma atividade com o restante da sala, com ela eu não podia fazer nada daquilo. Por exemplo, na primeira semana a gente brincava de reconhecer nomes, com várias atividades que a Rosa não conseguia fazer, mas ela participava. E mesmo assim, ela participava apenas de algumas brincadeiras de reconhecimento. Quando a gente partia para a escrita ela já fugia e se negava a fazer. Então eu me assustei porque era um desafio e eu não conseguia ficar parada. Eu tinha que fazer e acontecer e também como as crianças... fazer com que a entrada da Rosa fosse tranqüila na sala, tanto para as crianças quanto para os pais. Porque muitas vezes as crianças muitas vezes não percebem ou percebem, mas os pais percebem e muitas vezes não gostam e não aceitam. E isso acontece, é engraçado que a gente pensa que isso só acontece lá e não acontece aqui, ou assim, que você vai administrar numa boa, e é difícil porque você tem que estar preparada para isso. Então, a gente conversou muito e tivemos bastante rodas de conversa sobre isso, porque a Rosa era encantadora, então o que acontecia: todo mundo amava a Rosa. Para tomar água, ela não alcançava o bebedouro, todo mundo pegava e levantava ela, então todo mundo gostava muito dela. E quando eu senti que a gente tinha uma afinidade, tinha um relacionamento mais tranqüilo, eu comecei a perceber que eu tinha que fazer coisas com ela que fossem significativas para ela. Então não adiantava porque assim, embora a gente tenha tido do departamento uma reunião me falando que eu tinha que ser mais severa com a Rosa, é hora disso é hora daquilo...

P.: Esse departamento é...?

Prof.: É a EOT.

P.: Você recebeu informação deles?

Prof.: Não, eles vieram aqui um dia desses foi uma psicóloga, ela ficou uns minutos, olhou e depois ela veio conversar comigo. Então, o que é que ela me falou: “ olha você tem que ser mais dura com a Rosa, não, a Rosa é capaz...” e eu concordo, eu acho que ela é realmente capaz, porém eu achava que ainda não era o momento dela aqui. Para ela ainda era difícil. Embora em algumas coisas ela já era assim como uma outra criança qualquer...como uma criança do ensino regular. Ai eu fui fazendo adaptações, então que dizer, no caderno dela a gente

fazia atividades de reconhecimento de cor, porque muitas vezes ela não retinha isso.

P.: Aonde você buscava suporte, encontrava essas instruções para fazer essas adaptações?

Prof.: Na minha própria cabeça. Isso partiu de mim e também por eu ter uma experiência do Infantil, porque eu vim do Infantil, eu só estou três anos no ensino fundamental. Então, acho que por isso sempre, desde que eu iniciei no ensino fundamental, eu pego sempre primeira série, porque eu acho que é muito importante a gente trazer muitas coisas de lá. Eles ainda estão imaturos para muita coisa. Então o que acontecia, muitas coisas eu trouxe de lá. Então vamos reconhecer cores, vamos fazer brincadeiras com cores, porque a Rosa também tinha isso, às vezes ela não mantinha... às vezes ela não mantinha nada. Então às vezes...

P.: O que eu estou ouvindo é: veio uma especialista, observou alguns momentos e a avaliação que ela fez sobre a intervenção que você devia fazer, não coincidia com a sua?

Prof.: Eu acho assim... eu acho que uma pessoa que fica quase um ano inteiro com uma criança e ela vem e fica cinco ou dez minutos, é muito pouco... é muito pouco para ela tirar as conclusões que ela tirou.

P.: Por que são conclusões pedagógicas, não são conclusões clínicas?

Prof.: São conclusões pedagógicas e é muito rápido. Ela veio ficou uns cinco ou dez minutinhos na classe e logo veio o recreio. Daí ela ficou uns cinco minutinhos no recreio e foi embora. Então, eu acho assim...o dia a dia é só a gente que está em sala de aula. É muito complicado! Então assim: “ah você tem que ser mais rígida com ela, você tem que forçar ela a fazer as coisas”, tudo bem, então tinha dia que eu pensava: “ah, vou forçar!”, mas eu via que não era por aí, porque ela ficava emburrada. Olha o que ela fazia: “ eu tenho um adesivo aqui no meu caderno e não vou te dar!” . Então pela psicóloga eu tinha que dizer: “não tudo bem, eu não quero adesivo! “, mas sabe, não era assim. Eu acho que a gente tinha que ter um relacionamento legal para eu conseguir atingir o meu objetivo. Tanto é que muitas coisas a Rosa cresceu muito no verbal dela, na oralidade dela ela ..eu acredito nisso muito bem, mas ela não consegui ainda, porque eu acho que ela não estava pronta ainda, não estava preparada, então eu acho que

mesmo eu dando letrinha móvel para ela, dando recorte e tudo, não era aquilo que estava interessando pra ela naquele momento.

P.: Para essas ações, aonde você procurava, como é que você fazia para ter esses elementos? Conversava com um colega, observava o trabalho de outros colegas, lia a respeito...?

Prof.: Olha, eles me passam algumas coisas, me ensinam e, assim, eu procurei me adaptar...

P.: As coisas que você lia eram práticas ou eram teóricas?

Prof.: Algumas coisas da Revista Nova Escola eram práticas, eram vivências que as professoras tinham. Algumas eram teorias. Teve uma amiga o ano passado que me ajudou. Na verdade ela me ajudou me dando tranquilidade em lidar com a situação, não que tenha tido resistência da minha parte, mas ela falava sempre para eu ficar calma. Ela falava assim: “calma, ela está começando esse ano...então é mais socialização do que um aprendizado pedagogicamente falando”. Então ela me deixava muito tranquila porque ela já tinha tido algumas inclusões antes. Então assim, ninguém chegou para mim e disse o que eu tinha que fazer e como eu tinha que fazer. Eu sempre ia buscar...eu reparava...a Rosa não sabe forma geométrica, então eu ia lá e trabalhava forma geométrica. A Rosa não sabe cor, eu trabalhava, então com cor. A Rosa reconhece a letra a, então vou trabalhar com essa letra...

P.: A rede não te ofereceu formação?

Prof.: Não, eu tive uma reunião com a EOT.

Prof.: Isso foi mais ou menos em maio, quando eu recebi a Márcia e a fala era: “Helena, você vai receber uma outra aluna de inclusão”. E eu questionei por que para mim... por que eu? E ela me respondeu que era porque essa criança tinha um histórico de PC e que ela tinha convulsões. Mas as convulsões da Márcia... ela sentia quando ia ter, e que eles precisavam de uma professora que fosse mais afável e que eles tinham me escolhido.

P.: Quem te disse isso?

Prof.: A minha vice-diretora. Ela falou que não tinha com quem colocar ela... isso é particular...E ela falou: “Helena, com quem eu posso estar colocando essa criança numa primeira série?”. Eu falei que podia ser comigo. Então, eu recebi a Márcia preocupada em como eu ia lidar, não somente com a questão da inclusão, mas preocupada também, como eu ia lidar com a menina se ela tivesse uma

convulsão no meio da aula. O que eu ia ter que explicar para os alunos, resolver esse problema com ela. As crianças para a gente chegam com seis anos, elas são muito imaturas. Assim, elas são maduras em alguns pontos, imaturas em outros, e quando você fala: “vai machucar”, eles nem ligam, mas agora se você vira e fala assim: “vai machucar e vai sair sangue”, aí elas já param e ficam assustados. É diferente, entende. Então, todo o ano foi muito cuidadoso assim: “tudo bem, Márcia?” e ela respondia: “tudo”. Eu falava também: “Precisa de alguma coisa?” e ela respondia que não. Então, durante todo o ano foi assim. Algumas vezes ela falava que não estava se sentindo muito bem e assim, a gente enfatizava muito isso e eu pedia para ligar para o tio e ele vinha buscá-la. No período em que eu estive na escola ela nunca teve uma convulsão. Ela teve uma convulsão no dia que eu faltei. E a professora ficou muito desesperada em sala de aula, chamou a inspetora que era uma pessoa que me ajudava muito com a Márcia e eu fiquei muito triste porque eu não queria que isso tivesse acontecido, assim, na minha ausência, mas depois eu comecei a perceber que as crises de convulsão dela eram quando ele ficava emocionalmente muito...

P.: Estimulada.

Prof.: É. Então, o tio veio me falar que um dia, que eles iam no Hopi Hare e num dia antes ela teve uma convulsão...em casa. E aqui, talvez, pela minha ausência, ela tenha tido uma convulsão.

P.: E você acha que estar com duas crianças de inclusão foi uma experiência positiva, benéfica para as crianças? De um modo geral isso foi bom?

Prof.: As crianças de inclusão ou para os demais?

P.: Os dois aspectos; você pode falar para as crianças com deficiência e para as crianças sem deficiências.

Prof.: Eu acho que foi benéfico para os dois lados. Eu acho assim, para elas foi muito legal elas terem contato com as outras crianças. A Rosa mais. A Márcia se mostra muito mais resistente, é uma criança difícil, ela é muito calada e, por ela ser muito grande, então, na hora que ela ia brincar de pega-pega, por exemplo, ela ia e empurrava a criança e a derrubava no chão. Então, eu acho que para a Márcia... ela demorou muito para vir para a escola. Embora eu ache que ela esteja muito feliz, a gente via no rosto dela que ela estava muito feliz. E o Márcia era uma aluna copista. Então, ela amava que eu elogiasse o caderno dela, que eu colocasse adesivo no caderno dela.

P.: Ela não tinha compreensão do que estava escrito?

Prof.: Não.

P.: Então assim, do ponto de vista da socialização você acha que tanto para uma quanto para outra criança foi muito bom. Do ponto de vista da escolarização, que você tinha essa preocupação, porque você até fez um comentário de que as crianças vinham meio imaturas e tal, e a sua experiência aí foi muito importante né? Mas do ponto de vista da escolarização, currículo, como é que você vê a experiência com essas crianças?

Prof.: Com o aprendizado?

P.: É, o aprendizado. Foi benéfico ou não?

Prof.: Foi, mas assim, sabe aquilo que elas teriam que ficar muito, é...como eu vou dizer...é assim, a Rosa, no finalzinho do ano, começou a participar da sala de recursos. A Márcia não pôde, e eu acho que elas teriam que ter outros recursos fora da sala. E eu teria que ter uma pessoa comigo dentro da sala de aula que desse conta desse recado. Então, assim, que chamasse a criança e... assim, eu acho que a gente tendo afinidade com a criança sabe, conquistando a criança, a gente ganha muita coisa com isso e aprende a lidar com isso muito mais tranquilamente. Então, eu tendo uma pessoa do meu lado que me ajudasse seria muito mais fácil, porque você numa sala tem trinta alunos, então você faz uma atividade diferente para a Márcia, uma atividade diferente para a Rosa e uma atividade diferente para os outros alunos. Então, não é toda hora que você pode estar com uma criança, ou então estar com outra, ou até estar com uma criança que é da sala regular que necessita da sua atenção naquele momento. Eu penso que elas poderiam ter avançado mais. Mas também acho que eu deveria ter uma pessoa perto de mim, uma assistente mesmo. Eu tive uma assistente, isso foi colocado no meu relatório de conselho de classe por duas vezes, que era uma assistente que não gostava da Rosa. Então ela gritava com a Rosa. E para a Márcia...ela gostava da Márcia, então ela acabava fazendo as atividades para ela. Ela não me ajudou em absolutamente nada, fora que ela dormia, fora que ela mascava chiclete, que ela falava no celular. Então assim, era uma pessoa que não contribuiu com nada.

P.: Você acha que a sala de recursos é um instrumento benéfico e que contribui o trabalho do professor no ensino regular?

Prof.: Olha, eu não sei muito bem como funciona. Eu tenho uma noção de como a professora... porque eu tinha uma professora aqui pela manhã que fazia e eu dava aula à tarde. Então, às vezes eu vinha de manhã para dar aula de apoio e percebia como que a professora trabalhava. E isso me ajudou porque eu tinha um atendimento mais individualizado e ela ia de encontro com o que a criança estava necessitando naquele momento. Eu acredito que a sala de recursos seria benéfico, sim.

P.: Você está dizendo que para as crianças com necessidades especiais, de um modo geral, é benéfico estar no ensino regular? Você acredita que elas devem estar no regular, ou não?

Prof.: Crianças como essas que eu tive, elas se adaptaram bem ao ensino regular. Agora outras crianças que a gente vê já não sei se é tão vantajoso estar com outras crianças.

P.: Como é que são essas crianças?

Prof.: Por exemplo crianças como o João que é muito comprometido.

P.: Então os mais comprometidos, não...?

Prof.: Que são crianças mais comprometidas. Agora para as outras crianças eu acho assim, que é muito legal elas terem contato com isso, sabe? Porque eu acho que o mundo de hoje tem se afastado muito desses valores, solidariedade, afetividade, e eu acho que quando você coloca uma dupla entre os alunos e fala: “hoje você que vai ajudar a Rosa”. Isso faz com que a criança também se valorize porque ela pensa: “eu estou me ajudando meu amigo”. Então eu acho que é legal, é uma lição de vida para todo mundo e que a gente também não pode negar, não pode fechar os olhos, né. Essas crianças estão presentes na nossa vida e na nossa sociedade, e a gente não pode fechar. Eu tenho uma criança, na minha outra escola, que ela está na primeira série e ela já está alfabética. E ela tem comprometimento motor total, ela não anda, mas ela não é cadeirante, ela usa uma órtese na perna, ela usa com andador, ela tem um computador e é muito legal porque as crianças a ajudam. E eu acho assim que a gente não pode negar isso, mas eu acho que também a gente deveria ter um respaldo maior, um conhecimento maior...

P.: Esse respaldo seria exatamente o quê?

Prof.: Eu acho que assim, é muito fácil esse negócio de a gente... sabe: “ah, agora as escolas da rede vão receber crianças que são consideradas como

crianças de inclusão”. É muito fácil porque eles estão lá e a gente aqui né? Então quem está sofrendo isso, não sofrendo, mas assim, quem está tendo que buscar isso, somos nós, e se a gente não faz nada, a gente também é chamada porque não estamos fazendo nada. E se a gente faz é porque não fazemos nada mais do que a nossa obrigação.

P.: Então esse respaldo seria um tipo de apoio pedagógico?

Prof.: Sim, eu acho eu acho que aqui na escola e gente é muito parceira. Então, é lógico que elas vão me cobrar alguma coisa lá na frente, mas assim, sempre que, vamos supor, eu precisei de alguma coisa elas estavam presentes. “Olha eu preciso de xerox para dar para ela”, elas dizem. “Ah, mas a sua cota já estourou”, comenta que tira xerox, mas nós todas damos uma força uma para a outra dizendo que cada vez é para uma pessoa e acabamos conseguindo a xerox. Eles abrem uma exceção. Agora esse tratamento, sabe, eu acho que é muito fácil eles chegarem aqui e cobrarem da gente o que nós estamos ou não estamos fazendo. E, assim, não dão nenhum texto, nenhum curso. Eu...assim, sou mãe, então eu me preocupo muito com os meus filhos e jamais eu gostaria que eles fossem excluídos na escola. Trato meus alunos como se fossem meus filhos, porque eu adoro de paixão mesmo sabe. Então, assim, eu me preocupo muito com isso, então eu vou atrás, sabe. Eu vou procurar, vou fazer atividade diferenciada. Mas eu acho que a gente de lá não tem isso né. Então, assim, isso é muito triste.

P.: Esse ano a rede vai oferecer uma formação...

Prof.: Isso.

P.: O que você pensa em relação a essa formação?

Prof.: Olha, vou ser bem sincera com você, para ter uma informação como a gente vem tendo, vamos supor, o ano passado a gente teve um curso de matemática. Foi péssimo, ninguém gostou, então eu acho que a pessoa tem que estar preocupada quando ela contrata um profissional desse, ele tem que estar preparado, no sentido de fazer da parte teórica. Eu acho a parte teórica muito importante, acho a parte prática muito importante, só que a gente tem que casar os dois. Porque não adianta nada eu saber muito de teoria se eu não consigo lidar com isso na prática. Porque assim, acho que tem muitas professoras que você vai ouvir que não aceitam a inclusão. Tratam as crianças muito bem, mas não aceitam. Então, assim, o que se pode fazer para favorecer para que essas professoras fiquem felizes, sabe, para que ela lide com isso numa boa. Porque

assim, eles não tem culpa de nada. Então não adianta a gente brigar com eles, ser estúpida com eles, porque eles não tem culpa disso. Então, eu acho que também existe isso: “quem é que está preparado para...?”. Porque a gente tem formação em Pedagogia, mas não tem formação em outra coisa.

P.: Tem formação para o regular, né?

Prof.: Isso.

P.: Porque a Pedagogia...

Prof.: Então, porque na verdade eu digo que as coisas estão acontecendo, mas elas são meio que impostas para a gente. Olha, no finalzinho do ano passado falaram para a gente que no próximo ano a gente iria receber muitas crianças de inclusão. Agora assim...e se você não está preparada para isso? Eu sei que nós somos polivalentes, tipo assim, de primeira a quarta, né. Mas e esse sentido de você ir atrás, ir buscar, você estar aberta, porque que nem, as minhas no ano passado foram uns amores comigo, mas tem aquelas crianças que batem no amigo, que machucam, que são agressivas, então...

P.: Você fala que as crianças são uns amores, mas são uns amores no que se refere ao relacionamento. O ano passado foi uma experiência que você consideraria de sucesso?

Pro.: Foi de sucesso nesse sentido. Eu acho que na verdade foi uma experiência de sucesso e que por eu ter duas crianças de inclusão e também por ser meu primeiro ano trabalhando com crianças de inclusão. Foi assim, com o que elas saíram daqui foi bom, mas eu sei que eu poderia ter contribuído mais.

P.: O que você faria de diferente?

Prof.: Contribuir no sentido de elas estarem avançando, porque o objetivo é a alfabetização, então nesse sentido. Nesse sentido, a Rosa saiu daqui escrevendo o nome dela. Ainda não reconhecia todas as letras, do alfabeto, mas eu acho que se eu ficasse um pouco mais de tempo com ela, ou pegasse mais atividades que fosse específica para elas, porque assim, muitas foram adaptadas, muitas foram só para ele. Mas eu acho que eu poderia ter contribuído e feito mais coisas nesse sentido. Para a Márcia também. Mas só que ao mesmo tempo fica complicado quando você tem uma classe de um número né... com um número alto de crianças. Então eles não querem saber.

P.: Que número você considera um número ideal?

Prof.: O ano passado eu tinha vinte e sete também. Vinte e sete ou vinte e oito. Eu também tinha uma estagiária, só que a minha estagiária... não colaborou muito comigo. Eu acredito que um número menor do que vinte e cinco alunos seja o ideal. Porque aí eu consigo dar atenção para todos. Na outra escola eu tenho vinte e seis alunos e uma assistente maravilhosa que se preocupa somente com aquela criança. Porque aquela criança não anda, então até para fazer xixi ela tem que acompanhar a criança.

Olha, eu penso assim, que as crianças, apesar da idade delas, elas tem que vir com um pouco, assim, melhor para o ensino fundamental. Eu sei que é muito difícil, mas por que algumas professoras, algumas escolas conseguem fazer com que as crianças já venham com uma certa base, uma certa noção e outras não?

P.: O que é essa noção e o que é essa base?

Prof.: De letramento.

P.: Você acha que alguns sentidos iriam...

Prof.: Ai, assim, eu não posso falar que são todos né? São alguns, porque como a gente recebe crianças das ..., então, tem crianças que vem bem preparadas e tem outras que não. Então eu acredito assim, que tem que ter um olhar, então assim, às vezes ela se voltou muito para o fundamental e deixou um pouquinho né...então eu acredito assim, tem que ter uma fala única e tem que ter um combinado. Olha o infantil a professora vai até aqui e daqui vocês começam o fundamental, porque o que me dá a sensação é que não tem muito esse, assim, essa conversa. Não tem muito esse combinado. Então tem professora que o aluno está bem preparado, vem para a classe assim, silábico-alfabético, praticamente alfabético e com professoras que estão muito preocupadas com isso e também tenho professoras assim, que nem sabe. Eu tenho um aluno na sala de aula hoje que me sempre me pergunta quando ele vai fazer o U se é aquela bolinha cortada em cima. Então, pôxa vida será que ele não conhece nem as letras do alfabeto ainda?

P.: Mas essa formação não é de competência do ensino fundamental?

Prof.: Sim, mas eles tem que vir com uma certa noção. Eu acho que com alguns conhecimentos. Numerais, tudo bem a gente vai introduzir a soma aqui, mas algum conceito, alguma base de adição, eles tem que ter lá.

P.: E no caso das crianças especiais, que tipos de exigências poderia se fazer ou de expectativas poderia se exigir? Você está dizendo que para as crianças que não tem deficiência isso já não acontece, já é difícil...

Prof.: É...e para eles são muito mais, é muito mais difícil. Não que eu, vamos supor que na sala de aula, eu não dê letras móveis para as crianças, ou que eu não dê material dourado que seja concreto para se fazer uma conta. Para todos eu dou igualmente, mas eu acho que para essas crianças tem que haver... elas ainda estão nessa fase do concreto muito mais do que as outras. Então assim, essa parte ser mais explorada lá, ser mais intensificada mesmo...noção de lateralidade, sabe, correr, pular, para depois vir para a escrita motora fina. Então assim, isso tem que...não é só ficar no parquinho sabe? Vamos ficar no parquinho, dá para fazer outras atividades, mas dá para trabalhar sólidos né... não sei, mas eu penso que assim, você pode estimular...porque quanto mais você estimula mais você recebe.

P.: Você teve essa experiência no ano passado. Esse ano você ainda não tem as crianças. Como é que você se sentiu quando você recebeu a notícia de que não teria crianças com deficiência na sua sala esse ano? Que comparação você faz?

Prof.: Olha, é engraçado né, quando eu recebi que eu não ia ter, eu fiquei muito entristecida. Porque é engraçado né... depois um certo alívio. Porque eu estou trabalhando em uma outra escola, então é assim...é corrido, mas ao mesmo tempo eu estou com um grupo esse ano extremamente agitado, extremamente agressivo, que o ano passado, mesmo com as duas inclusões não era assim. As crianças eram mais tranqüilas. Então o que assim, é engraçado isso, porque elas acabam sabendo partes da sua vida e você acaba encarando e tratando isso com naturalidade. “Ai esse ano eu não vou ter...”, até ontem teve o HTPC e todo mundo recebeu uma apostila e eu falei assim: “mas eu não vou receber?” e me responderam que não porque eu não estava em inclusão. Mas eu queria receber também.

P.: Você já identifica alguma mudança na sua profissionalidade a partir da inserção dessas crianças?

Prof.: É. Apesar de que eu não tenha uma resistência, mas eu também não sei se eu posso contribuir muito com elas. Assim, eu faço o que eu acredito e faço com muita boa vontade, mas também não sei se eu posso contribuir tanto assim. O que eu sei é assim, a Rosa mudou, foi para a Presidente Venceslau, ela me ligou

outro dia e falou que já sabia contar até o J e começou a me falar pelo telefone. Então, quer dizer, agora ela está começando a caminhar para uma sala de primeira...talvez da pré-escola, para no ano que vem estar preparada ainda. Então eu não sei se eu posso contribuir tanto.

P.: Como é que você se sente quando ela te fala que já está contando...

Prof.: Ah, eu fico muito feliz né. Porque eu acho que é muito legal e acho que assim, ela veio na minha casa nas férias, também não quis ir embora, então assim, criou-se um vínculo e eu acho que ter criado esse vínculo, assim, as coisas fluíram mais facilmente. Ela não se dá bem com a professora da outra escola, então a mãe estava me colocando isso, que ela não se dá, então eu acho assim, que é muito complicado quando a criança não se dá bem com a professora porque fica emperrado né. É aquele negócio de você ter mais esperto que a outra, ou uma criança ser mais auditiva...né? Você tem que descobrir isso. E você só vai descobrir isso no dia-a-dia, quando você convive com ela. Eu notei assim...para mim foi muito legal. Mas eu não sei se para elas foi um ganho tão positivo quanto o meu.

P.: E quanto à formação: tem empecilho para as coisas que vocês passaram e que você acha que você teve/estudou?

Prof.: Formação...

P.: Formação profissional.

Prof.: De Pedagogia?

P.: É, sua formação inicial para este trabalho.

Prof.: Assim, eu não me lembro de ter aulas. Quando eu fiz psicopedagogia sim, a gente tinha aquelas aulas mais específicas, agora na Pedagogia não. Acho que aí também precisa, né, precisa estar pensando e reformulando algumas coisas porque é tudo muito lindo e maravilhoso quando você se forma. Mas e aí, e no dia a dia. Porque eu quero, digo assim particularmente, quando colocar a minha cabeça no meu travesseiro, dormir pensando que eu estou fazendo o melhor. Talvez não seja o melhor mas assim, o que eu posso fazer de melhor, eu consigo fazer isso melhor então até isso eu sei fazer, então eu vou fazer isso de melhor. Talvez outras coisa eu pudesse ter feito, mas eu acho que a gente também vai aprendendo, vais buscando, vai conhecendo e hoje a gente vê que tem muitas facilidades né. A maior na minha opinião é a Internet, que você pode ir lá e estar procurando tudo o que você precisa e necessita.

P.: Você busca na Internet essas informações?

Prof.: Eu busco.

P.: Você fazia isso no ano passado?

Prof.: Algumas vezes, fazia sim.

P.: E Você encontrava alguma informação específica que estava procurando?

Prof.: Sim. E eu encontrava. E assim, livro de história, como você lidar num primeiro momento sabe. A Márcia era extremamente alta em relação às outras crianças que tinham seis anos e ela já tinha dez, então assim, a hora que ela ia brincar empurrava as outras crianças sem querer, derrubava, então assim, sabe pegar livros de história, fazer uma roda de conversas com eles e trabalhar as diferenças e semelhanças. Isso é bem legal! Porque a gente tem assim que...não aceitar, porque nem todo mundo é como eu e né...tem gente que não gosta, mas assim eu acho que a gente tem que...não é aceitar, deixa eu ver...a gente tem que respeitar, elas estão inserida, né, elas fazem parte da nossa sociedade e a gente tem que respeitar.

P.: E você acha que elas devem estar incluídas?

Prof.: Eu acho. Porque você vê assim sabe, é...eles são...acho que a gente tem que ter muita paciência, muita paciência, né? Mas eles são muito especiais e eles tem o cognitivo de aprendizagem às vezes não é...para eles não seja tão importante, eles não estão preparados naquele momento, mas assim, eles te passam uma lição de vida te mostrando que eles são capazes de muitas outras coisas sabe, e de eles estarem lutando assim para conseguir aquilo. Isso é muito legal, sabe, isso eu acho que desconcerta muita gente, né. Eu não sei, eu acho que é muito legal. Pôxa, tudo bem ela não vai...pode até não vir a fazer um trabalho como outra pessoa comum, tudo, mas porque ela não pode ficar perto da gente e fazer um trabalho mais simples e viver numa sociedade. Eu acho sim que tem um caso de crianças que tem ficar na outra escola, uma escola especial, que são casos de crianças mais comprometidas, mas essas que chegaram aqui na escola são assim bem tranquilas. Eu vi assim. A Márcia era assim uma criança que pouco ela...talvez ela tenha aprendido menos ainda que a Rosa, mas só o contato social que ele teve, foi assim, valiosíssimo para ela. Porque o que me parecia é que ela não tinha contato, então assim, é sabe brincar, pular corda. A Márcia ela tinha um comprometimento todinho na parte esquerda sabe, ela não conseguia andar, andava com a pontinha do pé, não conseguia pegar no lápis.

Mas ela pulava corda com o pessoal e isso era maravilhoso né..., ela corria, ela era ajudada pelos amigos, ela copiava coisa no caderno, mesmo às vezes não sabendo o que ela estava copiando, mas assim era importante para ela estar fazendo, então, assim, ela estava fazendo. A folhinha dela era diferente, mas ela estava fazendo. Ela estava ali na escola, então isso sim é muito legal. Mesmo assim, a Rosa não conseguia ficar no lugar dela, saia, mas...Por exemplo, hoje eu tenho uma classe que fala muito palavrão em sala de aula e crianças que se batem e que se agridem e que assim, no ano passado, com essas meninas, eu não tive esse tipo de problema, né, então por isso que eu acho que elas não são problema, o problema vem de casa, de valores, de estrutura familiar. Tem criança que briga com outra e cospe na cara, né? onde já se viu isso. Você vai passar uma lição e a criança fala que não quer fazer, pôxa, o que é isso...essas crianças tem somente seis anos. Então como é que é, assim...

P.: Essas inclusões trouxeram contribuições do ponto de vista pedagógico...

Prof.: É, porque eu acho assim...é muito mais feio a gente achar que a criança especial tem um aspecto feio porque ela tem esmo, é muito mais feio quem não dá suporte para elas. É triste isso. Eu penso que é muito triste isso porque eu me coloco no lugar dessas mães e até dessas crianças.

P.: Algo mais?

Prof.: Não.

P.: Muito obrigada.

Instrumento de pesquisa sobre formação

São Paulo, 14 de novembro de 2006.

Professora,

Tendo em vista a continuidade de nossa pesquisa cujo foco principal é formação de professores e inclusão escolar, conto com sua disponibilidade, já

demonstrada anteriormente, para esclarecimentos sobre sua formação e, especificamente, para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Para tanto, solicito o preenchimento das informações abaixo, o mais detalhadamente possível.

Mais uma vez obrigada e um abraço!

Maria Aparecida de Menezes

Nome fictício Helena

Magistério: (X) sim () não

Se sim, esclareça se em algum momento foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e como se deu:

Infelizmente finalizei o curso de magistério em 1988, e naquela época as crianças com necessidades educacionais especiais cursavam escolas específicas.

Formação em nível superior: Pedagogia

Graduação: Licenciatura plena

Pós-graduação: Psicopedagogia

Em alguma disciplina ou em outros momentos foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

() sim (X) não

Se sim, esclareça como ocorreram, conteúdos, frequência etc.:

A rede de ensino tem oferecido cursos, palestras etc. sobre Inclusão?

Em quais participou ou está participando? Procure esclarecer duração, frequência, assuntos abordados etc.

A rede municipal atualmente demonstra estar preocupada com a inclusão, porém tem-se demonstrado também um pouco insegura ao trabalhar com o assunto, pois a proposta é maravilhosa, entretanto o dia-a-dia é extremamente difícil, pois encontramos profissionais que não estão abertos a trabalhar com estes alunos, colegas de trabalho que acham que você está fazendo isso somente para aparecer e finalmente o respaldo que nem sempre acontece.

No ano passado participei de um curso (Práticas e Saberes), foi apenas interessante, pois

aprendemos na marra ou na garra e o curso chega depois.

Este ano estamos iniciando um novo curso, uma vez por vez no horário de trabalho, minhas colegas dizem ser interessante, porém ainda não iniciei.

O primeiro curso foi de 4 semanas.

Já deste ano como é uma vez por mês serão 6 encontros.

Na unidade escolar, vocês já tiveram ou têm espaços ou momentos de discussão sobre o tema Inclusão? Como isso se dá ou vem ocorrendo?

A escola por ter uma diretora muito dinâmica, propõe momentos em Htpc, para troca e para discussões o que é muito bom pois favorece muito nosso trabalho e nos dá um norte.

Percebo que isso nem sempre é bem aceito pelo grupo (minha opinião).

Você tem participado em instituições ou outros espaços de formação na área de Educação Inclusiva? Quais e de que forma?

Não.

O que mais você acrescentaria sobre como tem sido sua formação para ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Cada ano que se inicia temos uma surpresa, mesmo sabendo que receberemos alunos com NEE, pois não o conhecemos, eu particularmente me sinto sozinha mesmo sabendo que a escola confia plenamente no meu trabalho, não tenho

estagiária de inclusão para me ajudar, dificultando muito o meu trabalho em relação á este aluno.

Cada aluno apresenta uma necessidade especial e um tipo de trabalho diferenciado, até encontrarmos o caminho, não é fácil.

Mesmo assim minha busca e contínua e incessante, pois tenho o maior prazer e amor no que faço.

Entrevista com a professora Lena em 03/03/2006.

P.: A primeira coisa que eu gostaria é que você me dissesse como é tem sido a sua experiência como professora a partir da inclusão de alunos com necessidades especiais na sua sala.

Prof.: Eu acho que... a diferença de ter uma criança com deficiência na sala é que a gente ganha muito, né, a gente aprende muito, com as crianças. Então, o primeiro impacto assim, quando a gente recebe o aluno, a gente fica um pouco assustada, então..."ai, será que eu vou dar conta?", mas aí, depois é...né, no decorrer do processo...eu acho que a gente tem muito o que aprender...a sala também ganha muito com a experiência.

P.: Quando você fala "a sala", você está falando dos alunos que não tem alguma deficiência?

Prof.: Que não tem deficiência.

P.: Como é que você vê esse processo das outras crianças em relação à criança com alguma necessidade especial ou deficiência?

Prof.: É...então, vou relatar no momento que a gente está tendo essa vivência com o Lucas, né. Então, o Lucas é um deficiente visual, então, no primeiro momento que ele entrou na sala, então... eu tive uma conversa, nós tivemos uma conversa com as crianças, né...uma roda de conversa com eles, então eu expliquei como é que era o Lucas, então, essa vivência foi assim...eles...foi difícil, eles querem toda hora estar ajudando o Lucas e...o alfabeto né...quando viu o alfabeto em braile, então foi exposto o alfabeto na sala de aula, então tem muitas crianças que já estão aprendendo o alfabeto em braile, ...eles ajudam, eles vão lá...e o Lucas, tem as atividades diferenciadas, então as crianças vem e...tentam ir lá e ajudar, eles estão aprendendo, né...estão aprendendo bastante com ele também.

P.: Você acredita que seja bom para essas crianças que não tem deficiência ter uma criança incluída na sala de aula?

Prof.: Eu acho, eu acho bom, porque eles vão aprendendo a conviver, porque tem muitas crianças com deficiência se a gente for ver, então, trazendo essas crianças para o meio, nós estamos também, né...é bom tanto para a criança com deficiência para ela estar convivendo com as outras crianças e para essas crianças da sala é muito bom também...

P.: Além da convivência, tem algum outro ganho para o aluno com necessidade especial vir para a escola regular?

Prof.: Eu penso assim que...ela vai ter também parceria do outro que é normal, né, que é uma criança que não...que vai poder estar ajudando, vai ter novos contatos, então eu acho que tudo volta mesmo para a convivência, porque eu acho que antes, então, as crianças só viviam com esse tipo de criança, né, então eu acho que não era...sei lá, tão explorado, esse meio. Agora eu acho que é porque vamos supor, eu estou contando uma história, então a crianças, aí mesmo a professora tem que ir relatando tudo como que é...que são as cenas, agora, passa pela professora despercebido alguma coisa, e o aluno, com essa parceria dentro da sala, então... os próprios alunos já ajudam, já relatam para a criança como é que é... vamos supor a atividade é sobre animais e “ah, eu não sei como é que é isso”, então o outro vai, senta do lado, explica, eu acho que também de criança para criança acho que tem bastante...tem tudo a ver, né, tem o linguajar deles...

P.: Você pensa que essa criança com necessidade especial deve estar no regular?

Prof.: Eu penso...acho que sim. Do meu ponto de vista eu aprovo, eu acho que sim...só que eu acho que o professor tem que estar mais preparado, né, isso é uma coisa assim, lógico, eu com o Lucas, eu tenho as minhas dificuldades também, , no começo eu falava assim: “Lucas, eu não sei...você que tem que me ensinar”, porque vamos supor, em braile eu não entendia nada...isso com o Lucas eu não tinha...sabia muito pouco que quando você pede pela escola regular, né, estudando os sentidos, a visão, então você tem conhecimento mínimo do que vem a ser o braile, né, não assim o alfabeto, você saber ler, nem, a matemática...então, como ter um aluno...então eu acho que a gente é despreparado...

P.: Como é que...

Prof.: Eu me esforço...

P.: Você falou que tinha na sala o alfabeto braile e que hoje você já conhece um pouco mais. Como você vem adquirindo esse conhecimento?

Prof.: Então, a escola...a própria escola que tem colaborado com essa parte, né, então o alfabeto em braile foi feito pela escola, né, pela (...), acho que pela (...), pela diretora também, ela também colabora nessa parte, então, e...aí...eu tenho o

alfabeto em braile. Agora, foi oferecido um curso, mas foram só dois dias, que eu achei assim, foi um Centro de Apoio aos Deficientes...de São Bernardo. Eu fiz um curso em dois dias, então eles me passaram uma apostila em braile e... algumas explicações, foi muita coisa para dois dias né... acho que foi muito corrido

Eu até me ofereci para... falei que eu gostaria assim de conhecer a parte de matemática, que eles tem alguns materiais que eu gostaria de estar conhecendo e eu me propus até ir assistir as aulas, mas ela..., a professora disse que no momento não porque o curso também era para os pais, então fica muita gente, por exemplo, tem que dar atenção para as crianças, para os pais, então, junto...no momento eu não fui aceita... estar fazendo como voluntária, ou estar indo é...para aprender mais sobre...principalmente na área de matemática que eu acho que é o que me pega mais para mim, né...

P.: A Maria não tinha um deficiente visual na sala?

Prof.: Tinha.

P.: Então, eu trouxe para a Maria um “Gira Braile”... conhece?

Prof.: Não, não conheço não.

P.: É uma peça pequena com três coisinhas que giram... é como se fosse aquele dadinho para montar o alfabeto; vem uma cartela com o alfabeto e aí...são três pedacinhos e giram e eles têm um relevo. Eu trouxe para a Maria e ela vai mandar fazer um modelo em madeira com parafuso.

Prof.: Ai, que legal...

P.: Na próxima vez que eu vier, eu vou trazer para você ver. Ele é interessante, é um tipo de brinquedo. O que eu tenho é de plástico, ele é amarelo com os relevos em preto.

Prof.: Ah! Tá...

P.: Sobre a sua formação: você tem buscado essa possibilidade. Você tem recebido formação da rede para inclusão?

Prof.: Então, da rede igual...foi proposto esse curso, né, que foi lá no Centro de Apoio, mas foi da rede. Então quer dizer... o único cursos oferecido pela rede que eu tive foi esse...

P.: A rede agora vai oferecer um curso de inclusão...

Prof.: Ah, tá...eu participei já...

P.: Você já fez esse ano?

Prof.: Já, esse de inclusão... esse ano, porque logo que saiu... sabe quando você tem mesmo essa necessidade de estar...

P.: Quantos encontros?

Prof.: Foram quatro encontros, só não foi específico, foi sobre inclusão, né.

P.: Como foi o curso, acrescentou conhecimentos para você?

Prof.: Ah...foi bom, foi assim...fazendo uma análise mesmo da inclusão na rede. Então a gente teve bastante estudos mesmos, apostilas, mas... quer dizer, acrescenta, sempre acrescenta um pouco, né, você nunca sai assim sem...

P.: O foco do curso foi exatamente o quê?

Prof.: Foi a inclusão na rede.

P.: Inclusão... mas, parte prática, teoria, história?

Prof.: Não...não. Teve mais teoria...teoria. Teve mais teoria e troca assim, também de escolas...então, o primeiro encontro praticamente foi baseado nessa troca, né...é...quer dizer, “você tem inclusão, eu também tenho, como é que funciona a inclusão na sua escola? Como que é feita e inclusão na escola?”, então foi mais assim, o primeiro encontro foi mais na parceria mesmo...da inclusão. Depois teve as apostilas, teoria explicando o que é a inclusão... teve um filme, acho que é o “Lutador”, foi passado parte do filme... então acrescenta, mas não foi aquilo que eu buscava também, porque eu acho assim, como eu tive o centro de apoio, então eu acho que o que ajuda o aluno teria que ter coisas práticas mesmo, teria que ser coisas mais esclarecedoras prá a gente, né...como a gente pode fazer...então...

P.: A sua formação inicial foi...

Prof.: Magistério, depois eu complementei com Ciências Biológicas.

P.: Em algum momento na sua formação inicial, você teve algum conhecimento sobre questões relativas às crianças com necessidades especiais?

Prof.: Então, isso já faz vinte e três anos, eu acho assim, que a inclusão, eu tive outras crianças que não eram deficientes, nada, mas tinha necessidade... de...ah, de um acompanhamento, diferenciado porque tem criança que às vezes não... não é só deficiente, né. Eu tive várias crianças com problema mesmo assim, tem um monte de problemas que merecem, né, que necessitava de...

P.: Na sua formação inicial você teve esse tipo de conhecimento necessário para lidar com essas crianças?

Prof.: Não, na minha formação não.

P.: E como você vê a formação inicial hoje? Você acha que ela deveria ser como é, você acha que ela deveria oferecer outros conhecimentos?

Prof.: Eu acho que tem que contemplar outros conhecimentos, né, porque quando eu tive a minha formação inicial, era visto como... a gente estudava só para lidar com uma sala normal... tudo bonitinho, as crianças são homogêneas, sem problemas, né? Então era isso que... e a gente sabe que essa não é a realidade, a gente sabe que não, então eu acho que deveria ter, né, deveria ter mudanças...

P.: No início da conversa você disse..."porque essas crianças não vinham para a escola", "elas estavam separadas nas escolas especiais".

Prof.: Isso.

P.: E nesse tempo que não tinham as crianças especiais, elas eram homogêneas? Não tinham questões para serem resolvidas?

Prof.: Tinha...tinha. Então, as classes já eram heterogêneas, né...só não tinham o deficiente físico, mas tinham as crianças que tinham problemas...inclusive eu fiz... eu tenho uma fita, né, gravada sobre classes heterogêneas...você vê... desde aquela época, não é só agora...na formação inicial a gente recebe a formação como se já fosse uma sala de aula, todo mundo igual, né, depois... não caminhava nas escolas, então a gente vê que são diferentes, são classes heterogêneas, mesmo que são normais mas tem essas diferenças, né, Então... eu trabalhava muito isso, então eu trabalhava a criança... cada um diferente do outro, Então foi devido a essa proposta que eu já tinha mesmo...

P.: Vamos voltar um pouquinho para a formação. Que conhecimentos você acha que deve ter na formação do professor para trabalhar no regular com as crianças com necessidades especiais?

Prof.: Ah...é...um curso, um curso não, seria uma disciplina...de inclusão, par trabalhar com inclusão.

P.: O que teria nessa disciplina? É para trabalhar com inclusão, mas o que teria de concreto nessa disciplina que vai contribuir para o trabalho do professor?

Prof.: Além da...da teoria, disso tudo, porque Psicologia já tem, né, é...mas ter trabalhos práticos, sei lá, visando a criança, o que precisa ter, como trabalhar isso com deficiente...ah, não sei muito...eu sei que há necessidade de formação,

P.: Você fala da deficiência... então é um conhecimento sobre o deficiente?

Prof.: É... o conhecimento sobre os deficientes e com aulas práticas também, como que você poderia, né...sei lá...materiais, não sei, ter alguma coisa que

pudesse contribuir com o professor quando ele tivesse uma criança com...até mesmo na prática, vamos supor, eu estou com o Lucas e eu vejo que eu tenho um apoio, do centro de apoio, que eu tenho umas atividades que eles me passaram, tem algumas apostilas chamando com antecedência as atividades, mas nem tudo eu posso ficar esperando... então, eu não tenho recursos também aqui na sala... vamos supor, eu quero fazer uma atividade diferenciada, então eu fico pensando, para o Lucas que tenho que digitar as perguntas dele, sem eu me preocupar muitas vezes com os outros, entendeu, eu acho que... agora se eu tivesse já essa aula, vamos supor, esse conhecimento na minha formação... essa aula em braile, tivesse material, então facilitaria também. Então, não precisa... porque eu sempre fico, eu tenho que atender primeiro às crianças para depois ir lá e digitar com o Lucas... e ele também fala “eu tenho que copiar a pergunta que...”, né, então é diferente. Então era preciso que tivesse mais conhecimento que facilitaria para a criança.

P.: Então agora vamos falar um pouquinho da escola. A escola tem HTPC, esses encontros, momentos de troca. Você acompanha os outros colegas, o que eles estão fazendo com as outras crianças? Isso contribui para o seu trabalho?

Prof.: Eu não... no HTPC é sempre reservado uma hora para o planejamento, então, é nesse horário... às vezes a gente,... é comentado assim. Porque no planejamento sempre é pouco, a gente nunca tem um tempo, mas é... não é assim específico para a gente trocar sobre as crianças, mas a gente sempre... ou mesmo, não só naquele horário, mas em outros, a gente quer falar da experiência com a criança, como é que está sendo, então, a gente tem sim essa troca.

P.: E isso contribui pra ao seu trabalho?

Prof.: Eu acho que falta mesmo... porque assim, tudo é muito novo, né? eu acho assim, que tudo é muito novo na escola, então eu acho que está todo mundo no mesmo barco, todo mundo caminhando junto, eu acho que todo mundo precisa de curso mesmo...(risos)

P.: A escola tem a equipe gestora. Como você vê a equipe gestora, nessa escola, com relação à inclusão? Queria que você comentasse a posição da equipe, da direção, como é que você vê?

Prof.: Olha, eu vejo assim, a preocupação, de aceitar essas crianças na escola, e a preocupação da equipe gestora, da direção... todas, que corra tudo bem, que a gente se esforce, que a gente faça a nossa parte, elas procuram sempre estar

apoiando, né... se a gente precisa de alguma coisa, de algum material, a gente conversa e na medida do possível está sempre dando um retorno. Então eu acho que tem uma preocupação, principalmente da diretora, porque ela tem essa visão de inclusão, com a formação, uma preocupação para que a criança venha para a escola e seja sempre bem recebida, seja tratada como respeito como todas as crianças devem ser tratadas.

P.: Nós não falamos ainda sobre a família. Como você vê a família em relação à escola, nesse processo de inclusão dessas crianças com deficiência?

Prof.: Bom, aí no caso assim, as experiências que eu tenho eu tive com as crianças que eu já tive...então, a mãe do Marcelo disse que está super contente, falou que no começo, lógico, por ele ter vindo de uma escola particular e depois veio para essa escola que é maior, escola regular, tudo, e...ela falou que assim, ela estava contente com o processo, está contente com o trabalho, está contente com os amigos da sala, né, que não... que as crianças se... não está tendo discriminação com ele, com o Lucas, então ela estava assim, bem contente.

P.: De modo geral, como é que você vê essa relação da família com a escola para o sucesso?

Prof.: Eu acho que tem que estar mesmo interligado, né, tanto a família, quanto o educador e a criança. Eu acho que aí... eu acho que todos devem estar na mesma sintonia. Eu acho bem importante... o pai estar dentro da escola, estar participando, acho que é bem importante.

P.: Tem alguma coisa que eu não perguntei que você gostaria de comentar, acrescentar?

Prof.: Bom, só acrescentar e continuar da família, porque a sala estava em plena harmonia, todo mundo respeitava o Lucas, então já...aí no dia vinte eu recebi uma aluna que veio de fora, e o Lucas nunca tinha... nunca ninguém tinha chamado ele de “ceguinho” ou de “cego”, então veio uma criança de fora, que chegou e... o Lucas ficou assim muito chateado porque ela chamou ele de “ceguinho”, né, então ela não estava assim acostumada, então o grupo já estava bem assim...então essa menina chegou e ela chamou o Lucas de “ceguinho”, aí depois eu pedi, eu conversei com ela, eu expliquei que ele não gostava que chamasse ele de “ceguinho”...

P.: Que idade tem essa menina?

Prof.: Seis.

P.: Então, a situação que você está descrevendo é uma situação que não existia?

Prof.: Que não existia.

P.: Que nome você dá para essa... para isso que aconteceu, essa situação em relação ao Lucas da parte dessa menina?

Prof.: Não sei..assim... uma discriminação... como assim?

P.: Você citou discriminação, parece que é um preconceito que a sala não tinha...

Prof.: E a mãe confirmou que ela é assim com outras coisas também, em outras situações que ela tem trabalhado com a criança, mas a menina é preconceituosa mesmo.

P.: A mãe mesmo comenta isso?

Prof.: A mãe mesmo descreve isso.

P.: Então é uma situação...

Prof.: É desagradável, né, eu acho que não... daí o que eu falei... eu tive que voltar a fazer a roda de conversas com a sala e dizer “lembra que a gente não pode”, então a gente teve que retomar... então a gente teve que retornar, voltar lá para o início, o que podia fazer, o que não, então eu tive que pegar um monte de livros, vamos pegar o livro das virtudes e vamos falar sobre respeito, começar uma nova situação para inserir essa menina que eu acho que vai ser mais uma inclusão, no caso... no momento. Então eu acho que são situações assim que não aconteciam e que eu acho que a gente tem que estar preparada, porque não é só aquela inclusão mesmo, né, a deficiência...

P.: A mãe dessa menina diz que ela demonstra preconceito em outras situações...

A mãe demonstra preconceito?

Prof.: Não, a mãe não tem preconceito, inclusive ela é... mas disse que a menina tem. E a menina é assim, bem... é fora, não tem limites mesmo. Então ela não pede desculpa, né, tem várias situações assim que em poucos dias já deu para observar, mas que ela já... tem melhorado, né. Mesmo... eu acho que o pior foi mesmo os três dias... hoje é o sétimo dia dela na sala, mas eu acho que a gente ainda tem que trabalhar...

P.: E a sala tem contribuído com você?

Prof.: Tem, tem contribuído sim.

P.: Que bom.

Prof.: E essa situação eu vejo também como difícil também. Então não é só a deficiência visual, entende...

P.: Não é uma necessidade que a gente...

Prof.: É, então, e a gente precisa de preparo, né, então...por isso que eu acho que tem que ter essa parte para a gente conhecer melhor as crianças também...ai, eu acho que a gente está sempre aprendendo também. Eu acho que a formação inicial é importante, mas eu acho que respeito também...seguir em frente e procurar mesmo isso.

P.: É isso, mais alguma coisa?

Prof.: Não, acho que é só isso.

P.: Então, muito obrigada.

Prof.: Obrigada você.

Instrumento de Pesquisa sobre Formação

São Paulo, 14 de novembro de 2006.

Professora,

Tendo em vista a continuidade de nossa pesquisa cujo foco principal é formação de professores e inclusão escolar, conto com sua disponibilidade, já demonstrada anteriormente, para esclarecimentos sobre sua formação e, especificamente, para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Para tanto, solicito o preenchimento das informações abaixo, o mais detalhadamente possível.

Mais uma vez obrigada e um abraço!

Maria Aparecida de Menezes

Nome fictício Lena

Magistério: (X) sim () não

Se sim, esclareça se em algum momento foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e como se deu:

Fiz o magistério na década de 70 e não me recorde se foi abordado questões relativas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Formação em nível superior:

Graduação: Ciências Biológicas

Pós-graduação: _____

Em alguma disciplina ou em outros momentos foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

() sim (X) não

Se sim, esclareça como ocorreram, conteúdos, frequência etc.:

A rede de ensino tem oferecido cursos, palestras etc. sobre Inclusão?

Em quais participou ou está participando? Procure esclarecer duração, frequência, assuntos abordados etc.

Braille duração de 10 horas. Assuntos abordados: alfabeto em Braille, instruções para adaptar atividades para os alunos com deficiência visual. Conceitos de Deficiência Visual (Baixa Visão e Cegueira). Discussão sobre a vivência do aluno e discussão sobre inclusão.

Acréscimos em conversa no momento da entrega do instrumento: A professora declarou que solicitou curso sobre o uso do Soroban porque seu aluno já o utilizava quando estava no 1º ano e ele é quem a ensina, mas não foi atendida e para ela a complexidade do uso do Soroban no ano seguinte já não era possível acompanhar. Na avaliação da professora, o ensino de português (leitura e escrita) ocorreu bem, porque tinha feito um curso (Vamos Brailhar) no qual o ensino sobre a máquina Braille e a reglete foram superficiais, apenas apresentaram o material,

mas não o seu uso e busca estudar em casa para ganhar na prática alguma habilidade para trabalhar com o aluno, mas na área de matemática ficou prejudicada.

Na unidade escolar, vocês já tiveram ou têm espaços ou momentos de discussão sobre o tema Inclusão? Como isso se dá ou vem ocorrendo?

Sim. Isso vem ocorrendo em momentos de trocas no Htpc. O professor filma sua aula, focando o trabalho com o aluno com necessidades especiais e apresenta para o grupo. (Últimas trocas final do ano passado (2006)).

Você tem participado em instituições ou outros espaços de formação na área de Educação Inclusiva? Quais e de que forma?

No momento não.

O que mais você acrescentaria sobre como tem sido sua formação para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Em 2007 (julho/07) não fiz nenhum curso de formação e no momento não tenho alunos com necessidades educacionais especiais.

Entrevista com a professora Mari, em 22/03/2006.

P.: Gostaria que você falasse um pouco sobre a sua experiência a partir da inserção de uma criança com necessidades especiais na sua sala.

Prof.: Desde o começo do ano, eu não tive a preocupação de inclusão, eu tinha a preocupação de alfabetização. Então, eu precisava saber diagnóstico para saber direito da onde eu ia partir. Porque eu não tinha nenhuma base, nenhum pré-requisito para eu me basear. Nem tenho a formação de inclusão. Então eu fiz essa sondagem de diagnóstico e percebi que o meu aluno em questão, ele está silábico com valor sonoro, então isso me deixou muito alegre né, para eu trabalhar atividades diferenciadas com ele e tentar fazer ele avançar nas suas hipóteses de escrita.

P.: Você falou de inclusão... o que você entende por "inclusão"?

Prof.: É estar incluído, nunca é ... é aquele grupo estar incluído de repente. Ser colocado em um grupo, estar incluído em alguma coisa. Mas com relação a ele, ele não está incluído porque ele tem algumas diferenças, eu não vejo inclusão como inclusão. Para mim, inclusão seria isso, né, estou incluído nesse grupo social, estou incluída nessa mesma fé, né? Então, eu acho que inclusão é só uma nomenclatura que deram, mas não deixa esses alunos incluídos totalmente. Eu acho que existe uma troca social muito importante, mas até para a sala do que para a própria criança incluída, então a sala acaba ganhando mais do que esse próprio aluno... mas eu não consigo ver essa inclusão como estar incluso, participa sim com algumas limitações, participa do dia a dia e tal , mas às vezes com muita dificuldade. No meu caso é com pouca dificuldade, mas a parte de educação física já não tem participação, parte de escrita, de cantar, de expressão oral, a gente não consegue fazer o que a gente faz com os outros alunos. Então eu vejo inclusão com um certo, como eu posso explicar, com um pé atrás. Que tipo de inclusão é essa? Com mais gente do grupo onde está incluso né, eu não estava preparada também... ainda tem essa. O grupo talvez, que só tem crianças, são melhores que os adultos, até para a própria professora, porque tem mais expectativa. O grupo não tem que se preocupar, ele já está incluído...mas a professora não.

P.: Tem três coisas aí... primeiro, você está se referindo a uma criança com paralisia cerebral?

Prof.: Isso.

P.: Segundo, você está dizendo sobre o grupo das crianças que não tem deficiências. Você acha que elas se sentem incluídas?

Prof.: Elas se sentem no mesmo grupo, incluídas na mesma sala de aula, incluídas no mesmo propósito de estudar e de aprender.

P.: E por que o César não? (aluno com deficiência)

Prof.: Está, ele está incluído, mas não é uma inclusão assim... ele está incluído porque a sala aceita e acredita nisso. Talvez eu não acredite nisso, nessa inclusão. Acho que ele está incluído, mas não está incluído. Deixa eu tentar explicar...e ele é muito esperto, ele acho que é dos melhores alunos que nós temos aqui cadeirantes, está participando de tudo, mas com certos limites, que eu me questiono muito sobre isso, até onde eu posso exigir...questionar.

P.: O que falta para essa inclusão ou quais seriam os elementos para essa inclusão completa?

Prof.: Falta deixar de ser inclusão, deixar de ter essa nomenclatura de inclusão e começar ...já pensou grupos serem... precisa de um apoio sim, de um auxiliar, por exemplo, a professora precisa de um preparo principalmente. E eu vou pegar assim, mais na minha opinião, eu não vejo essa inclusão dessa forma, eu vejo que eu queria fazer mais, eu queria que fosse igual.

P.: Se você não daria o nome "inclusão", tem algum nome específico que você utilizaria?

Prof.: Participação.

P.: E você também falou que não tem formação.

Prof.: Isso.

P.: Então vamos falar sobre isso? Que tipo de conhecimento você supõem que seja necessário para trabalhar com esse aluno?

Prof.: Os conhecimentos me dizem os limites de uma criança PC, precisa ser na parte física, tenho medo de causar algum dano, alguma seqüela... medo assim: que nem eu soube que portadores de síndrome de Down não podem virar cambalhota e eu só soube isso por intermédio de uma professora. Então assim, se eu tivesse um aluno com síndrome de Down e fizesse ele virar uma cambalhota, talvez o que viesse acontecer pudesse ser muito ruim, e não teria esse estudo do caso. Então, assim, eu não sou formada em educação especial, sou formada em alfabetização, mas eu acho que eu preciso de um preparo para

saber o que num caso de um Down, de uma paralisia cerebral, o que ela...quais as seqüelas que elas dão...a gente vê isso no visual, vê isso na sondagem, percebe isso no dia a dia. Saber que tem um potencial enorme, saber que tem uma parte cerebral muito preservada, quanto preservada, um estudo mais aprofundado eu acredito.

P.: Você está falando que seria o conhecimento da patologia...

Prof.: Isso, da patologia, da parte clínica.

P.: Essas informações da parte clínica podem favorecer o seu trabalho pedagógico? Desde o início você está me dizendo que a sua preocupação é com a alfabetização, não é? Como é isso?

Prof.: Talvez os limites, talvez eu esteja exigindo demais ou exigindo de menos. Mas eu acho que no pedagógico, pensando assim, não influenciaria tanto. Mas influenciaria no físico. Nos limites do que eu posso pedir, do que eu não posso exigir, limites de compreensão. Talvez no pedagógico não porque eu estou conseguindo. Eu consigo observar que eu estou fazendo com que o aluno avance.

P.: Essa é sua primeira experiência... Você está satisfeita com o que já foi feito, com o desenvolvimento do trabalho?

Prof.: Estou sim, estou satisfeita. Eu fiquei muito apreensiva, porque eu sou muito exigente e eu tenho toda uma formação em alfabetização. Vários cursos, então, toda a minha base para a primeira série é para alfabetizar. E então, meu medo era esse, era tentar. Então, depois desses vários diagnósticos eu realmente comecei a pensar se que eu conseguia fazer esse trabalho, eu comecei e consegui observar que tem uma parte de inteligência ali, que te acompanha, que tem uma capacidade de aprendizagem. Então, eu consigo observar que vai haver aprendizagem. Com relação ao César, eu estou muito feliz, estou ansiosa, angustiada...mas muito feliz, porque eu gosto do meu trabalho, eu gosto do que eu faço. Só queria fazer mais.

P.: Você tem experiência na primeira série e tem uma preocupação acentuada com a alfabetização?

Prof.: Isso.

P.: Então, na educação fundamental, você sente essa diferença em relação ao infantil? Você vem da educação infantil?

Prof.: Eu venho do infantil. Eu fui durante dezesseis anos professora do infantil e sempre com pré também. Então eu trabalhava com algumas turmas que saíam quase metade da sala alfabetizada. Então, como eu já tinha essa tendência, eu acho que a pessoa já tem outra matemática, outra língua portuguesa, a minha área é mais a língua portuguesa mesmo. Eu já tinha uma tendência, então eu já vim para o fundamental com a esperança de pegar uma primeira série, para alfabetizar, para começar de baixo, da construção da escrita...

P.: O que muda do Infantil para a primeira série do Fundamental? E mesmo que o aluno tenha um comprometimento, a sua preocupação ainda é essa?

Prof.: Muda uma exigência... uma exigência porque a criança... eu acho que se a professora do Infantil trabalhasse com uma exigência que eu trabalho na primeira, ia ser uma coisa bem mais tranqüila nessa parte de escrita, a exigência é diferente. Agora eu tenho compromissos, eu tenho documentos para assinar, eu tenho conselho de escola, então, eu tenho que justificar o por quê dessa criança não estar aprendendo.

P.: Quais são os seus compromissos?

Prof.: Compromisso, em letras silábicas, durante o ano apresentar e se eu não apresentei eu tenho que dar uma justificativa.

P.: Para quem você tem que dar essas justificativas?

Prof.: Para a minha coordenadora, que por ventura passa para a sua orientadora, que por ventura máxima... uma cadeia, assim. Eu sei que se eu não conseguir não vai acontecer nada, entre aspas né? você tem o propósito de que a criança avance de escrita e de sua leitura, então acho que esse é o propósito do professor.

P.: Você está sentindo que está havendo avanço e não está se sentindo confortável com a inclusão?

Prof.: Tô me sentindo confortável sim...eu também estou vendo avanços. Assim, eu só não me sinto confortável em nível de material, que é um material diferenciado. E durante o dia existe um rol de atividades que não é em todas as atividades que eu consigo produzir um material específico, então é isso que eu questiono sempre, eu consigo arrumar...como vou dizer, uma lista de nomes, colocar, fazer um material específico numa cartolina que é mais dura e ele parece que está gostando das atividades, mas não é em toda atividade que o Pedro gosta de fazer, e como ele é muito inteligente, muito esperto, ele comenta com os

amigos...eu acho que às vezes...eu não quero que ele se sinta diferente, eu quero que ele se sinta igual.

P.: Como que é isso: se sentir diferente e se sentir igual? É igual?

Prof.: Não, não é igual, mas eu acho que na parte pedagógica ele pode vir a ser. Eu tenho alunos silábicos como ele. Certo, a única diferença é que o material dele é diferenciado. Uma pinça diferente, um modo de pegar nas coisas diferente, e eu preciso providenciar tudo, letras móveis, seqüência móvel de números, de nomes. Então nós estamos trabalhando um livro, daí eu tenho que fazer uma lista separada para ele, não vai ser escrita, ele vai ter as atribuições. Então a minha preocupação é não deixá-lo ansioso, não deixá-lo com um tempo ócio assim, e é o que está acontecendo e isso é lógico que vai acontecer, porque eu estou sentindo que eu não estou conseguindo dar conta.

P.: Você acha que esses alunos devem estar no regular?

Prof.: Com o César..?

P.: Com o César e com outras crianças. Tem algum tipo de criança que deve estar no regular e um tipo de criança que não?

Prof.: Eu acho assim, as crianças que devem estar numa sala regular, ele tem que se sentir feliz, confortável, participante, como eu disse que ela é uma participação, e não ficar triste, não ficar muito tempo ansioso, não ficar muito tempo improdutivo. Eu acho que de alguma forma essa criança tem que produzir, nem que seja no social, no desenho, nos cubos, ele tem que produzir de alguma forma. Eu acredito que para as crianças que não estão tão felizes, estão tristes, estão com sono, eu acho que o regular devia providenciar um tempo mais curto, uma grade e uma carga de duas horas por dia, três horas. O César não, o César está bem, está feliz, está contente, então cinco horas para ele está bom.

P.: Você está falando do estado emocional da criança?

Prof.: Aí, mais eu acho que é essencial.

P.: Você não está falando da deficiência?

Prof.: Eu estou falando da deficiência...eu acho que existem vários tipos de perfis, né existe o PC que participa mais né...sei lá, não sei falar dessa parte...mas no nível de...sei lá, eu não consigo nem explicar. Ele é mais produtivo, porque o PC é um deficiente, na verdade, não é uma deficiência mas isso...

P.: Pode comprometer algumas atividades? O que você pensa disso?

Prof.: Eu acho que envolve vários, não só quem tem a deficiência física, porque essa criança pode ficar o tempo todo sentado numa cadeira de rodas aqui dentro da escola, mas eu acho que não daria... Eu acho que tem que ver o limite da criança, ela fica bem, ela brinca durante duas horas, porque isso exige um esforço completamente diferente do esforço de uma criança normal. Depois disso ela não produz mais, ela se cansa, ela se chateia...

P.: Ela ficaria duas horas na escola e o outro tempo?

Prof.: Eu acho que tem que ir para casa e ao mesmo tempo eu não sei o que tem que fazer! Mas dentro da sala de aula, vou até citar, vou te citar o João, assim, eu vejo o João muito triste, eu vejo o João muito apático e não vejo, porque cinco horas já é cansativo para uma criança normal, que sai do infantil que fica quatro...e é cansativo, é uma exigência muito grande. Então, eu vejo crianças que estão tristes, cansadas, chorosas.

P.: Você acha que essas crianças deveriam estar na escola especial?

Prof.: E deveria estar no regular?

P.: Ou deveria estar só no especial?

Prof.: Os dois, eu acho que precisa ter esse apoio que a professora itinerante vem dando, precisa ter uma horinha com uma pessoa especialista, né, a professora itinerante é uma professora de especial. Ela precisa, porque é um atendimento diferenciado, é um atendimento mais específico. Que preciso, e eu acho que para algumas crianças é necessário, e é um descanso, eu não consigo...

P.: Falamos muito do aluno... vamos falar um pouco da sua formação...

Prof.: Isso...

P.: Que tipo de formação você acha que o professor precisa ter para atender, e para fazer um trabalho satisfatório na questão das crianças de inclusão?

Prof.: A inclusão chegou e assim... chegou tem que ir e acabou, e se você tem preparação ou não, não importa, você tem que se preparar agora. Aí vão ter alguns cursos de inclusão para a rede toda esse ano, e, você tinha que se matricular e conseguir as vagas. Eu consegui vaga em agosto, quer dizer, até agosto... Eu já tenho aluno incluso. Então a minha vaga é em agosto, então até agosto eu faço o quê? Então o professor tem que ir buscar, buscar sozinho, buscar leitura e às vezes a leitura te dá uma luz. Eu acho que ouvir pessoas já formadas, para estar tentando buscar algo, algumas orientações assim...e esclareça as suas dúvidas, mesmo que são bestas, mas são dúvidas e que às

vezes, no dia a dia fazem diferença, dúvidas do que você fala, dúvidas sobre o limite...até onde eu posso ir, o que eu posso fazer, qual a busca que essa criança está tentando alcançar...ah, ela pode chegar até isso, então eu vou fazer o possível para que ela chegue até isso. Eu acho que também saber como agir né...até de preparação de material. Até uma amiga minha me ajudou nessa parte, me falou de montar uma prancha de escrita que eu não tinha noção do que era, então, essa orientação para trabalhar com essas crianças, nós tínhamos que ter tido anteriormente à vinda do aluno incluso.

P.: Há quanto tempo você está na rede?

Prof.: Tô na rede faz vinte anos em maio.

P.: Nesse período, que tipo de formação você recebeu para fazer esse atendimento aos alunos com necessidades especiais?

Prof.: Eu nunca fiz nenhum. Fui em alguns cursos, compartilhei com colegas, fui em algumas palestras sim, sempre nos últimos cinco anos, eu faço alguns cursos específicos para a inclusão, que foram preenchidos por professoras que já tinham a inclusão em sala de aula. Ela já vem vindo há cinco anos...Síndrome de Down, né, e outras coisas. E eu nunca tive né, eu estava mais voltada para a alfabetização, passei para o fundamental há quatro anos atrás, então a minha busca quando eu não tinha aluno, ouvi palestras, vi palestras, mas nada que em quatro anos te ajude em como você recebe o aluno. É uma situação diferente, você está com o produto na sua mão.

P.: Que expectativas você tem para esse curso que a rede vai oferecer?

Prof.: De clarear um pouquinho. Eu acho que às vezes...da expectativa do curso. A expectativa da Prefeitura do que ela pode estar fazendo, ela vai ter que comprar uma cadeira de roda melhor? Ela vai oferecer uma mesa? Um andador? Uma prancha dessa de escrita para essa criança? Ela vai me oferecer...a Prefeitura também está dando retorno para a gente? Então, eu busco encontros de orientação mesmo. Coisas que eu ainda não sei, estou buscando a nível de leitura, de informação com outro profissional.

P.: Isso é uma coisa interessante. Você vem observando, você aprende alguma coisa, consegue achar textos com outras pessoas. E você conversa com os professores, existe essa troca?

Prof.: Tem, tem que ter, porque com quem trocaríamos, porque as professoras do especial estão meio distantes aqui do regular. Se ela vem dar atendimento para

uma professora que tem... ela atende a OP (Orientadora Pedagógica), ela atende a sua coordenadora e não você. Então se alguém vem de fora, da especial, para te dar uma orientação ela não fica com o professor, ela senta com o coordenador. Então, o professor tem pouco contato com essa orientação que está vindo. A coordenadora é que traz algumas coisas para a gente...então uma professora que já teve um síndrome de Down, um PC fala pra gente o que é legal fazer, quais são as atividades que foram bem com os seus alunos, então, isso é importante mesmo

P.: Você falou da coordenadora, dos alunos. E com relação aos funcionários e à equipe gestora?

Prof.: Essa é uma escola muito preocupada com a inclusão. A nossa diretora sempre teve essa visão aberta, vou tomar como promissora. Aí teve uma invasão de carteiras para os cadeirantes, todo mundo busca essa escola, porque acreditam que aqui está tendo um atendimento melhor, e eu espero que podemos cumprir essa visão dos pais, porque aqui é uma escola que está dando um atendimento por ter essa preocupação com as salas, banheiros apropriados, e escola é toda...Então, a nossa escola, o nosso grupo, devido à direção da escola, que é muito esclarecida, né, nessa parte, eu acredito que o trabalho da diretora sempre foi um trabalho de inclusão social, inclusão da comunidade, inclusão de inclusão. O trabalho dela é muito voltado para o social, sempre foi, e a escola tem toda uma participação dos funcionários, seja ele do corpo docente, seja ele do serviço de merenda, de limpeza, é todo trabalho voltado para esse tipo de inclusão. É um trabalho voltado mais para o social, de deixar essa criança à vontade, sempre estão nos apoiando quanto ao uso do banheiro, nos ajudando. Então é uma escola que está agradando.

P.: Você diz que as pessoas procuram a escola porque na verdade a escola já tem essa fama. Isso tem a ver com o trabalho da escola, dos professores, também, eu acredito. Como você vê a presença dos pais nesse processo?

Prof.: Eu acredito que tenha um participação dos professores sim. Já, os pais, também, referindo toda essa informação que a gente busca, ele muitas vezes tem menos que nós, professores. Quer dizer, eles podem auxiliar até menos, talvez, porque nós conhecemos um pouco além do pedagógico, a gente conhece um pouco das fases. A gente acha que os pais sabem até menos do que a gente, eles precisam de mais orientação ainda. E a gente vê que os pais aqui ficam às

vezes preocupados né, meu aluno levou uma lição por exemplo, o César...foi até um evento que ocorreu essa semana. O César gosta de participar de tudo, então, na hora de distribuição de lição de casa, que é escrita, não deram para ele...o ajudante que estava distribuindo a lição não deu a folhinha para ele, e ele pediu a folhinha que ele queria a lição de casa. Aí deu a lição de casa para ele e eu escrevi para a mãe que a lição de casa foi porque ele pediu aquilo para mim. Sei lá, dei uma lição de casa e caso ele se lembrasse da lição, que na mochila havia uma lição de casa, ela poderia orientar só para haver um esforço, ou uma escrita junto com ele e não levar em consideração, porque eu não estaria levando em consideração, eu estaria levando a proposta dele, de levar a lição, mas não o esforço de ela ter que fazer alguma coisa, porque ela também... Aí ela me respondeu que ela não entendeu porque eu mandei a lição, que ele não sabe escrever, ligou para, a coordenadora, que não tinha entendido porque que eu dei a lição, então, assim, eu vejo que as mães também não estão preparadas e precisariam estar aqui mais do nosso lado, ter mais contato comigo, para saber um pouco mais do meu trabalho. O que eu estou fazendo agora, o que eu estou fazendo com o César... é porque ela também sofre em casa e está fazendo da mesma forma... que é uma parceria. Já é uma parceria para uma criança normal, para uma criança que já está aprendendo, então eu acredito que nesse processo deve haver uma parceria. Você vai exigir que ela paciência um pouquinho maior, e eu uso também de um material diferenciado, de letras móveis, não sei se elas tem essa noção, mas eu acho, assim, que os pais devem estar presentes. A mãe tem que fazer curso...

P.: Como você acha que deveria existir essa parceria?

Prof.: Buscando por palestras, buscando uma pessoa que pelos menos duas horas possa estar falando com esses pais, aqui dentro da escola, acho que a idéia seria essa. Oferecer palestras, para começar, orientação sobre a lição de casa, por exemplo, de como ajudar na escrita, como orientar numa leitura de rótulo, né, essa criança tem potencial para aprender... então vamos fazer isso em sala de aula e também vamos fazer algumas coisas em casa. A escola tem que chamar os pais aqui e tentar sentar com o professor, sentar com a coordenadora, trazer palestrantes.

P.: Então você acredita que a direção...

Prof.: Tem que estar empenhada em estar trazendo...

P.: Ela não está fazendo?

Prof.: Eu acredito que sejam tantos empenhos em tantas áreas, que isso também ela visa, né... visou para fazer, ainda não fez, porque não é... são tantas, tantas áreas...então a escola busca fazer, também, tenho certeza disso.

P.: Tem alguma coisa que você que eu não perguntei e gostaria de comentar...

Prof.: Não, eu acho que assim, a inclusão te torna assim...às vezes o prejudicado não é nem o de inclusão, é o professor que se sente tão angustiado...eu vou colocar para você a minha condição. Eu me senti muito angustiada até que conseguir ver e perceber que eu podia fazer aquilo...que eu dava conta da coisa. Então,antes disso, você se sente mesmo totalmente sem chão, né, vou te dar uma coisa mas você não tem idéia do que fazer com aquilo, então você tem que esperar acalmar. Eu acho que o professor é o grande... o que está lá é o grande 'xis' da questão. É ter paciência, buscar... eu falo por mim...e daí, ver para onde você pode ir e o que se pode fazer. E que você... se você não consegue muita coisa, um avanço, não se culpar por isso. O meu medo era isso...de ficar me culpando e pensando, puxa, acho que u podia fazer aquilo ao invés disso, eu não fiz o meu melhor...o professor tem muito a tendência de tentar fazer o melhor, e com a inclusão na escola você pensa que você não vai conseguir nada. Mas sempre consegue.

P.: Quando e como você viu que isso era possível?

Prof.: Eu vi primeiramente os diagnósticos, após as primeiras atividades com letras móveis, é através das conversas que eu tive com o César, conversas entre aspas né...daí eu vi que, nossa, sou beneficiada em tantas inclusões...em algumas inclusões eu consigo né, ver uma luz, sabe...eu consigo ver...

P.: Quando você disse “com tantas inclusões”, o que significa?

Prof.: Tantas inclusões na escola.

P.: Então, ele é um “aluno de inclusão”, digamos assim, esta expressão que você não usa...

Prof.: Não uso, mas a escola usa.

P.: E o que você acha que quer dizer esse “aluno de inclusão” e por que você não usa?

Prof.: Eu não consigo ver como inclusão. Não consigo. Eu acho que inclusão ele estaria correndo lá fora, mas...

P.: Mas ele não pode correr...

Prof.: Mas eu vejo mais como uma participação...

P.: Mas ele é um aluno que tem uma certa limitação...

Prof.: Talvez, talvez com o tempo eu venha a ver como inclusão, mas por enquanto, eu não consigo ver como inclusão. Eu consigo ver que nem eu estou inclusa nesse processo.

P.: Se as pessoas todas corresse, não precisaria ter um processo, não é?

Prof.: É... é uma visão boa, mas eu não consigo ver inclusão. Inclusão vai para a exclusão. Isso aí eu vejo em todos os grupos. Então você vai ter aquela participação e depende dessa participação que ele vai estar incluído no grupo. É que inclusão é uma palavra que para mim foi assustadora. Talvez a palavra me assuste bastante. Fico pensando que se eu estivesse com o João, estou dando um exemplo, eu estaria desesperada. Eu me sentiria meio assustada...e sentiria mesmo o nome: "nossa, eu estou com uma inclusão!". Então, assim, a palavra é uma palavra que te assusta a nível do que você vai fazer. Porque não importa que seja uma inclusão, uma participação, mas eu gosto de ver mais como uma participação, eles vão estar participando e estar entrando no grupo. Estar se adequando...aí ele não está incluído ainda...

P.: Deixa eu ver se estou entendendo, o nome te pega um pouco ainda, não é?

Prof.: É, mas quem sabe eu não concorde um dia. E é isso.

P.: Está bom, muito obrigada.

Prof.: Só? Ai que alívio!

(risos)

P.: Muito obrigada

Entrevista com a Professora Maria em 22/03/2006.

P.: Fale-me um pouco sobre a sua experiência em sala de aula, a partir da inserção do aluno com necessidades especiais em sua sala.

Prof^a.: Para mim foi um desafio muito grande porque eu nunca tinha pegado crianças portadoras de deficiências e essa escola por ser uma escola nova, nós não tivemos muito amparo, porque o pessoal estava meio despreparado aí. Eu corri muito atrás para conseguir o que eu consegui. Graças a Deus eu tenho uma boa vontade para ajudar na parte pedagógica e essas crianças necessitam de ajuda mesmo. Eu fui até o Nice, porque tinha criança deficiente visual também, então fui aprender o braile, inclusive elas me deram muita assistência. Foram as pessoas que mais me deram assistência no 1º ano. Após isso eu tinha uma conversa com psicóloga, mas isso era de vez em quando, era muito raro, porque elas tinham outras escolas e não dava para estar atendendo sempre. E eu ia me virando com material que eu mesma fui adaptando para a criança, brinquedos pedagógicos para manusear, porque como ele era cego tinha... para a direita, para a esquerda, esse tipo de trabalho com eles. E também arrumei muitas atividades em braile com o pessoal com atividades da própria sala, então começou a fazer as atividades. Só que ele tinha pouca concentração, ele se perdia, então a agente foi trabalhando o que dava. E mesmo o que ele aprendia hoje, aquilo foi apagando com o tempo. Então, ele entrou alfabético e no final do ano já escrevia... já não tinha a noção da letra; mesmo forçando ele a fazer, fazia quando queria, porque ele se recusava o tempo todo. Então a agente fazia muitas atividades na oralidade; eu tinha muitos registros desse aluno, sempre que ele escrevia eu sempre deixava registrado e foi assim... logo que eu entrei aqui. E aí no ano passado, eu quis continuar fazendo esse trabalho com esse aluno, só que para minha surpresa esse aluno chegou em uma cadeira de rodas e no ano passado ele andava, ele falava. E ele não chegou bem numa cadeira de rodas, chegou carregado, ele não tinha mais motorização do membro superior aí foi perdendo os movimentos da perna e eu percebi que ele não queria fazer mais nada, mas mesmo assim eu pegava na mão, ficava do lado dele e comecei a perceber que ele começou a não segurar mais o xixi, começou a fazer nas calças e eu comuniquei prá mãe e a mãe começou a comprar fraldas e mesmo assim ele

continuou vindo para escola porque a mãe perguntava “você acha melhor ele vir?”

Eu respondia: eu acho

P.: Você está me dizendo que mesmo que a criança tenha uma deficiência, ela deve estar no regular?

Profª.: Eu acho.

P.: Porque acha que ela estar no regular?

Profª.: Porque a criança tem que ter convivência com outras crianças e mesmo porque as outras servem como uma lição de vida porque eles ajudam muito e isso é muito bom para todos; tanto para essa que necessita quanto para aquelas outras da sala. Para eles eu acho muito importante a convivência com essas crianças

P.: Da sua experiência, mesmo que a criança tenha um comprometimento mais grave você acha...

Profª.: Eu acho muito importante. É o que a mãe perguntava... e eu dizia até enquanto ele tiver condições de vir, freqüentar a escola para ele vai ser bom, porque em casa ele vai fazer o quê, mãe? Nada, vai ficar deitado numa cama, sentado num sofá, pelo menos aqui ele convive com outras crianças, porque lá só têm adultos.

P.: Você tinha um aluno com um tipo de deficiência, agora você tem outro com outra deficiência?

Profª.: Outro tipo de deficiência

P.: Pensando nessa diversidade, que tipo de conhecimento você acha que, de um modo geral, o professor precisa ter para a inclusão das crianças no ensino regular?

Profª.: A gente não tem conhecimento nenhum, a gente vai pelo coração, eu sou assim, eu faço de tudo para essa criança se sentir bem na escola, porque ele tem que saber.

P.: Você diz que precisa de coração, mas você foi buscar conhecimentos, que tipo de conhecimento?

Profª.: Na época eu não tinha nenhum. Eu fui atrás, só que agora eu vejo que preciso de mais alguma coisa porque eu não conheço direito o aluno, não conheço praticamente a deficiência, a gente vai conhecendo no dia-a-dia. Não conversei com ninguém esses relatórios foi que elas mandaram para a escola. Eu como sou muito curiosa tirei uma cópia deles para eu poder trabalhar com essa

criança dependendo da deficiência dele. Eu gostaria de ter mais conhecimento, muito mais para poder ajudar mais ainda.

P.: Como você classificaria esse tipo de conhecimento, de modo geral?

Prof^a.: Sobre a deficiência.

P.: Você acha que o conhecimento sobre a deficiência pode modificar o pedagógico? Qual é a relação?

Prof^a.: Eu acho que pode, você sabendo como lidar com essa criança; você vai mudar a sua forma de trabalho com ela. Você trabalha praticamente sem saber como trabalhar vai trabalhando e sentindo as dificuldades da criança, vai tentando; porque tudo o que ele faz, ele faz com ajuda. E outra coisa que sinto muita necessidade é de ajuda de uma estagiária na sala, porque você não tem e eu acho que você não pode dar atenção para dois ao mesmo tempo na sala, um e o portador de deficiências e os outros não entendem que a gente tem que sentar e dividir o tempo.

P.: Mas eles não aceitam bem?

Prof^a.: Aceitam, mas eles querem atenção também, eles não sabem esperar, então eu falo: aguarda, eu já já te atendo; e esse aguardo gera um pouco de confusão na sala e não é bom, acho que precisaria mesmo de uma ajuda, de nem que fosse alguém para atender as outras crianças e eu ficar com a criança com deficiências, porque não há necessidade uma pessoa que fique com ele; uma que ele se recusa, ele só quer a minha pessoa – não sei se é pq ele sente segurança, a tenção que eu dou. Quando chega alguém ele diz: “ah, não quero”, até maltrata, inclusive veio uma pessoa, ele maltratou e nós conversamos, hoje, ele recebe, mas ele não aceita muito.

P.: Que mudanças nas práticas, para a sala, no seu trabalho, ocorreram desde você recebeu estes alunos?

Prof^a.: Eu não sei explicar, mas eram coisas assim que a gente o dia-a-dia, vai mostrando como a gente tem que trabalhar. Não é que a gente vem pronta para isso.

P.: Você trabalhava no Infantil de um modo e, agora trabalha de outra maneira?

Prof^a.: Trabalho da mesma forma, só que com o tempo mais reduzido, porque aqueles que precisam de ajuda, você tem que separar um tempo para eles, reduzir seu tempo para a sala. É um jogo de cintura que tem que ter. Isso eu não sei... porque eu gosto do que eu faço, eu me desdubro para atenção a todos; eu

fico pensando assim: o que eu não quero para os meus, não desejo para os outros, então eu penso sempre nisso. Se eu tivesse uma criança com uma deficiência, eu gostaria que a atenção fosse igual para todos e eu faço esse tipo de trabalho: dou atenção muita para todos, iguais, tanto para os deficientes na questão de atenção pedagógica como de carinho. A atenção é a mesma, porque gosto muito do que eu faço, eu amo o que eu faço.

P.: Você já tinha alguma experiência anterior com os alunos com deficiências?

Prof^a.: Não, nada. Tanto que quando eu comecei a receber os alunos, eu fiquei desesperada.

P.: Mas já era professora antes... a sua identidade como professora, mudou? Como é que você se sentiu, qual a diferença?

Prof^a.: Eu não sei, a gente fica mais humana, a gente dá muito mais valor para a vida, porque eu acho que é um ensinamento...eu falo assim: que é um presente de Deus. Todas as crianças que vem para mim na sala, eu falo que é um presente de Deus. Não sei se é porque eu gosto de trabalhar com este tipo de deficiência, sei que é complicado, mas eu acho que alguém tem que gostar de fazer este tipo de trabalho, porque se não ficaria muito complicado para essas crianças e na sala mesmo, eu trabalho assim, o normal, falo com ele normal, não trato com diferença para ele não sentir que é um deficiente. Ele é chamado a atenção que é por não fazer, então assim: se vai trabalhar o normal, ele vai ser chamado a atenção se não fizer, porque se ele puder, ele te enrola, enrola o tempo. Então você tem que tratar normal, não pode ser com essa diferença. Eles são diferentes? São, mas tem que ser tratados iguais aos outros. Vou cobrar do mesmo jeito, então é este o meu trabalho.

P.: Vamos falar um pouquinho da formação: você tem ido buscar, foi no Nice (Centro de Apoio aos D.V), buscou leituras... mas, na sua formação inicial, você não teve? Que tipo de formação você acha que deveria ter?

Prof^a.: Acho que deveriam ter preparado melhor, ao invés de ter jogado a inclusão. Acho que deveriam estar preparando todos os profs. e muitos profs. se recusam a pegar esse tipo de crianças por não saber trabalhar, não que não gostem, por não saber trabalhar, ele tem medo de trabalhar coma criança e não atingir os objetivos que precisam ser atingidos. Eu acho que precisariam dar mais noções de trabalho e dar mais cursos para professores.

P.: Você falou em inclusão, como posso compreender que é inclusão? Se você fosse dizer, inclusão é...

Prof^a.: Incluir essas crianças na sociedade, no todo. Porque antigamente, você via o deficiente em casa, ele não servia para nada, hoje, não, ele tem que estar na sociedade como um ser. Então eu acho que é um direito dele e acho assim: que tem a Apae e outras entidades que deveriam estar dando esses cursos... esse que já começou, que eu gostaria de estar fazendo.

P.: Você está se referindo ao curso que a rede vai dar?

Prof^a.: Não, as pessoas estão procurando, a rede não está dando nada. Nas instituições, professores conseguiram umas vagas, mas logo depois eu me inscrevi, não tinha vaga.

P.: E a perspectiva da rede oferecer cursos para vocês?

Prof^a.: É, isso é muito importante.

P.: Quais suas expectativas em relação a essa formação que a rede vai oferecer? O que o que você espera da formação?

Prof^a.: Estar melhorando o meu trabalho. Eu gostaria que tivéssemos prática, teoria até que mais ou menos a gente sabe, a gente gostaria da prática. Teoria a gente lê sobre, a inclusão está aí, a gente está acompanhando de perto. É prática mesmo, no sentido de prática; em alguma instituição, fazer alguns estágios para a gente fazer, para estar mais equipados.

P.: Outra coisa que você falou é “a gente tem que estar atingindo os objetivos”. Que objetivos são esses?

Prof^a.: Sempre que a gente recebe um aluno com deficiência ou outro, a gente tem que fazer uma programação, se programa; então nessa programação a gente quer atingir essa programação toda, que seriam esses objetivos da gente, que a gente coloca os objetivos de aprendizagem, mesmo para esses alunos com deficiências. Eu gostaria muito que eles pelo menos conseguissem alguma coisa para seguir a vida deles, que a gente sabe que eles não aprendem como as outras crianças, mas o mínimo que fosse bom para eles, para a sobrevivência deles.

P.: Quando você fala “que eles aprendessem alguma coisa para a sobrevivência”, você está falando de alfabetização?

Prof^a.: Não só.

P.: Mas a alfabetização é um objetivo? E o que mais?

Profª.: É, é um objetivo. Eles têm outras qualidades... manuais, então isto também está fazendo muita falta, porque no início da minha carreira de magistério, eu fiquei com uma classe que não era de deficientes, mas era uma classe especial – que eles falavam – não era uma classe de deficientes, como a gente tem hoje. Eu pedi que eu ficasse nesta sala – eu era estagiária ainda, para ajudar a profª a trabalhar com esta sala. Eu achei que para mim foi muito bom, porque ali eu aprendi que a criança não precisa aprender só a ler e escrever; precisam de um trabalho manual, de um artesanato... eu vejo tantas artistas plásticas, que pintam com a boca, pintam com o pé. Ele pode não saber ler e escrever, mas ele tem outros dons que estão engajados na sociedade. É isso que a gente precisa fazer: que essas crianças entrem na sociedade, não só sabendo ler e escrever, mas com outras qualidades que eles têm, que a gente vê: o aluno que eu tenho hoje, ele é ótimo em pintura, em desenho, ele tem que trabalhar este lado também. Acho que nós precisamos... a escola, hoje, não fazer o aluno só ficar sentado lendo e escrevendo. Para eles, às vezes, não é muito interessante, precisa haver mais alguma coisa nos trabalhos manuais... fazer outro tipo de trabalho.

P.: Você falou como é para as crianças, para você... e, na escola, com a equipe gestora, com funcionários, como você vê este processo?

Profª.: Eu vejo que está muito inicial muito assim, ainda fraco para a gente receber estas crianças, não está tendo o necessário, apesar da escola comportar estas crianças, tem banheiro para deficiente, na escola, em geral, ela está prepara para receber estas crianças, mas quem não está preparado somos nós, mesmos. Eu ainda vou atrás, mas tem muita gente que não sabe onde procurar; as outras professoras começaram a receber estas crianças, eu já tinha o meu aluno... eu comecei a passar os materiais para essas outras professoras, porque a gente não tinha de onde tirar. Então a gente... elas pediram ajuda, tanto que eu fui passando o que sabia, o que conhecia. Eu acho que a gente tem que trocar mesmo, o que uma sabe mais passar para a outras dessas experiências, porque lá fora está muito devagar para chegar essas experiências para gente. Por isso é que eu falei: a gente precisa prática, teoria a gente até se vira muito bem.

P.: Você acha que observando o trabalho de outras pessoas, trocando com as outras professoras isso modifica, contribui para o seu trabalho?

Profª. Contribui muito. Tanto é que tinha muito material que fui eu que fiz para o meu aluno e pode passar para outro aluno. Como ele já não esta na escola, deixa

passar para outra criança que está com deficiências visual, quer dizer, estou ajudando outra criança.

P.: A equipe gestora, que também não tem formação, como você vê... no que se refere à abertura...

Prof^a.: Tem, tem. Isso a gente tem. Tem muito diálogo, a gente conversa muito, sempre estou me expondo, sempre pedindo coisas. Eu estou sempre pedindo socorro, corro atrás. Quando vejo que tem alguma coisa que eu estou em apuros, eu vou atrás mesmo. Tanto é que corri muito atrás do trio – eles conseguiram cadeira de rodas, a gente fez o que pode, mas não depende só delas, depende da estrutura toda. Não é só da escola, é do sistema todo.

P.: Um outro segmento é a família. Como vê essa relação escola/pais para o processo de inclusão das crianças?

Prof^a.: Da primeira criança que eu tive os pais eram ativos, estavam presentes, tanto é que estão presente até hoje, sabe eles não descuidam um segundo, qualquer diferença estão atrás, eles... tanto é que a mãe veio perguntar se ele está matriculado na escola e não está, ele não tem mais condições, eu fui obrigada a falar.. eu não sabia o que fazer... ele não tinha mais condições; porque é duro para uma mãe, né? Expliquei, com o relatório que ela trouxe, só no caso de uma melhora, a gente não vai ficar falando que está em fase terminal, em caso de melhora, ele volta, tem a vaga garantida, foi o que eu coloquei para esta mãe. Agora, esse ano, eu não conheço muito a família. Esse aluno, fez aniversário e ele falava tanto dum passarinho, dum periquito que eu acabei comprando um periquito para ele. É a primeira coisa que eu fiz foi ligar para mãe, porque é uma coisa assim que eu não sei como a mãe vai aceitar, não conheço direito a família. Aí eu liguei, conversei com a mãe e ela: "não, professora, tudo bem, pode mandar; que a gente vai receber, a gente ia mesmo comprar um periquito para ele e tal", quer dizer, conheço muito pouco e pelo pouco já deu para perceber que a mãe está presente, não sei até que ponto, porque eu não tive nenhuma reunião com ela que pudesse estar pedindo para que viesse para a gente conversar sobre o filho; então não tive nenhuma.

P.: Nesta relação escola-família tem algo no processo que você gostaria que fosse melhor articulado?

Prof^a.: Sim, porque a gente não tem tempo mesmo, é a falta de tempo pq é corrido o horário da gente então fica meio complicado. Quando ela tem

disponibilidade talvez a gente não tenha, então fica meio complicado. Eu falo sempre para pais: não podendo vir, eu dou meu telefone, pode me ligar eu estou aberta para conversa.

P.: Você está dizendo que a comunicação é um elemento importante?

Prof^a.: Eu acho fundamental, acho que a gente precisa estar sempre dialogando para saber o comportamento em casa, para saber como a gente trabalha aqui na escola, eu acho isso importante sim.

P.: O que faz te estimular, dar força para o trabalho com os alunos com necessidades especiais e o que te frustra?

Prof^a.: Não encontrar o material adequado para trabalhar com eles, isso eu fico meia...mas mesmo assim, eu dou um jeitinho, vou atrás, porque eu vou de boca em boa, eu acho que... “me empresta? Te devolvo, tiro cópia” eu vou fundo mesmo, eu não fico esperando, porque acho se a gente ficar esperando, a gente não consegue, isto frustra bastante porque você faz o planejamento e não consegue realizar? Isso é meio chato.

P.: Se quiser acrescentar mais alguma coisa sobre sua vida a partir da inclusão, sua formação, expectativas que tem...

Prof^a.: Eu sempre penso em montar uma escola, se eu não conseguir montar uma escola eu gostaria de ajudar crianças carentes, penso muito nisso porque eu acho que alguém tem que fazer alguma coisa. Se for esperar do governo alguma coisa, não vai acontecer nada. Então a gente precisa fazer alguma coisa, uma sementinha plantando uma aqui, outra lá, outra lá, a gente vai conseguindo, fazer com que esse país tenha um pouco mais de sensibilidade, com tudo o que acontece, principalmente com as crianças, pq acho que a gente tem que pensar num futuro para essas crianças, num amanhã melhor. Eu acho que isso é importante: correr atrás.

P.: Obrigada.

Instrumento de Pesquisa sobre Formação

São Paulo, 14 de novembro de 2006.

Professora,

Tendo em vista a continuidade de nossa pesquisa cujo foco principal é formação de professores e inclusão escolar, conto com sua disponibilidade, já demonstrada anteriormente, para esclarecimentos sobre sua formação e, especificamente, para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Para tanto, solicito o preenchimento das informações abaixo, o mais detalhadamente possível.

Mais uma vez obrigada e um abraço!

Maria Aparecida de Menezes

Nome fictício Maria

Magistério: (X) sim () não

Se sim, esclareça se em algum momento foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e como se deu:

Quando fiz o magistério se falava em crianças com problemas de dislexia e como trabalhar. Onde fiz o magistério havia uma sala de alunos portadores de deficiência visual. Algumas alunas do magistério foram convidadas a aprender o braille.

No início de minha carreira no Estado, fiz um curso na Avape (Associação para a Valorização e Promoção de Excepcionais), do dia 24 a 28 de agosto de 1987, de 12 horas, participando da Semana da Criança Excepcional.

Formação em nível superior:

Graduação: PEC - Licenciatura Séries Iniciais; Educação Artística

Pós-graduação: _____

Em alguma disciplina ou em outros momentos foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

() sim (X) não

Se sim, esclareça como ocorreram, conteúdos, frequência etc.:

Teve um módulo sobre inclusão.

A rede de ensino tem oferecido cursos, palestras etc. sobre Inclusão?

Em quais participou ou está participando? Procure esclarecer duração, frequência, assuntos abordados etc.

A rede de ensino ofereceu curso de inclusão em 2006, pois nos professores ainda estamos despreparados para receber crianças com necessidades educacionais especiais, seno que ofereceram foram quatro (4) encontros para trocas de experiências, mas a pessoa que ministrou o “curso” não sabia responder quando surgiam dúvidas. Participei desse “curso” em agosto de 2006, todas as quintas-feiras. As perguntas foram diversas, mas sem respostas. Foram abordadas: a legislação e suas datas.

Não parecia curso de formação e sim um debate sobre o assunto.

Na unidade escolar, vocês já tiveram ou têm espaços ou momentos de discussão sobre o tema Inclusão? Como isso se dá ou vem ocorrendo?

Sim, temos espaços em Htpc, mas só teve troca de experiências e seus avanços.

Você tem participado em instituições ou outros espaços de formação na área de Educação Inclusiva? Quais e de que forma?

Fiz na Avape e no Nice: Braille.

Nice: foram alguns encontros para passar como utilizar o Braille e, quando pode ser considerada a criança com baixa visão.

O que mais você acrescentaria sobre como tem sido sua formação para ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Por ser uma pessoa curiosa, tenho tido um bom aprendizado para atender os alunos com NEE.

Entrevista com a professora Melissa em 22/03/2006.

P.: Professora, esse é o primeiro ano que você tem um aluno com alguma necessidade especial. Gostaria que você falasse sobre suas expectativas.

Prof^a.: Eu tenho um aluno, que é portador de uma deficiência e o contato que eu tive com ele foi uma coisa, ainda acredito que foi muito pouco, nem um mês ainda, mas o pouco que eu pude perceber é que a deficiência dele é física e o que me passaram aqui na escola, por parte da direção e da coordenação, né, é que o aluno é meio portador da Síndrome de Duchenne, e que segundo o que me disseram, ele é caracterizado pelo estreitamento dos músculos, e o que acontece é que me disseram que a expectativa máxima de vida para ele... que não chega a ser no máximo de uns seis anos, e que a tendência é assim, de que lê está piorando, então cada vez que passa, né... Então, esse é o primeiro choque. E eu como professora, pela primeira vez, me vejo assim, totalmente perdida. Mas eu vejo assim, o lado cognitivo dele, né, eu vejo que lê tem se esforçado muito para fazer as atividades, mas eu penso que... o primeiro momento com ele foi com essa turma, na realidade, era uma outra professora que estava aqui, né. E eu sou a professora substituta, e ela não tinha começado o trabalho com essa turma, e depois, logo em seguida, eu vim aqui para substituí-la. Então, nosso primeiro contato ali foi difícil. Ele é uma criança assim, que...que não conversa facilmente com as pessoas. A gentes ente assim uma certa revolta nele...eu entendo a posição dele e tudo, porque realmente, imagina, uma criança que até o ano passado andou, correu vê vários amigos aqui, todos eles brincando na hora do intervalo, só ele ali preso numa cadeira de rodas. Então, eu tento me colocar no lugar dele, mas eu sei que isso é meio que impossível. Mas só quem está ali mesmo para saber e poder entender realmente o que se passa. E ele é assim, tem dias que ele fala que ele não quer fazer lição. Ele ainda é o único da turma que não está alfabético...O único teste que eu consegui fazer com ele, ele me mostrou isso, que ele ainda não está alfabético.

P.: Quando você fala teste, quer dizer uma sondagem?

Prof.: Eu fiz uma sondagem com a sala, fiz sim. Essa foi a única vez que eu consegui fazer porque dificilmente ele faz as atividades. Eu tentei conversar muito com ele, eu tive que...a primeira semana foi mais um contato que eu precisei fazer

com ele para eu poder conseguir a amizade dele, não é, a confiança dele, então foi o primeiro trabalho com ele. E aí a partir da segunda semana que eu fui consegui. Que eu dei algumas tarefas para ele, mas mesmo assim, ele é bastante...

P.: Resistente?

Prof.: Ele é uma pessoa bastante resistente.

P.: A partir desse primeiro contato, qual é a sua expectativa agora em relação a trabalhar com ele? Parece que você está preocupada com a alfabetização: já falou que ele não está no nível alfabético.

Prof.: Sim. Eu vejo que ele é capaz sim, na parte cognitiva dele eu não vi e não vejo problema algum, Agora eu só preciso trabalhar primeiro com o psicólogo, com o psicológico dele. Ele precisa aceitar primeiro. Então, assim, num primeiro momento, ele já tem um acompanhamento da psicóloga.

P.: Como é que você distingue esse tipo de experiência? Como é que você vem sentindo? Porque você tem essa expectativa de alfabetizar...

Prof.: Sim, eu tenho sim. Eu acho que a minha vontade agora de alfabetizar é maior. Porque eu sei que existe uma resistência da parte dele, mas eu sei que ele pode, eu tenho trabalhado muito isso com o Guilherme. E agora esse é um ânimo, uma injeção de ânimo que eu precisava enquanto profissional para eu conseguir trabalhar muito mais com ele. Porque eu sei que ele realmente precisa dessa ajuda e desse apoio.

P.: Que tipo de conhecimento você precisa ter para trabalhar com essa criança, ou de um modo geral, com as crianças com deficiência?

Prof.: A base que eu tenho é da minha formação da Pedagogia, de livros, eu andei pesquisando algumas coisas também, mas eu sei que ainda falta muito. Mas a prova de tudo aquilo que eu tive na Pedagogia eu estou tendo agora, né, muita coisa diferente dali, né, a realidade nem sempre ali foi o físico, coisas muito diferentes do que a gente vê nos textos encontrados nos livros didáticos, nos livros que eram dados para a gente. A realidade, muitas vezes, não é aquilo que o autor escreve. Tenho sentido muito isso. Mas é claro que é importante sim, como base, não é. Você lê o que o profissional que não entende o que escreveu, e daí, é a partir de então, que você tem que estar investigando para tirar algumas conclusões.

P.: E que tipo de conhecimentos você não teve na sua formação inicial, que acha que você precisaria ter?

Prof.: Falta muito a prática. Porque na faculdade a gente vê muita teoria, são feitas muitas apresentações de trabalho e tudo, mas faltou muito a prática. Eu fiz os estágios também, mas é bem diferente. Hoje eu vejo que aquele momento de estágio é uma coisa e quando a gente vem para a realidade a gente percebe que é tudo muito diferente daquilo. E tanto da inclusão também, porque eu tive estágios de inclusão, numa escola aqui da rede e outra numa escola particular, e lá eu pude observar assim uma experiência muito grande. Mas a minha pergunta sempre foi: “e quanto a questão pedagógica mesmo?”, porque no caso da escola particular, eu vi ali, todas as crianças tinham uma pasta, com seu trabalhos ali, um portfólio, tudo registrado bonitinho, mas ali a minha pergunta foi a seguinte: “até que ponto eles realmente estão aprendendo?”, né. Porque eu vi que muitos ali estavam fazendo o trabalho com o auxílio do professor. Daí a professora, às vezes pegava e auxiliava assim as outras crianças, né, pegava a mãozinha delas e colocava no algodão, colando o desenho, então depois de pronto, quando você ia mostrar para os pais de repente, estava tudo ali super bonitinho.

P.: Você acha que isso na escola pública é uma coisa que não acontece muito?

Prof.: Na escola pública eu já vi uma professora que faz um trabalho... primeiro que já é com mais alunos na sala, lá o trabalho não era...a professora fez o possível, sem dúvida né, tanto que está sendo super reconhecido o trabalho dela, por parte de todos os alunos ali e, dentro dessa inclusão você encontra diversas variáveis, desde crianças autistas até cadeirantes, crianças com...

P.: Aonde você teve essa experiência?

Prof.: Eu tive essa experiência numa escola em São Bernardo, do município de São Bernardo.

P.: Você falou também em termos de inclusão. O que você entende por inclusão?

Prof.: Inclusão, é...é a escola estar aberta para estar recebendo pessoas com deficiência. Eu acho que inclusão é você estar incluindo, né, o ser humano em qualquer contexto social. Não somente precisa ser dentro da escola, realmente é incluir, fazer com a pessoa realmente faça parte de um grupo.

P.: Nessa escola, especificamente, como é que sente isso?

Prof.: Antes de eu vir cá eu estive numa outra escola, e a minha surpresa, meu primeiro impacto quando eu vim conhecer a escola numa sexta feira foi que a

diretora daqui ela andou comigo me mostrando todas as escolas e o que eu pude perceber foi que em todas as salas de aula tinha pelo menos uma criança de inclusão, essa é a primeira vez que eu observo isso numa escola. Então, essa foi a minha primeira grande surpresa. A segunda surpresa foi eu descobrir que eu também teria um aluno de inclusão dentro da minha sala de aula.

P.: Você diz assim: “eu vi que em todas as salas tinha um aluno de inclusão”. O que você quer dizer quando você fala “aluno de inclusão”?

Prof.: Bom, normalmente, quando a gente fala que o aluno é portador de alguma deficiência, ele teria que ir para uma sala especial, por exemplo né, ele estaria ali com outras crianças que teriam uma deficiência igual ou parecida com a dele. Então ele estaria no meio de um grupo de pessoas, que diríamos assim, seriam iguais a eles. Aí a gente vai se referir a inclusão, né, nesse caso não seria inclusão. Inclusão é uma coisa da diversidade, né, respeitando o ser humano da forma como ele é, suas diferenças, né...

P.: Você pensa que essas crianças devem estar no regular ou na escola especial?

Prof.: Eu acredito na inclusão da forma em que ela é trabalhada aqui na rede sim. Claro, que há muitos aspectos positivos. A única coisa que falta é a necessidade que a gente tem de ter um respaldo né, uma ajuda, um auxílio...um auxílio ao professor. Por exemplo, aqui eu estou com o caso do Guilherme, né, ele é uma criança que precisa muito de atenção, eu preciso sentar do lado dele, conversar muito com ele, ai ele faz sim as tarefas dele. Mas ele precisa muito de atenção. E eu preciso ficar do lado dele. Agora numa sala, de repente, que tenha outras crianças, fica difícil. Porque crianças assim... acho que não só crianças, acho que com adolescentes, inclusive adultos também acho que a atenção deve ser dada da mesma forma. Então, a minha dificuldade hoje em dia é essa.

P.: Eu tenho duas perguntas. Primeiro como você acha que poderia ser solucionado essa questão dessas crianças dentro da sala de aula com esse nível de exigência de atenção? Segundo, você falou que deveria haver um respaldo. Que tipo de respaldo?

Prof.: O que eu acho que acontece...por exemplo, eu preciso de uma outra pessoa, nem se fosse uma...não importa, eu preciso de uma outra pessoa para estar comigo na sala de aula, me auxiliando nas atividades. Ela então, essa outra profissional, em ajudaria nas atividades, ficaria com os meus alunos ali, por

exemplo, verificando as atividades deles, e eu poderia, por exemplo, poderia estar ali com o Guilherme trabalhando do lado dele. Não digo isso o tempo todo, mas parte da minha aula. É um trabalho que poderia estar fazendo. É nesse sentido.

P.: Você disse que a diretora andou com você pela escola e que você ficou surpresa, e parece que agrada muito essa sua surpresa. No propósito de inclusão, como você pensa nessa escola, a equipe gestora, os funcionários, a escola por inteiro, como um todo?

Prof.: Em termos de cooperação?

P.: Cooperação ou não...

Prof.: Ah, sim. Nessa escola há muita cooperação. E para falar isso ninguém melhor do que eu porque eu sou uma das mais novas aqui, ingressei este ano aqui, e a recepção que eu tive aqui foi muito boa, né, por parte da direção, da coordenação, de todo mundo, desde serventes aos professores, todos. Nenhum momento eu me senti sozinha aqui. Há muita conversa, sempre que eu preciso de alguma coisa eu vou conversar com a diretora, então, essa união é muito boa.

P.: Quero voltar um pouquinho na sua formação. Agora terá um curso de formação oferecido pela rede. Qual a sua expectativa em relação a esse curso? Quais conhecimentos você espera receber para subsidiar com o seu trabalho?

Prof.: Eu espero mais uma troca de experiência, né. Acho que não há nada melhor do que isso. Porque muitas vezes conversando com os outros professores, você pode ver e perceber para onde pode andar e para onde posso estar caminhando também, então eu acho que eu espero isso. Na prática...eu preciso de um respaldo maior mesmo na prática e, para mim, é importante conversar com os professores que já trabalharam e que tem experiência na área.

P.: Você tem observado como é que esses outros professores lidam com essas crianças? Isso tem servido para você como uma orientação?

Prof.: Eu não tenho dúvida que sim, eu vivo conversando ali com elas também.

P.: Você tem tinha alguma idéia ou algum conhecimento anterior que te ajudou a passar esse medo?

Prof.: O que me ajudou foi a respeito a faculdade mesmo.

P.: Então, embora fosse mais teoria?

Prof.: Sim, é claro que a teoria ajuda também. A gente fala assim, o difícil é agente transportar tudo da teoria para a prática. Não é, que a gente fala que nos

livros tudo parece muito fácil, muito bonito, mas na realidade às vezes nem sempre é assim.

P.: Com relação à criança, você sente na sala que ele se sente acolhido, incluído? E da parte das outras crianças também, como que você vê isso?

Prof.: Isso é uma coisa que eu comentei inclusive com os outros professores. As crianças não fazem diferença nenhuma. Inclusive a mãe do Guilherme veio conversar comigo perguntando se estava havendo algum problema de socialização, porque aqui nós costumamos trabalhar os alunos, não sempre, mas a grande maioria das atividades eles ficam em dupla, para que eles possam ali trocar uma idéia, conversar, socializar ali a atividade. E eu procuro deixar um aluno nem sempre com o mesmo parzinho, porque todos ali, afinal de contas, somo um grupo, todos ali são amigos na minha sala, então todos ali também precisam se conhecer. E é um trabalho que tenho feito inclusive com o Guilherme. Eu não vou tratar ele de maneira diferente, né. E a mãe dele questionou isso porque uma vez ela falou que o Guilherme queria sentar com um amiguinho dele e não com uma menina. E assim, as meninas querem muito se aproximar dele, mas muitas vezes ele não aceita. E a mãe dele questionou, porque ele não podia escolher. E eu disse para ela que quem estava escolhendo os amiguinhos era o próprio Guilherme e não a sala. Porque as meninas também querem, né. Querem ajudar, querem empurrar a cadeira, né. E ele não permite.

P.: Ele não permite? Então você acha que ele ainda está com....

Prof.: Sim, de aceitação.

P.: Você falou sobre a mãe. Como você acha que a família participa ou pode participar nesse processo de inclusão?

Prof.: Em relação à mãe eu sinto que há uma super proteção da mãe. E aí até entendo um pouco dessa preocupação. Porque essa doença, pelo que eu estudei, pelo pouco que eu procurei, ela é transmitida pela mãe ao filho. É um gene da mãe que é transmitido ao filho. E isso só acontece em pessoas do sexo masculino. Então, o que nós discutimos aqui com a direção, coordenação e com os outros professores, é que assim, que não há dúvida de que ela sente esse sentimento de culpa, e que ela quer poupá-lo de muitas coisas. Só que o que eu fui conversar com a mãe também, é que uma vez que ele está na escola não é, ele é igual a todas as outras crianças, e que ele é tratado assim, como todas as outras. Teve um exercício, porque agora nós estamos trabalhando números né,

que o Guilherme tem muita dificuldade também com os números. E a mãe disse que ela tem trabalhado os números com ele em casa também, mas que...bom, enfim, o que eu entendi é que ele não precisava estar forçando tanto em sala de aula. E eu disse que não, uma vez que ele tem potencial nós temos que...nós não podemos nos contentar com aquilo só, ele tem capacidade de conseguir.

P.: Você está me dizendo que a proteção dessa mãe é um impeditivo ou um dificultador. Que pontos poderiam facilitar esse processo?

Prof.: Por exemplo, assim como a Prefeitura vai estar oferecendo cursos ali para os professores, deveriam existir também palestras para os pais dos alunos de inclusão. Porque eu acredito que os pais estejam um pouco perdidos, como agir, o que fazer, acho que há essa necessidade sim. Um trabalho em conjunto com a família, com o aluno de inclusão, com os professores e com toda a equipe aqui da escola.

P.: E a unidade escolar com a família? Como você pensa que poderia ser esse processo de relação no caso das crianças de inclusão?

Prof.: Você está falando da escola com a família?

P.: Dessa escola com a família.

Prof.: Acho que um contato maior com a família, através de reuniões. Por exemplo, no caso, a mãe Guilherme, ele vem sempre trazê-lo e buscá-lo, então nesse tempo ali, eu tenho um contato com ela, e é um momento que às vezes ela me conta algumas coisas à respeito dele...ela me pergunta como foi o dia dele aqui na escola. Então eu tenho esse contato com ela, é pouco, mas nós temos um pouco. E eu acho isso muito importante, mas acho que a gente precisa de um tempo ainda para estar fora do horário de aula, mesmo reunião, não precisa ser toda semana, mas pelo menos uma vez por mês. Estar conversando com a mãe mesmo, em particular, eu acho que seria bem interessante.

P.: Você acha que ...

Prof.: Porque o nosso trabalho acontece em parceria com a família. A participação dos pais é importantíssimo.

P.: O que você modifica na sua prática na sala quando tem uma criança com deficiência?

Prof.: Eu preciso pensar um pouco nas atividades, por exemplo, educação física. Hoje seria o dia de brincar de pega-pega, por exemplo, então, eu preciso pensar uma atividade que o Guilherme possa estar participando também. Então eu

preciso criar, por exemplo, barreiras para essas crianças ali, para que elas não corram tão rápido. Porque o Guilherme só anda na cadeira de rodas. Não só na educação física, mesmo nos trabalhos de alfabetização. As atividades são diversificadas, por isso nós utilizamos os testes de sondagem para saber qual a atividade de escrita de cada criança, a partir de então, nós agrupamos estas crianças em grupo...o trabalho é feito assim na sala...as atividades não são iguais para todas as crianças.

P.: O que é que tem de diferente nas atividades?

Prof.: Por exemplo, o Guilherme ainda não está alfabético. Eu não posso trabalhar com ele com texto, então dele eu posso estar...não posso exigir que ele responda alguma questão, por exemplo, relacionada ao texto. Eu preciso adaptar essa atividade a ele, né, uma coisa mais simples.

P.: Em relação à sua formação, tem aí a expectativa do curso, não é? Fora essa formação da rede, você pensa alguma coisa sobre a sua formação a partir da necessidade do aluno?

Prof.: Por causa do Guilherme eu tenho buscado muito mais coisas, de internet...eu tenho procurado muita coisa na internet agora. Então agora tudo eu tenho que pensar para fazer uma atividade específica para o Guilherme e outra para a minha turma, por exemplo. Isso então tenha me ajudado. Eu acho que a internet tem sido um bom recurso para isso. Biblioteca...eu tenho freqüentado muito a biblioteca agora, estou indo atrás de livros de inclusão, isso eu tenho feito. Tenho conversado com pessoas que trabalham também em escola inclusiva.

P.: E você acha que para o seu crescimento profissional, como professora, para a sua identidade como professora, essa experiência de buscar na biblioteca trouxe algum elemento novo?

Prof.: Não, sem dúvida. As coisas que eu enxergava, porque eu estou a onze anos dando aula né. Apesar de ser a professora de inglês, né, eu vejo que a minha atitude como professora tem mudado. Porque agora eu possuo outras visões... coisas que antes eu não tinha.

P.: A sua visão enquanto professora, enquanto pessoa, isso modifica?

Prof.: Também.

P.: Modifica como?

Prof.: Eu tenho assim, isso é uma característica minha, eu me envolvo muito com as pessoas, inclusive com o aluno...com os meus alunos, né. Quando eu

descobri, por exemplo, a doença do Guilherme ali, a perspectiva de vida, eu perdi uma noite inteira de sono. Mas aí depois uma professora, virou para mim e falou...inclusive foi Giovanna, ela falou para mim: “Pensa bem...a morte é uma realidade aqui para todos nós”, então o que eu comecei a fazer, a partir do momento em que nós tomamos conhecimento disso, trabalhar, não é, tentar aproveitar essa vida dele ao máximo, e fazer com que realmente valha a pena. E ela me falou que não era para eu ficar desanimada, que muito pelo contrário. Já que ele tem pouco tempo, então vamos tentar aproveitar isso ao máximo, né. É difícil, enxergar por esse lado. Eu me coloco no lugar da mãe também, porque eu sou mãe. Já imaginou se fosse o meu filho por exemplo, né. Mas isso eu já até comentei com os professores também, que eu acho que a gente jamais vai entender o que se passa, qual o sentimento dentro dela. Podemos imaginar, agora realmente...

P.: E isso tem um impacto para você enquanto professora, você tem uma mudança de atitude...e você acha que isso é positivo para o seu crescimento?

Prof.: Não, sem dúvida. Para mim todo o conhecimento eu acho que é válido.

P.: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar a respeito desse processo que eu não lhe perguntei?

Prof.: Só dizer que tudo isso é muito gratificante. Esse ano, não tenho dúvidas que será um ano muito importante na minha vida. Além de eu estar trabalhando ali com as crianças da segunda série, né, o fato de eu ter um aluno de inclusão...eu acho que para mim esse trabalho foi um presente mesmo. Isso eu não tenho dúvidas de que vai mudar muito assim na minha vida. O conhecimento que eu vou ter vai ser muito valioso e precioso. E eu esqueci de comentar uma coisa do Guilherme, que ele é muito mandão. Eu vejo ali a questão da cadeira de rodas, que nossa, eu me esforçava, porque ele quer ser independente. Não só ele, todas as crianças, a autonomia é uma tendência e que a criança vai buscá-la desde pequeno. E ele, o que eu tenho percebido, é que ele pede assim para os alunos, para os colegas empurrarem a cadeira dele...às vezes por preguiça, mas por outro lado porque ele também quer companhia, não é. Uma vez que tem alguém empurrando a cadeira para ele, ele tem alguém do lado dele, não é? E a preocupação das outras crianças também em relação a ele. Porque na hora do recreio, os meninos querem jogar futebol, então eles correm para a quadra. Só que aí, o que a gente fez, que cada dia tem que ter um responsável ali pelo

Guilherme para ficar com ele, para que ele não fique sozinho no recreio. Mas ele fala para mim que lê vai sentar do lado que tal pessoa e que ele quer que tal pessoa o empurre. Ele é bem mandão.

P.: E isso interfere no trabalho?

Prof.: Sim.

P.: E isso modifica, cria uma dinâmica?

Prof.: Sim, ele é assim bastante resistente e mandão. Mas eu também tenho trabalhado isso em sala e ele tem melhorado bastante.

P.: Mais alguma coisa?

Prof.: No momento não.

P.: Muito obrigada.

Depoimento espontâneo enviado via e-mail

Maria Aparecida,

É uma pena que eu não pude acompanhar o seu trabalho mais de perto. Trata-se de um assunto que me interessa muito...

Conforme já conversamos, sou professora de inglês há onze anos e gosto muito do que faço. Sempre trabalhei com crianças, adolescentes e adultos. Optei pelo curso de Pedagogia para compreender melhor o comportamento de crianças e adolescentes.

Tivemos uma disciplina relacionada à inclusão no último ano da faculdade. Li alguns livros sobre inclusão e deficiências e fiz estágios em escolas especiais (uma da prefeitura de São Bernardo do Campo e outra em uma escola particular). Fiquei surpresa em ver o grande número de crianças portadoras de necessidades especiais. Para dizer a verdade, foi difícil de acreditar que todas elas residiam aqui na cidade...

Fiquei admirada com o trabalho, esforço e dedicação das professoras das escolas especiais. A primeira coisa que me pensei foi “Será que eu também seria capaz de ser uma professora de uma criança especial?”. O meu primeiro contato com as crianças especiais me deixou bastante perturbada, pois eu não sabia o que podia fazer, como agir... Uma sensação de medo, insegurança, incapacidade, misturada com curiosidade e encantamento se passou por mim. Vi crianças

portadoras de síndrome de Down, paralisia cerebral, autismo, hidrocefalia, além de crianças cegas, surdas e mudas, um universo que era totalmente desconhecido para mim.

Quando ingressei na rede da prefeitura de São Bernardo do Campo, não tinha idéia de como seria ter um aluno de inclusão.

Eu comecei a trabalhar em uma escola no bairro Orquídeas (EMEB X). Nesta escola, como em todas as outras da prefeitura de São de São Bernardo do Campo, há alunos de inclusão, porém, durante o mês que fiquei por lá, não vi nenhuma criança “cadeirante” ou uma que precisasse de auxiliar de sala.

Quando fui transferida para esta EMEB, no bairro Nova Petrópolis, a primeira coisa que me chamou a atenção foi o fato de praticamente todas as salas terem pelo menos um aluno de inclusão. Eu mesma não imaginava que teria um. Aliás, não fui informada pelo trio gestor da escola sobre o meu aluno de inclusão; conheci o meu aluno no meu primeiro dia de trabalho. **(no seu depoimento a professora declarou que a diretora mostrou a escola e a avisou no próprio dia)**

Tive a sorte da professora que estava com a sala ter ficado comigo no meu dia de trabalho. Ela procurou, em um curto período de tempo, me passar o máximo de informação possível a respeito dos alunos e, principalmente, sobre o aluno de inclusão, o Guilherme. Foi a professora que me disse que o Guilherme é portador da síndrome de Duchenne (síndrome que era totalmente desconhecida para mim), que se trata de um atrofiamento dos músculos e que é incurável. Ela também comentou sobre o temperamento do Guilherme: uma criança de temperamento difícil e que precisa ser conquistada aos poucos...

Após uma semana de aula, mais ou menos, a PAP (professora de apoio pedagógico) veio conversar comigo sobre o Guilherme. Ela não soube me dar muitas informações sobre a síndrome, mas algumas palavras dela me deixaram completamente desestruturada: “(...) a tendência é piorar cada vez mais até levar ao óbito... (...) expectativa de vida de dezesseis anos...”. Naquele dia voltei para casa me sentindo mal.

Tive a sorte de sempre poder contar com o apoio das minhas colegas de trabalho. Elas me ajudaram a encarar a síndrome do Guilherme com mais naturalidade.

De fato a adaptação do Guilherme comigo não foi nada fácil. Ele é um aluno bastante resistente às atividades propostas; ele é “mandão” e fica “emburrado” com facilidade. Por ser o único aluno que ainda não está alfabético na sala, não é possível trabalhar sempre com as mesmas atividades que os colegas de sala fazem. E no início, ele não aceitava atividades diferenciadas. Soube que na sala de informática, por exemplo, mais de um computador foi erguido por causa do Guilherme, porque ele se recusava a usar um computador que era “diferente” dos demais.

Hoje, o comportamento do Guilherme mudou bastante. Vejo que agora ele aceita as minhas propostas e as dos colegas com mais facilidade. A minha maior satisfação foi vê-lo, neste mês de junho, lendo sílabas.

Tive dificuldades com a mãe do Guilherme também. Recebi diversas queixas da parte dela como o fato do Guilherme não estar evoluindo e ter problemas de socialização porque ele estava apanhando dos colegas (coisa que, segundo a mãe, não aconteceu no ano passado com a outra professora). Hoje, após uma série de transtornos, decidi manter um contato mais pessoal com a mãe do Guilherme e o resultado tem sido positivo. Sinto que ela precisa de auxílio também, alguém que lhe dê atenção, que ouça seus medos e angústias. Já tentei me colocar no lugar dela, mas sei que jamais poderei entender o que se passa... Acho que a escola deveria ter um trabalho direcionado aos pais de crianças portadoras de necessidades especiais.

O Guilherme tem um carinho especial de todos os colegas de sala. No início do ano, ele não permitia que as meninas se aproximassem de sua cadeira de rodas; hoje, combinamos que em cada dia duas meninas e um menino serão os “auxiliares” do Guilherme. Tenho visto os colegas abraçarem o Guilherme durante o recreio, inclusive algumas meninas. As crianças costumam incentivar o Guilherme a ler e a escrever e a questionar o comportamento dele quando acham que ele fez algo errado. Ele não é tratado de forma diferente. Acho que inclusão é isso...

Uma de minhas colegas de trabalho me disse que não saberia lidar com um aluno de inclusão como o meu. Mas tenho certeza de que, como toda professora, ela sempre fará o possível e o melhor para se adequar às mais diversas situações.

Como parte do programa da prefeitura deste ano, tivemos que fazer um curso de Inclusão (quatro encontros de 3 horas cada). Neste curso, tive a oportunidade de conhecer outras professoras da rede e fiquei indignada com a situação de uma professora em especial. Ela trabalha em uma escola localizada em um bairro de classe social mais baixa e enfrenta um sério problema com um aluno de inclusão: ele é portador de uma deficiência séria e ela não tem uma auxiliar de sala. A escola não tem rampas; portanto, a sala de aula dela foi adaptada em um container. Ela se sente completamente desamparada porque não sabe ao certo o que pode fazer, uma vez que a criança chora todos os dias após um certo horário e segundo a psicóloga que visita a escola, “a criança não pode ser tirada da sala de aula porque ela precisa aprender que seu lugar é na sala de aula”. E para piorar ainda mais a situação, a sala dela é de 2ª série (29 alunos), ou seja, final do ciclo I onde a cobrança de resultados é maior por causa da retenção de alunos. Essa professora começou a chorar ao dar o seu depoimento...

Quanto ao caso do meu aluno, eu também me sinto sozinha muitas vezes. Certo dia, a mãe do Guilherme me disse, na presença do filho, que ele não podia se sentir cansado porque isso iria prejudicar a sua saúde. Desde então percebi que, todas as vezes que o Guilherme não queria fazer uma determinada atividade, ele dizia que estava cansado e que não podia se cansar. No primeiro conselho de classe, pedi para que a escola entrasse em contato com um médico do Guilherme para que eu pudesse saber até que ponto eu poderia “exigir” uma atividade dele. Cansei de esperar pelo retorno e decidi buscar alguma resposta na internet quanto descobri que, de fato, o cansaço acelera o processo de degeneração dos músculos. Eu me senti angustiada, com as “mãos atadas”, afinal, como professora de 2ª série, preciso buscar resultados satisfatórios, mas neste caso, o que eu posso fazer?

Eu admiro muito a boa vontade e o comprometimento de diversas professoras, mas o ideal de inclusão nas escolas é algo que não depende apenas delas. Infelizmente a simples formação em Pedagogia não nos prepara para os diversos papéis que temos que assumir...

No caso da prefeitura de São Bernardo do Campo, por exemplo, há necessidade de se formar profissionais de Inclusão. No curso que fizemos, por exemplo, eu fiquei sem resposta, ninguém soube me dizer algo da síndrome de

Duchenne. Vimos realidades de portadores de necessidades especiais que infelizmente não são nossas...

Espero ter contribuído pelo menos um pouquinho com sua pesquisa. Obrigada pela oportunidade que nos deu de conhecer o seu trabalho. Quem sabe não serão realizadas pesquisas sobre o lado emocional das professoras que trabalham com a inclusão na educação.

Um abraço,
Melissa

Instrumento de pesquisa sobre formação

São Paulo, 14 de novembro de 2006.

Professora,

Tendo em vista a continuidade de nossa pesquisa cujo foco principal é formação de professores e inclusão escolar, conto com sua disponibilidade, já demonstrada anteriormente, para esclarecimentos sobre sua formação e, especificamente, para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Para tanto, solicito o preenchimento das informações abaixo, o mais detalhadamente possível.

Mais uma vez obrigada e um abraço!

Maria Aparecida de Menezes

Nome fictício Melissa

Magistério: () sim (X) não

Se sim, esclareça se em algum momento foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e como se deu:

Formação em nível superior:

Graduação: Pedagogia

Pós-graduação: Psicopedagogia

Em alguma disciplina ou em outros momentos foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?
(X) sim () não

Se sim, esclareça como ocorreram, conteúdos, frequência etc.:

No último ano da faculdade, tivemos uma disciplina relacionada à inclusão. Por meio desta disciplina, tive a oportunidade de conhecer duas escolas especiais de São Bernardo: uma da prefeitura e outra particular. É claro que o conteúdo que estudamos nas aulas foi importante, mas não me auxiliou, por exemplo, a trabalhar com o primeiro aluno de inclusão que tive.

A rede de ensino tem oferecido cursos, palestras etc. sobre Inclusão?

Em quais participou ou está participando? Procure esclarecer duração, frequência, assuntos abordados etc.

Fiz o curso que a prefeitura ofereceu no ano passado, mas sinceramente, estávamos lá para compartilhar experiências e não para recebermos orientação. Ouvimos muitas reclamações e desabafos.

Na unidade escolar, vocês já tiveram ou têm espaços ou momentos de discussão sobre o tema Inclusão? Como isso se dá ou vem ocorrendo?

Houve uma troca de experiência no final do ano.

Você tem participado em instituições ou outros espaços de formação na área de Educação Inclusiva? Quais e de que forma?

Não tenho freqüentado nenhum espaço de formação porque não soube de nenhum, mas tenho lido muitas coisas sobre o tema. Tenho buscado o máximo de informação possível na internet e nas bibliotecas. Já até me perguntaram se sou professora de inclusão na midiateca. Trata-se de um assunto que me interessa muito, principalmente por causa das dificuldades pelas quais passei.

O que mais você acrescentaria sobre como tem sido sua formação para ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Acho que estamos todas aprendendo e vamos continuar aprendendo. Uma vez uma palestrante, professor da USP, disse que a nossa profissão é muito solitária. No que diz respeito à inclusão, creio que somos duplamente solitárias, mas que não podemos desanimar e muito menos desistir. Precisamos de muita colaboração, e infelizmente, a nossa formação ainda está longe de ser a ideal.

Entrevista com a professora Miranda em 12/04/2006.

P.: A primeira coisa que eu gostaria é que você me contasse como tem sido a sua experiência em sala de aula a partir da inclusão de alunos com necessidades especiais. De um modo geral, como tem sido a sua experiência?

Prof.: Isso quando começou a ser colocado nas turmas...essas crianças nas turmas regulares, como tudo em educação pública veio, acontece...sem uma estrutura prévia, né. Então, assim, na verdade o que eu percebo, o que eu vivenciei, é que no fim o professor é que se vira para tudo. Ele é que vai atrás de formação, ele é que vai conversando com colegas mais experientes, ele vai percebendo esse aluno... como que é esse aluno, o que esse aluno precisa...às vezes você tem uma certa, assim...uma...como é que eu vou te explicar...a família se interessa por essa criança de, às vezes, a família também meio que já está desistindo, isso é muito ruim...e aí põe na escola e ponto...e você...o professor fica em uma situação muito complicada, porque dizer de verdade que a gente tem formação é..., assim, achar que o que eles estão fornecendo é o suficiente quando nós sabemos que não é. Então, falha muito na formação.

P.: Na sua fala tem várias coisas, vamos começar pela formação. Como tem sido a sua formação? Aonde e o quê você tem buscado, se é que tem buscado? O que é que a rede está oferecendo?

Prof.: A rede oferece cursos de formação, que agora nós vamos fazer um de inclusão...que segundo ouvi das pessoas que já fizeram o curso, ele não é tão bom. Eu fui fazer um curso na AACD o ano passado, de... eram cinco dias, né...justamente para conseguir entender a questão da distrofia, né, dessas crianças na cadeira de rodas, paralisia cerebral e...

P.: Deficiência física.

Prof.: Deficiência física, mas é...paralisia cerebral. E... engraçado que no último dia do curso cruzou com um dia de HTPC que eu teria que estar fazendo um curso de matemática pela rede, né...e aí foi uma confusão porque eles queriam descontar o meu dia, então quer dizer, isso também atrapalha o profissional, né. Porque assim, se eu tenho informação em outro lugar como é que vocês querem descontar. Isso incomoda muito aos profissionais da educação, a maneira como

eles encaram o profissional, também. Então, assim, nós vamos atrás de formações possíveis e muita coisa a gente troca figurinha mesmo entre a gente.

P.: Daqui a pouco a gente fala dos colegas. Você estava dizendo como é que eles fazem com esses profissionais, a estrutura burocrática da rede...

Prof.: Atrapalha muito... eu acho.

P.: E esse curso a ser oferecido pela rede é especificamente para inclusão. Quais são as suas expectativas?

Prof.: Olha, eu confesso a você que as minhas expectativas são um pouco pequenas, de tudo que eu já vi na rede, eu vou mesmo assim. Primeiro porque é uma coisa assim, é um curso que foi formado, foi feito, por conta de setembro que nós temos quinze dias de suspensão de aula por conta dos jogos abertos... então, eles tinham que arrumar uma formação para conseguir fazer a troca, né?

P.: Então você está dizendo que o formato do curso foi feito...

Prof.: Isso, ele foi feito porque nós temos que cumprir esse horário, então eles criaram um curso para cumprir o horário. Esse foi o primeiro indicativo do curso, então eu não sei de verdade se há realmente a preocupação com o que vai ser dito nesse curso.

P.: Qual o conteúdo do curso para dar um apoio, uma referência para a sua prática pedagógica?

Prof.: Primeiro que, se nós tivéssemos condições de falar com o pessoal da área médica para que eles nos explicasse de fato do que se trata a deficiência...porque nós ficamos sem saber, muitas vezes da onde surgiu essa deficiência, para onde ela sinaliza, nós não sabemos isso, então eu acho fundamental que nós tivéssemos, não é uma formação acadêmica, nada disso, mas uma pessoa da área que nos explicasse...que me explicasse "olha, essa deficiência aqui aconteceu isso, então ele demonstra isso, isso e isso", que nem o Hugo que tem Síndrome de Asperger, eu não sei o que é isso, eu fui buscar na Internet, fui atrás, mas só que tem termos muito técnicos, eu não entendo...quer dizer, eu preciso fazer o que então...eu mesmo tenho que ir buscar uma coisa... que eu não sei o que é.

P.: E o que é essa informação... é clínica?

Prof.:Seria.

P.: Sobre deficiência?

Prof.: Sobre deficiência. Eu acho que isso já seria o primeiro passo...

P.: Como é que as informações sobre deficiências pode te apoiar, te ajudar, auxiliar, contribuir para essa prática na sala de aula?

Prof.: Eu preciso saber o que esse aluno...para onde esse aluno está indo...o que de fato...aonde eu faço diferença de fato na aprendizagem dele. Porque às vezes você acha que você está indo por um caminho tão interessante e você não atinge, por quê? Porque está ou além dele ou aquém dele. Por exemplo, no caso do Hugo, eu realmente fico com muita dificuldade de lidar com ele, porque ele é uma criança alfabética, né, ele lê e escreve direitinho, porém ele não consegue resolver contas básicas de matemática, ele precisa sempre do concreto, né. E ele desenha maravilhosamente bem, pelo que eu sei do Ulisses é que a Síndrome dele ela afeta é... ele pode ter talento numa área e ser muito ruim na outra. Então, de repente, eu acho que o talento dele seria no desenho, porque ele tem uma facilidade para desenhar, e ele adora desenhar, por ele, ele desenha por horas, né. Por que não investir nisso então, se é isso que ele está sinalizando, entendeu? Então eu acho que fazer o atendimento de crianças de inclusão do jeito que hoje o ensino público faz, é simplesmente você mascarar uma situação. Ele está na sala, estou fazendo alguma coisa por ele, agora o quê está sendo feito, para onde isso vai, ninguém sabe.

P.: Você usou o termo “criança de inclusão”. O que é uma criança de inclusão?

Prof.: É...diferente. Para mim é uma criança... às vezes até uma criança que eu considero que é uma inclusão porque ele é extremamente agressivo, então ele destoa dos outros.

P.: Essa criança não é necessariamente deficiente?

Prof.: Não. Eu penso assim, que incluir é incluir todo mundo. Sempre tem as diferenças...eu sou diferente do grupo de professores...eles vão me incluir nas coisas, senão...né, isso depende de temperamento, isso depende de formação. Isso depende de uma série de coisas, às vezes eu tenho um aluno que é muito...que é calado, ele não fala...eu preciso incluir esse aluno...senão ele fica lá, não é...então eu preciso incluir esse aluno, ele precisa fazer parte desse grupo, ele precisa se sentir seguro para isso. Agora a criança com deficiência... aí ele já está, vamos dizer assim, já está né...já é de cara, você já sabe que você vai precisar fazer um trabalho diferenciado, esses outros não, você vai descobrindo... que ele precisa de mais amparo, ele precisa de mais atenção.

P.: Você falou da Internet, buscou na internet informação... é um recurso, de alguma maneira, essa busca na internet pode te auxiliar?

Prof.: Eu acho que pode ajudar sim. Pode ajudar porque eu sei, até agora existe um fórum de discussões, né, de profissionais de educação, interessante e tal, você pode trocar informações com essas pessoas. É claro que nem tudo que está na internet você pode bater o martelo, é verdade... não sabe, né, direito isso, mas é uma ferramenta, eu acredito que seja uma ferramenta.

P.: Você me disse sobre troca, então vamos pegar essa troca e os colegas lá do início da conversa. Comente um pouco como isso pode ser favorável ao seu trabalho.

Prof.: Troca assim, que nem por exemplo, a professora do Hugo, do ano passado, ela já trouxe, assim, alguns indicativos para mim, e eu vou estar observando para ver se é isso mesmo, não é, então, é troca nesse sentido, 'olha isso que eu fiz com o Ulisses foi legal...isso não deu certo...tenta fazer de novo, quem sabe ele já não amadureceu mais um pouco, tá mais maduro... ou então nem repete as atividades porque não vai mesmo'. Agora tudo bem, o Ulisses tem uma característica sim, que até visualmente você percebe, não é. O problema é com as crianças que não tem diagnóstico também... porque aí o professor anterior também sabe que não tem diagnóstico, então vai indo assim. Vamos tentar fazer assim... chama a família a família não pode, a família não ocupa o seu papel de investigar, às vezes por ignorância, às vezes por medo de descobrir realmente o que a criança tem um problema, e fica nas costas do professor.

P.: Vocês têm essa troca... em quais momentos?

Prof.: Nos corredores. Nos corredores... na hora do lanche...correndo...

P.: Não existe um horário coletivo?

Prof.: Existe um coletivo que está preso à questão da formação que o formador julga que é importante, entendeu, então você faz o seu HTPC semanal de três horas, porque normalmente também não...não nos atinge, não é...não é o que você está precisando. E eu penso, que uma pessoa para formar profissionais de educação, ela não pode ter a mesma formação que qualquer um ali... ele precisa estar além disso...por quê? Porque aí isso falta muito, a pessoa..., mesmo tendo boa vontade, correndo atrás, mas não dá, você precisa ter uma formação maior do que o grupo que você está lidando.

P.: Essa boa vontade...

Prof.: Boa vontade (risos)...

P.: Você está falando de boa vontade da formadora do professor?

Prof.: Isso.

P.: O que você está me dizendo é: “boa vontade não é suficiente...”

Prof.: Não é suficiente... você precisa ter condições para isso, você precisa ter conhecimento para isso.

P.: Vamos pegar a questão da família que você comentou... a família nesse processo... qual o papel da família?

Prof.: Eu acho que o papel da família é participar de fato dessa aprendizagem dessa criança. Porque assim você chega numa mãe e fala assim: “Mãe, eu gostaria que você levasse essa criança no Pediatra, né, no neurologista...” a mãe te olha, como assim, como querendo dizer “quem é você para dizer isso”, porque essa pessoa está muito assim também, está muito assim ó...professor é para qualquer coisa...hoje é isso nós encontramos, principalmente na rede de São Bernardo. Qualquer coisa. E...então, esse é o primeiro impacto...aí essa mãe não leva. Você chama essa mãe novamente, conversa novamente: “mãe, está acontecendo isso, isso e isso...eu precisaria, de alguma coisa médica, eu preciso saber o que o seu filho tem...a senhora pode levar?”...”Não, eu vou levar”, passa mais três meses...passa um ano.

P.: Um ano... mas aquela criança...

Prof.: Numa criança com deficiência é muita coisa... passou um ano, às vezes ela até leva ao médico. O médico te manda um relatório que você não entende o que está escrito porque ele não tem assim essa... visão, né. Então ele escreve lá um monte de coisas primeiro que às vezes você já não entende a letra do médico... você não decifra o código que eles usam...então, tem vezes que você não consegue nem ler o que ele usa porque eles esquecem que ele não está enviando o material para outro médico, ele está enviando para o professor. Assim como ninguém tem que saber sobre o pedagógico... a não ser da área, eu também não tenho que saber termos médicos, né. Então não tem essa sensibilidade. O que eu percebo é que assim, falta...falta assim...uma...um sentir o outro, a necessidade do outro...”por que esse professor está pedindo isso...esse professor está interessado, vamos tentar ajudar”. Não, vai ficando...

P.: Como você acha que a escola poderia fazer essa articulação com a família?

Prof.: Eu penso que sim. Penso que a escola tem os seus conselhos de escola, isso foi uma das solicitações do grupo no final do ano passado, de que o conselho conversasse com essa famílias e que a gente envia três, quatro, cinco encaminhamentos por ano e essa família não leva essa crianças, não leva em fono, não leva...pediu para levar e eles não levam, sabe, então vamos supor que a escola funcionasse como um mediador disso e chamasse essa família, né..."mas o que está acontecendo? Por que é que vocês não estão levando?", tivesse um questionamento mesmo. Acho que isso seria uma ação importante, até para servir de amparo para nós.

P.: Isso foi decidido em conselho no final do ano passado, nós já estamos em abril, como que tem sido essa atuação?

Prof.: Não tem. Porque o que acontece...acontece assim, mudou...mudaram alguns membros do conselho, aí foi feita uma reunião, ninguém queria participar...aí, teve que marcar uma outra reunião, isso foi agora no final de março, marcar uma outra reunião para conseguir ver se trazia um número importante de pais para participarem do conselho de escola. Aí, o pessoal do conselho não tem noção do que é esse conselho, não tem noção de como ele funciona. Você precisa marcar reuniões para explicar o funcionamento do conselho, só que aí o tempo corre. E depois foi criada uma resistência dos próprios membros em fazer esse papel.

P.: Esses membros são da comunidade ou são membros da escola?

Prof.: Da comunidade. Os membros da escola falam mais ou menos a mesma língua, né, porque vivenciam as mesmas situações. Agora, os membros da comunidade, eles não pensam como nós, lógico que não, eles não têm essa vivência.

P.: Esses encontros é uma espécie... é um tipo de formação com os pais?

Prof.: Isso.

P.: Você tem visto algum resultado?

Prof.: Não... porque é triste, percebe? É triste.

P.: E com relação às crianças com necessidades especiais, qual é a posição deles?

Prof.: É muito assim com...né...ainda tem muito essa visão, ainda tem muito essa visão assim de "ai, deixa ele aí"...

P.: Eles estão aqui, estão na escola...

Prof.: Estão na escola.

P.: Você pensa que as crianças com deficiências devem estar no ensino regular?

Prof.: Eu penso que precisa ter um critério de tipos de deficiências possíveis de serem atendidos na rede regular, não vejo que nós conseguimos atender tudo.

P.: Quais os tipos que você acha que poderia atender?

Prof.: Eu penso assim, é... crianças com Síndrome de Down vêm bem no ensino regular...

P.: O que é “vêm bem”?

Prof.: Eu acho que...ela veio muito em socialização, e isso na aprendizagem dela é importante, né. Criança com paralisia cerebral eu não sei... ela ganha em socialização? Com certeza ela ganha, mas e em termos pedagógicos, ela ganha?

P.: E ele deveria estar aonde, então?

Prof.: Na minha visão, na visão assim, né, até curta, porque eu não tenho tanta...tanto conhecimento assim a respeito, mas eu penso que nós teríamos que ter profissionais realmente de educação...profissionais formados mesmo em educação especial dentro das escolas, está certo, que realmente nós tivéssemos assim, uma...uma parceria...

P.: Na escola regular?

Prof.: Pode ser até no regular. A escola especial realmente para os casos... agressivos, é...crianças que, sei lá, ficam no chão...né, não é o caso do Síndrome de Asperger, do Síndrome de Down, alguns tipos de paralisias, né...depois eu vou te contar uma história que eu...Aí, eu acho que esses profissionais dentro da escola regular, nós ganharíamos muito...nessa parceria. Entendeu? Então assim, você tem uma professora de recursos, aqui, que atende uma vez por semana essa criança. Se nós tivéssemos mais profissionais da área, ele teria um atendimento diário, por umas duas horas.

P.: Você falou em socialização e no pedagógico, não é?

Prof.: Isso.

P.: Você estava falando de socialização e você deu um tipo... você veio do Infantil?

Prof.: Vim.

P.: O fundamental tem como objetivo alfabetizar...

Prof.: Isso.

P.: Essa passagem do infantil para o Fundamental, você acha que a socialização dá conta desses meninos a serem inclusos, ou seja, é eficiente, ou você acha que a questão da alfabetização tem alguma que trava, tem algum impedimento?

Prof.: Eu acho que a questão da alfabetização tem um impedimento sim.

P.: Por que o objetivo é alfabetizar?

Prof.: Porque o objetivo é alfabetizar e você tem uma criança que tem uma deficiência, você precisa de “n” recursos para você chegar... para você chegar no seu objetivo principal que é alfabetizar, mas esses recursos também não são oferecidos aos professores.

P.: Também não têm sido no Infantil?

Prof.: Mas a dinâmica do Infantil é diferente, a estrutura da escola infantil é diferente. A exigência do infantil é diferente.

P.: O que é diferente na exigência?

Prof.: No caso de São Bernardo eles não exigem que alfabetize no Infantil.

P.: Mas tem uma questão aí com o currículo?

Prof.: Sim.

P.: Como é que é isso?

Prof.: Então, no Infantil eles não tem essa...pelo menos até agora, né, ele não tem essa característica de alfabetizar...com seis anos, embora tenha crianças que acabam por si só se alfabetizando. E aí passa tudo para o ensino Fundamental a questão da alfabetização, né. E aí, no caso característico de São Bernardo, o que ocorre, nós temos um problema com relação aos livros didáticos, que nós não temos livros...didáticos. Então eu vou falar realmente da dinâmica dentro da sala de aula, tá, então você não tem livros, o aluno também não tem, ninguém tem livro... por alguns problemas aí que...tá. E aí você tem um aluno de inclusão. Aí você começa a fazer material para todo esse povo...tá. pensando nessa criança também que você precisa alfabetizar. Veja, você não tem o conhecimento exato da deficiência dela, você não sabe que estratégia que você vai usar para chegar nisso, você não sabe que recursos que você pode usar, então você vai...vai trocar figurinha no corredor, e vai porque professor é uma pessoa teimosa...né, ele acha que ele pode dar conta de tudo, quando na verdade ele não dá.

P.: Como é que você se sente quando você não dá conta?

Prof.: Eu me sinto profundamente frustrada, profundamente irritada...sabe, eu me sinto assim...eu me sinto desvalorizada na minha...no meu profissionalismo; por

quê? Porque eu fiz tudo que eu podia fazer, mas, faltou o quê? Faltou alguém chegar e falar assim: “olha se você usar esse recurso aqui vai mais fácil...se você...é...eu sou especialista em tal ...em tal...em tal área, olha, se você fizer assim fica melhor”, entendeu?

Então o que eu sinto, alguém disse que isso funcionaria, pegaram a idéia do alguém e fizeram...e então que se vire o professora para dar conta, é assim que eu me sinto.

P.: Você prefere uma mudança... você tem crianças com deficiências no seu trabalho há muito tempo...

Prof.: Tenho.

P.: Mas você tem uma experiência anterior sem crianças com deficiência?

Prof.: Isso.

P.: O que é que muda na sua identidade como professora? O trabalho com e sem crianças com deficiência? Como profissional, dentro da área, tem uma mudança?

Prof.: A mudança acho que foi logo que começou a acontecer nas salas é...regulares, ...que foi o primeiro impacto,né. Depois, aí provocou essa mudança e... é bonito oa mudança que provoca nas crianças, desse aluno diferente, da questão do social mesmo, né, você ajuda a partir do momento em que ele demonstra que ele realmente não tem condição de...não deixa que ele pare. Isso eu acho muito legal porque é aquela coisa do coitado, para tirar essa coisa do “ele não vai conseguir nunca ser nada”...

P.: A vítima da história.

Prof.: A vítima, isso. Tira essa coisa da vítima né? Essa coisa que vai rodeando a pessoa até ela fala “eu sou um quiabo mesmo, então eu não vou fazer nada”.

P.: Na sua fala tem algo assim: é na sua identidade que muda, e você está dizendo que para as crianças é bom?

Prof.: Para as crianças sim. Para o professor também é bom ele ter essa vivência. O que eu condeno é, exigir que esse profissional crie condições de lidar com esse universo sem a formação adequada, sem o recurso adequado... sem um preparo adequado. E ainda exigir que dê resultado... então isso, eu pelo menos condeno, não concordo...por um lado eu ganho e por outro... fica muito difícil a nossa situação enquanto profissional, porque às vezes a pessoa não tem perfil...

P.: Para a pessoa e para o professor?

Prof.: É...às vezes o professor não tem perfil pra isso. Mas ele tem que ficar... não tem, na minha opinião não tem que ficar, ele precisa ter essa...essa...como é que eu vou te explicar, essa...essa opção de dizer: “gente eu não sirvo para isso, respeite por favor que eu não sirvo”, mas a criança acaba ficando porque se o professor se sente incapaz de lidar com essa situação, então, a incapacidade dele já traz essa questão assim “eu não quero porque eu não sirvo”, né, e aí a gente é questionado assim “Ah, mas você está sendo preconceituoso”, pelo amor de Deus, não é questão de preconceito, percebe como colocam as coisas?

P.: Quem que é que coloca?

Prof.: Ah, às vezes o próprio grupo administrativo da coisa coloca... pelas entrelinhas, mas coloca.

P.: A escola tem uma equipe gestora?

Prof.: Isso.

P.: A escola, essa equipe, como é que você percebe o trabalho dessa equipe, da escola em relação à inclusão, a posição... como é que você vê isso?

Prof.: Eu acho assim, a diretora adora inclusão...acho legal isso nela, né, mas às vezes ela acha que nós podemos dar conta de tudo, e nós não podemos. E chegar nela e falar isso, é muito difícil, porque ela sempre acha que a gente pode dar conta, né. Então vira um... vira um embate. “Olha, não dá para fazer”, “Não, mas a gente tem que dar um jeito”, você está sinalizando, não dá... não dá para fazer...e é...achar que todo mundo tem um bom trabalho com inclusão...não tem. Tem profissional que tem um trabalho legal, tem profissional que se dedica a ...e tem aquele que não tem condição de fazer. E o trio às vezes discorda muito né, também, às vezes a gente sente isso e eu já falei, claramente, a questão é assim, eu acho que o coordenador, por uma questão assim da pessoa que vai dar a formação ao funcionário, ela precisa ter um conhecimento maior assim, a respeito das coisas.

P.: Quando você diz assim: “o trio discorda muito”, existe então uma diferença de orientação do trio para vocês?

Prof.: Não, não é uma diferença de orientação, é assim, como eu te falei, a diretora, ela gosta né, aí, é...até porque talvez ela não tenha tido essa vivência em sala de aula, entendeu, então ela...pode ser que ela...ela...suponha que seja de um jeito, e nós sabemos que ocorre de outro, então aí a PAP, tem essa vivência em sala de aula, não é que ela discorde, mas ela tem duas... mais pé no

chão...essa é a discordância, entendeu. É... as vezes a diretora acha assim, que tudo dá para fazer, e a PAP diz “gente, menos, mais pé no chão porque a gente sabe que não dá”, então essa é a questão do atendimento de inclusão...é a visão dessas pessoas nesse trio.

P.: Há mais uma pessoa nesse trio...

Prof.: A PAD...a PAD não...não...

P.: Ela cuida mais da parte administrativa?

Prof.: É, não sei o que ela pensa sobre...

P.: Você se sente mais tranqüila com relação a lidar com esse tipo de situação específica com a parte do trio que é mais...

Prof.: Mais pé no chão. Mais próximo...

P.: Fica mais próximo do professor?

Prof.: Isso.

P.: De um modo geral você tem um posicionamento favorável às crianças, mas você faz um recorte para os casos mais graves, onde poderiam ter uma escola especial, estar em outra situação, não é? E as condições da escola, nesse momento não tem. Como é que você se sente... a sua posição é “bom, já que é assim não quero essas crianças na minha sala”?

Prof.: Não.

P.: Não?

Prof.: Não. Não porque eu tenho o Hugo, e eu tinha a Ana o ano passado...mas eu tive um acontecimento aqui na escola bastante interessante. No primeiro ano que eu estava aqui eu dava aula para a primeira série e aí veio a Nadine, uma menininha, transferida de uma escola particular de São Paulo, veio para cá, e a mãe veio conversar comigo e, a indicação do médico e da mãe é que ela fosse matriculada em uma escola infantil em função da deficiência dela... a mãe à Secretaria de Educação e solicitou: “gente ela precisa de uma escola de Educação Infantil, ela precisa brincar, ela...entendeu, ela precisa ter outra rotina”. Aí, quando ela tinha sete anos, matricularam ela aqui, desconsiderando a situação dela. Chegou na minha sala, não sei qual era a deficiência dela, mas assim, ela tinha dificuldade de pegar coisas, a coordenação motora dela era muito ruim, e não falava. Bom, eu falei “como é que eu vou fazer?”

No segundo dia que ela estava comigo eu cheguei para a diretora e disse: “ Olha, não dá para essa menina ficar cinco horas aqui dentro não”, e ela disse: “Ah,

então vamos fazer um período de adaptação”. E eu falei: “Não, ela vai ter um horário diferenciado”... ”Não, mas quem sabe com...” e eu falei: “Olha, eu tenho os outros trinta, como é que eu vou dar conta, é uma primeira série... como é que eu vou... agora eu estou entrando em produção de texto, como é que eu vou dar conta da produção de texto com uma criança que fica andando dentro da sala e pegando o estojo de todo mundo?”. Eu falei: “Você precisa pensar nos outros...por quê os outros tem que entender? Também não é assim, né”. Virou uma queda de braço. Bom, veio uma psicóloga técnica da EOT, observou tal e não sei o quê, fizeram uma entrevista comigo, a psicóloga e a fono, e eu disse: “Não, ela fica no máximo três horas aqui em... em...atividades externas só...ela não tem condições de ficar dentro da sala de aula”... e fui pontuando, por causa disso, por causa disso, por causa disso, por causa disso...ela tem direito a freqüentar a escola? Sim, mas ela também precisa ter o direito dela respeitado com relação a limite que ela está demonstrando... não se pode passar por cima, tem um limite que a pessoa tem...foi...foi, foi e pá...consegui. Diminui para três horas. Ela vinha na hora do lanche, daí ela ficava na quadra comigo... na biblioteca, entendeu, e em situações que ela podia ficar mais livre e que não exigisse dela ficar sentada, né. Por fim, a família teve alguns problemas e tal, e ela foi transferida... a mãe voltou para São Paulo e a pôs em uma escola particular. Mas eu queria que você visse a mãe, o desespero da mãe na hora em que ela entra nesse prédio e viu esse prédio desse tamanho... ela falava para mim: “mas ela não pode ficar aqui, esse prédio é muito grande...ela não sabe para onde ela tem que ir...ela precisa de alguém que venha trazendo ela...”.

P.: Essa situação que você descreveu demonstra que você mesmo tendo esse período que você chama de “quebra de braço”, você foi ouvida...

Prof.: Sim, fui.

P.: Você foi atendida... porque você sabia que para aquela criança seria o melhor naquele momento?

Prof.: Isso.

P.: De uma certa maneira, mesmo “vindo de cima”, tentaram, ajeitar?

Prof.: Sim.

P.: Você ia contar uma experiência do Infantil.

Prof.: Então, do Infantil, quando eu falo do grave, né, nós tínhamos um menino no Lourenço Filho, que assim, ele tinha...não...não sei te dizer também que

deficiência ele tinha, sei que ele era extremamente agressivo, então ele batia nas outras crianças assim, e ele tinha muita força, né, que ele feria ...legal mesmo os outros...sabe, então saía criança com a boca sangrando, nariz sangrando, com o ouvido sangrando, das pancadas que ele dava nas outras crianças. A escola, é... ela tinha...aquelas paredes de acrílico...uma estrutura antiga da prefeitura, são portas na verdade, aquele monte de portas tudo de acrílico, né, e um dia ele passou pelo acrílico...em uma outra situação, ele fez coco no meio do pátio e se passou coco inteiro...a escola não tinha chuveiro, entendeu...então assim, é uma deficiência que você não tem como gerenciar em uma sala de aula...regular...

P.: Talvez não seja uma deficiência... não sei... talvez seja uma doença...uma doença mental, diferente de deficiência...

Prof.: Diferente, então...pode ser. Então, aí querem colocar tudo junto...

P.: Estou só palpitando...

Prof.: Não, mas pode ser...

P.: Eu nem deveria, mas...

Prof.: Mas pode ser, entendeu...

P.: Especificamente nessa situação...

Prof.: Como é que você faz com uma criança dessa?

P.: Bom, esse tipo de questão, nessa escola você não tem?

Prof.: Não, aqui não.

P.: Parece que mesmo tendo todo esse desempenho, essa empolgação e tal, a direção tem um mínimo de...

Prof.: Isso, ela procura... Ela procura, dentro do que é possível, amparar, né, mas eu penso que uma vez que... por exemplo, uma Secretaria de Educação, acha que tem condição de assumir esse compromisso, ela tem que assumir direito...eu penso assim. Por isso que eu digo: "nós precisamos de profissionais de classe especial dentro das escolas sim"... entendeu, precisaria de uma outra estrutura sim...

P.: Você tem um desejo, que você já me falou, de fazer um mestrado...

Prof.: Tenho.

P.: Embora não seja seu tema de escolha a inclusão, você pensa que essa continuidade de estudos facilitaria um trabalho com a criança com deficiência, ou não?

Prof.: Eu acho que não.

P.: Então o seu objetivo de continuar estudando não tem nada a ver com essa questão?

Prof.: Não. Eu penso que para você melhorar a sua prática pedagógica... né...em relação às crianças com deficiência você precisa fazer um...ter uma formação...fazer uma graduação que já te permita isso...você entendeu?

P.: Você está falando isso com relação à Educação Especial?

Prof.: Estou falando disso...

P.: Que é o que se tinha antes...

Prof.: Isso.

P.: Então você acha que a gente tem que voltar para trás?

Prof.: Não, não é que a gente tem que voltar para trás e fazer como era, é que dentro dos cursos hoje, de Pedagogia, você teria que ter matérias que...né...que trouxessem essas informações aos profissionais, porque esses profissionais vão ter isso em sala de aula e eles não tem formação para isso...então, não é assim...voltar na fase da Educação Especial lá atrás, não é isso, é dentro dos cursos que hoje existem, História, Geografia, todas as licenciaturas, porque esse profissional ele vai lidar com esse tipo de aluno, ele precisa ter sim, no currículo dele...dessa faculdade... desse curso, deficiências, enfim... tá, isso tem, isso tem que ter e tem que ser já. Não é o ano que vem não, tem que ser agora... né, porque não adianta, essa pessoa... ela vai ter esse aluno na quinta...de quinta a oitava, ela vai ter esse aluno de primeiro a terceiro colegial, como é que ele vai lidar?

P.: Então ele vai ter do Infantil a...

Prof.: Até uma faculdade, vai precisar ter essa formação inserida nos diversos cursos. É nisso que eu penso. E Pedagogia, na verdade, não forma professor, vamos combinar... Pedagogia forma técnico, gente.

P.: O que é que forma o professor?

Prof.: Ai, eu sei lá. (risos)

P.: Você está falando de professor...

Prof.: É tanto coisa que forma o professor...cultura forma o professor...eu fico assistindo isso, eu assino Aventuras da História, eu assino Época, eu assisto Discovery, e sabe... por quê? Porque eu preciso ter... eu preciso ter vários... eu preciso ter informação para os meus alunos, né...

P.: Mas você também alfabetiza? E aí, aonde você vai aprender a alfabetização? Ensinar a alfabetizar? Discovery não ensina a alfabetizar...

Prof.: Na faculdade...no magistério, que agora eu já nem sei mais se tem, mas antigamente era a única coisa que tinha, era o que nós fazíamos, né...

P.: Que você não fez?

Prof.: Eu fiz magistério.

P.: Ah, você fez magistério?

Prof.: Não, eu fiz magistério. Fiz magistério, fiz Pedagogia, fiz tudo... então, eu fiz magistério, mas no que diz respeito à rede, no meu concurso, o pré-requisito era o magistério. Depois que se transformou em Pedagogia porque o magistério caiu. Então, o magistério me dá mais base, no meu... eu penso assim, ele me deu base para eu ser professora.

P.: De primeira a quarta?

Prof.: De primeira a quarta, porque Pedagogia não dá.

P.: Tem alguma coisa sobre essa questão da inclusão, em algum aspecto que eu não perguntei que você gostaria de comentar?

Prof.: Penso que a família, ela...muitos, né...ocorre muito isso. Isso aconteceu comigo o ano passado, isso aconteceu comigo esse ano. É...é assim, né, você está sinalizando para a família que ele precisa de mais coisas, né, precisa de mais atividades, ele precisa de um amparo pedagógico, ele precisa de um amparo terapêutico, né, e a família meio que desconsidera isso...não...que nem o Hugo, por exemplo, esse menino tem uma série de problemas, ele não frequenta nada. A família não cuida.

P.: E ele já é uma criança com doze anos...

Prof.: Com doze anos e que agora está trazendo uma questão de sexualidade muito importante e é difícil de lidar com isso...entendeu...ele agora, parece que...entendeu...aparece umas coisas assim, né, e ele desenha bem, então não dá para dizer que não está desenhado aquilo, está desenhado sim, e os outros vêm...e eu não sei até que ponto a família está atenta a isso...que ele vem trazendo agora...essa coisa da sexualidade dele está saindo.

P.: E como é que os professores lidam? Como é que você lida com essa questão da “sexualidade aflorada” da criança com deficiência?

Prof.: Olha, eu não sou de...se passa muito dos limites eu chego perto...”olha vamos mudar de assunto...vamos fazer outra coisa”, mas eu não sou assim de...ai

isso é feio, é...entendeu, comento que talvez não seja o local, que é inadequado, né, mas eu não coloco a questão do preconceito não, né..."Ai que coisa feia!", não, nada disso, nada disso, não vou por esse caminho não porque eu não acho que seja correto...ele tem uma sexualidade diferente dos outros e a gente vai ter que entender isso também, né...e que normalmente é mais cedo, né, que as outras crianças...não é? E...mas a gente não pode ir com essa questão do preconceito...

P.: Da repressão.

Prof.: Da repressão... sabe, com a questão do ruim, né, não é isso...

P.: Aquela coisa relacionada a sexo/sujeira...

Prof.: Isso... sujo, né...ai que sujeira, né...não, nada disso, procuro, não vou por esse caminho mesmo, procuro assim, pontuar com ele de que aqui é uma escola...falar dos colegas, mas ele faz uns desenhos...eu vou guardando os desenhos deles... e ele fala muito, ele fala cinco horas...e ele repete muito as mesmas coisa né. Ontem, ele mistura tudo, né?

(A profª mostra desenhos feitos por um aluno)

P.: Ah, aqui está escrito...

Prof.: Aqui está escrito...

P.: Aqui está desenhado?

Prof.: É.

P.: E ao mesmo tempo tem desenhos muito inocentes, né?

Prof.: Isso...ontem ele escreveu "Renato por que você está com o pinto de fora?", ele desenhou um menininho com o pinto de fora e escreveu, né, então assim, está ficando muito...muito...muito assim, muito assunto do dia, e assim, eu tenho muito receio, né.

P.: Mais alguma coisa que você gostaria de comentar?

Prof.: Não, só isso mesmo.

P.: Muito obrigada.

Instrumento de pesquisa sobre formação

São Paulo, 14 de novembro de 2006.

Professora,

Tendo em vista a continuidade de nossa pesquisa cujo foco principal é formação de professores e inclusão escolar, conto com sua disponibilidade, já demonstrada anteriormente, para esclarecimentos sobre sua formação e, especificamente, para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Para tanto, solicito o preenchimento das informações abaixo, o mais detalhadamente possível.

Mais uma vez obrigada e um abraço!

Maria Aparecida de Menezes

Nome fictício Miranda

Magistério: (X) sim () não

Se sim, esclareça se em algum momento foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e como se deu:

Havia uma matéria "Problemas de aprendizagem" e estudei dislexia e outros, mas não houve uma matéria específica sobre educação especial.

Formação em nível superior:

Graduação: Pedagogia

Pós-graduação: Docência do Ensino Superior

Em alguma disciplina ou em outros momentos foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

() sim (X) não

Se sim, esclareça como ocorreram, conteúdos, frequência etc.:

A rede de ensino tem oferecido cursos, palestras etc. sobre Inclusão?

Em quais participou ou está participando? Procure esclarecer duração, frequência, assuntos abordados etc.

Fiz um curso por conta própria na AACD, foi muito proveitoso. Na rede fiz um em 2006 (Práticas e Saberes). Esse curso foi criado em função dos jogos escolares, não houve aproveitamento.

Na unidade escolar, vocês já tiveram ou têm espaços ou momentos de discussão sobre o tema Inclusão? Como isso se dá ou vem ocorrendo?

Temos trocas importantes entre as professoras e o último HTPC do ano de 2006 foi muito interessante, pois socializou para o grupo as ações das professoras com alunos com NEE.

Você tem participado em instituições ou outros espaços de formação na área de Educação Inclusiva? Quais e de que forma?

Não

O que mais você acrescentaria sobre como tem sido sua formação para ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Minha formação está acontecendo com trocas entre as professoras e pesquisas que realizo.

Entrevista com a professora Morgana, em 15/03/2006.

P.: Fale-me um pouco sobre a sua experiência em sala de aula, a partir da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais.

Prof.: Comecei com experiência em inclusão em 2000 em Santo André na escola da prefeitura em que eu trabalho. Eu comecei com um menino que era deficiente mental. Então naquele ano é que se iniciou a experiência de inclusão em Santo André, meio que imposto, tem que trabalhar. E eu recebi, claro, a gente recebe meio que temerosa. Naquele momento não foi com amor nem com classificação, tinha que ser eu e a minha experiência, a classificação era muito menor, eu fiquei muito assustada mesmo. Eu creio que naquele ano minha contribuição com relação ao pedagógico foi mínima. Lá em Santo André a gente tem um órgão chamado Cate que é formado por professoras que são deslocadas da rede, por escolha própria, onde fazem uma seleção, e aí elas atendem e fazem esse trabalho suporte para as professoras que tem inclusão. Só que elas também estavam iniciando, porque tinham uns casos que estavam começando a pipocar e, nesse ano a coisa explodiu. Eu sentia que mesmo com esse apoio dado por essa profissional do Cate foi muito complicado porque ela mesma não tinha como intervir, não tinha sugestão, não me trazia muita coisa, mas me dava um apoio moral. Então, o trabalho gira em torno da socialização, de conhecer a rotina, dos combinados, mas era uma coisa que eu percebia que quando eu estava presente com esses meninos, tudo isso funcionava muito bem, mas se eu estava ausente, alguns incidentes aconteciam. Teve um dia que eu não fui e ele subiu na mesa da merenda e arrancou toda roupa e foi muito engraçado. E eu tive que conversar. Ele criou um vínculo muito bom comigo e com a sala a partir daí. Só que o pedagógico muito que ele não dava resposta. E eu não sei se mal ou bem eu sempre trabalhei com 1ª série, todos os meus casos de inclusão foram com crianças de 1ª série. E eu estava muito voltada pra alfabetização e o que eu tenho muito claro pra mim é a intervenção que eu tenho que fazer com o aluno que tem dificuldade, mesmo que ele não caminhe, pra mim é normal dentro da intervenção que eu tenho que fazer. Agora com o Flávio foi muito complicado porque teve essa frustração, era uma frustração, agora não é mais, claro que o que mudou essa frustração foi o tempo. Então, no começo eu tinha essa preocupação com os alunos que tinham dificuldade, mas agora eu percebo que eles tem que estar

inseridos não só na realidade da escola, mas com o mundo em geral, da forma deles. E eu queria igualar, nivelar essa situação.

P.: O que é esse “igualar”?

Prof.: Prá mim, na minha cabeça, um menino como o dele no caso, teria que estar em pé de igualdade com outro que tivesse uma dificuldade de aprendizagem.

P.: Mas que não fosse deficiente?

Prof.: Mas que não fosse deficiente. Por isso que eu sofria muito. E ele ficava lá, muito quieto e eu sentia um incômodo, eu ficava incomodada, e chegava na sala e dizia: “meu Deus esse menino veio hoje, o que eu vou trabalhar, como eu vou trabalhar...ele não vai conseguir”. Hoje eu tenho mais pé no chão. Eu acho que nem é uma questão de respeito à diferença dele, porque todo mundo é diferente, cada um tem seu jeito de ser, uma pessoa diferente. Mas eu tenho mais pé no chão com relação ao que ele pode conseguir e eu não ficar ansiosa mais, isso que mudou.

P.: E o que mudou em relação à alfabetização? Você está falando de uma cobrança em alfabetizar...

Prof.: Na verdade, ninguém, nenhuma diretora, ninguém me cobrou que eu alfabetizasse, foi uma coisa minha. Eu tenho isso, talvez não seja uma coisa positiva, uma qualidade, me cobro muito com relação à aprendizagem dessas crianças. Então coisas importantes, avanços importantes, que até o menino teve, eu deixei passar porque pra mim, como eu falei, era alfabetizar. Era e continua sendo, mas assim, eu acho que valorizar o íntimo, como a criança está ganhando, o que ela está ganhando, então, hoje o que eu faço, comparado a esse primeiro menino e essas crianças que eu tenho hoje, eu tento adequar as atividades. Então agora a proposta na rotina, eu procuro montar e apresentar aquela atividade pra essas crianças de uma forma com que elas consigam fazer. Então, o que eu procurei fazer mais, que eu não fazia e acho que era uma falha, diagnosticar sem saber o que eles sabem, o que eles ainda não sabem, como eu posso fazer para que eles cheguem, não digo nível A porque é impossível mesmo com as outras crianças, mas fazer com que...

P.: Mudou, então?

Prof.: Mudou.

P.: Você estava preocupada em “nivelar”, em que eles ficassem iguais, não é?

Prof.: Isso, pelo menos igual aos alunos que tivessem dificuldade.

P.: E hoje o que você vê de diferente?

Prof.: Hoje é mais aquela questão mesmo do respeito, de procurar adequar as atividades, de procurar incluir essas crianças nas atividades que as outras crianças estão fazendo.

Prof.: No João eu avaliei que o comprometimento dele é maior do que o das outras duas crianças. E eu tenho uma professora de apoio na minha sala, uma estagiária, então eu chego pra ela e falo: “Hoje nós vamos fazer a lista dos meninos, que vai ser a minha proposta de hoje, então eu gostaria que você pegasse a lista dos meninos e procurasse o nome deles”. Então eu estou fazendo uma intervenção diferente dentro de uma atividade que nós vamos fazer com a sala toda. Mas com o João eu percebo que ele é mais comprometido, ele usa uma prancha de comunicação e tem dia que ele se recusa a se comunicar, ele é mal-humorado, ele não é muito gentil com as pessoas, então é assim, tem dia que aquela atividade que ele vai fazer é a única porque é a que ele quer fazer. A questão de limite eu tenho que trabalhar muito com ele para ele perceber que ele tem que fazer.

P.: Você que essa criança deveria estar no regular?

Prof.: Isso é uma coisa que eu estava até pensando com a professora de biblioteca. Nós estávamos lá ontem, e a proposta era que cada um fizesse uma mensagem para a biblioteca que fazia aniversário. E ela me perguntou: “E o João, você quer que eu ponho uma historinha para ele?” Eu disse: “pode ser, porque o João...”. Eu tive o caso do César o ano passado, o João não é que nem o César que é um PC, mas é bem humorado, ele interage, ele topa tudo, e o João não, ele tem horas que está fora da realidade, o César não, nem a Julia que é mais comprometida. Então o João é o mais comprometido. Porém eu estava conversando com outras pessoas e a gente acha que ele estar até o meio dia, das sete ao meio dia, já é um crime danado. E ele estar aqui também é complicado. Eu acho que no caso do João eu não sei até que ponto ele vai estar ganhando, porque ele é complicado até para socializar. Eu não sei, eu tenho a impressão, que eu falei para você que é complicado eu me comunicar com ele, apesar dele estar melhor, ele já me aceitar, eu não sei até que ponto ele entende o que está acontecendo. Tem horas que eu tenho a impressão que ele entende, mas tem horas que não.

P.: Mas você acha que na Educação Especial ele entenderia?

Prof.: Eu não sei até que ponto ele entenderia porque eu não sei também se lá ele entenderia, entendeu? E o João foi o caso do menino que teve a paralisia no momento de nascer. E ele foi um coma induzido até um ano e meio, então quer dizer que, aquele um ano e meio pra ele, além de todos os outros comprometimentos, para ele foi muito difícil...

P.: Você não tem certeza de que o melhor pra ele seria estar aqui mesmo ou estar na Especial?

Prof.: Não tenho.

P.: Mas nesse um mês você acha que algum progresso ele já teve?

Prof.: Sim, socialização...

P.: Com as crianças que não tem nenhuma deficiência?

Prof.: Isso. Comigo mesmo, todo dia ele chega, e enquanto a professora que me ajuda não chega, porque ela entra às oito, eu deixo ele do lado da minha mesa, vou escrevendo conversando com ele, e ele emite alguns sons e faz alguns barulhos e eu falo: “É mesmo João?”, ele ri pra mim, então, quer dizer, ele está interagindo. Todo dia as crianças chegam e ele fala, todo dia ele fala isso. Ele faz “Prôoo...” e eu digo “Fala o que é que foi”. Eu pergunto se ele está com fome daí ele põe a mãozinha, ele tem uma prancha de comunicação, e ele aponta no sim. Todo dia isso, eu pergunto se ele está com fome, ele aponta no sim e eu tenho que responder que a merenda está chegando.

P.: Essa experiência que você está descrevendo, acha que ele teria na Educação Especial?

Prof.: Talvez não, não é?

P.: Como é que você avalia como é essa criança estar no regular?

Prof.: Olha, pra mim ele vai ter grandes ganhos na socialização, na afetividade, porque as crianças brigam para ficar com ele.

P.: A sua preocupação, então, não é mais com o currículo?

Prof.: Não, embora, eu já tenha te falado várias vezes, eu tentei adequar as atividades. Mas a minha preocupação é só ele entrar em contato com aquilo.

P.: Você me falou, lá atrás, que você ficou muito assustada... com relação à sua formação, você fez alguns cursos, como é que vem modificando, como é que você vê a sua formação?

Prof.: Olha, eu vou ser bem sincera...

P.: Você não é especialista...

Prof.: Não. Eu tenho experiência por conta de ter que trabalhar. No ano passado teve um curso, não me lembro onde era o lugar, e foi aberto e eu não pude ir.

P.: Foi um curso da prefeitura?

Prof.: Não, foi mandado por e-mail, foi caráter de...foi particular mesmo. Muitas pessoas foram daqui, na verdade eu não tinha dinheiro para fazer a inscrição e bancar o curso e não tinha tempo. Então o que me impede muito é o tempo, que até eu comento com a direção, que eu acho que tem professoras que tem mais força de vontade, elas vão atrás, mas também conta o dinheiro, né, o um fator que muitas vezes emperra, porque você vê, eu trabalho dois períodos, tenho dois dias de HTPC noturno que eu saio nove e meia daqui, tenho três filhos, minha casa e tudo, então, tudo que me cabe eu tô a fim. Tudo que me é possível abraçar, toda leitura que cai na mão para a gente fazer, ou a pessoa que vem fazer algo, a terapeuta ocupacional é ótima, então ela me abriu um leque muito grande de possibilidades, porque eu estava de olho fechado e ela descortinou muita coisa para mim, então eu fui lá e fiz, comecei a fazer. Na hora você não vê muito resultado, mas, assim, como o Cesar, que antes só ficava pingando no molhado e esse ano eu percebi muitos avanços nele, a mãe dele veio conversar e falar o quanto ele aprendeu e como ela estava feliz. Mas eu me cobro muito nesta questão da formação.

P.: As leituras que você às vezes consegue fazer, são oferecidas pela escola? Como estes textos são selecionados?

Prof.: Pela escola. Tanto aqui como lá na Prefeitura de Santo André. O pessoal do Cate, que eu falei que é esse órgão que dá um auxílio pra gente.

P.: Que tipo de leitura é essa? Você vê mais sobre teoria ou sobre a prática?

Prof.: Teoria. Que eu acho que não contribui. Não é isso que eu quero. Eu sei que é importante saber do PC, saber das meninas, das síndromes, me trouxeram textos, óbvio que é importante, só que eu acho que eu deveria ter mais modelos, não é modelo para seguir a risca, é um modelo que de fato retrata a realidade, para trabalhar mesmo, e isso só me foi dado, ou seja, só chegou a mim, com a TO no ano passado. Eu fiquei felicíssima com a TO, passei duas horas conversando com ela.

P.: Você tem outros colegas também crianças com deficiência. Como você consegue acompanhar essa experiência deles? Vocês conversam? Você contribui? Isso é questão que você também considera de formação?

Prof.: Também. Só que eu acho que isso é uma coisa muito delicada. Já aconteceu aqui na escola uma coisa assim bem delicada, porque eu fui a 1ª professora que pegou PC no 1º ano. Então, eu virei uma referência. Então, o César, por exemplo, foi para outra professora... ele a princípio ficaria comigo, mas todo mundo achou que seria desgastante para mim e para ele também, e não ia ter muita contribuição permanecer com a mesma professora. Então eu dei algumas orientações para essa nova professora que está com ele, da minha pouca experiência. Pouca porque eu não tenho formação. Passei algumas coisas para ela que ela está fazendo e eu sei que ela está ampliando. Hoje mesmo eu entrei na sala, ele estava para entregar as atividades para ela, e estava o caderninho aberto com um calendário que ele não conseguiria fazer e, esse ano, ela está conseguindo fazer. Então, fica nessa troca. Até onde eu posso ir, o que você fez? Tenho uma outra amiga que está com um PC que é menos acentuado, porque o menino anda, o menino fala, mas ele tem problema de orientação espacial...ele entra nas salas erradas. Mas a gente acaba trocando figurinhas com relação a essas questões. Eu tentei orientá-la dizendo que a gente usava letrinha móvel, prancha, porque eles não têm a questão da coordenação, então eu falei, usar lápis é besteira, é perda de tempo, ficar trabalhando com cor também agora é besteira.

P.: Então como é que você foi descobrindo esses elementos na prática?

Prof.: Em conversas com a terapeuta ocupacional, porque eu tentei muito isso com o Pedro, massinha, argila, e ela me questionou se com essas atividades ele estava melhor. E eu respondi que não achava que ele estava melhorando. Ai ela me orientou para eu deixar o trabalho de coordenação para o trabalho que ele fazia fora da escola, porque todas as crianças têm um acompanhamento. Me orientou a trabalhar com um pouco do cognitivo, então aquilo para mim foi maravilhoso, porque eu me libertei daquele estigma de trabalhar com a coordenação. Falou que eu iria trabalhar com o cognitivo, sem precisar registrar com a letra dele, que eu poderia trabalhar com outras formas de registro, poderia apresentar as letras prontas e pedir para ele apontar, poderia também fotografar. Então, eu fui começando a abrir caminhos por ai. E eu sinto que melhorou muito, que estou mais segura. O João, a Amanda, a Julia entravam na sala e eu fazia: "Meus Deus eles vieram hoje, e agora?". Hoje eu não fico mais assim. Vou te dar outro exemplo. Ontem nós estávamos trabalhando bingo com o nome das

meninas com a minha sala da tarde. O que eu fiz com a Amanda: todo mundo tinha que escolher na lista das meninas 6 nomes para o bingo. Eu dei todas as plaquinhas das meninas para a Amanda e falei para ela escolher 6. Ela foi pegando, eu fui contando junto com ela e ela tinha 6 nomes iguais aos dos outros. A gente começou a bingar e eu disse para quem sabia marcar que marcasse e para quem não sabia esperar um pouco para a gente mostrar. Tinha nome que ela reconhecia, e como ela iria marcar? Ela punha o nome sorteado que ela tivesse em cima da mesa. E ela conseguiu fazer a atividade. Ela ficou muito feliz.

P.: Esse tipo de experiência você conta para as colegas, troca, elas experimentam e depois vocês conversam novamente. Como é para você o acompanhamento do trabalho?

Prof.: Então, a gente até troca. Mas aqui já houveram dois momentos de trocas legais.

P.:Esses dois momentos são espaços...

Prof.: Dentro do HTPC. Então a coordenadora comentou que após os assuntos em pauta quem tem inclusão podia se reunir e conversar, trocar. Foi muito legal.

P.: Este ano ou no ano passado?

Prof.: Esse ano. Neste ano é que está acontecendo mais efetivamente. E em Santo André, a minha coordenadora de lá... na verdade, eu tenho muita sorte, até é um momento bom pra falar para ninguém dizer que estou rasgando seda. Tanto uma quanto a outra são muito preocupadas, vão atrás, arregaçam a manga, dão oportunidade.

P.: Então você considera assim como um espaço de trocas?

Prof.: É isso mesmo, uma coisa muito única. Eu acho que por enquanto isso é meio que unilateral porque mais eu falo.

P.: Por que você tem mais experiência?

Prof.: Porque eu tenho mais experiência.

P.: E qual é o retorno que elas te dão?

Prof.: Então, ontem eu conversei com a Mari sobre o César e ela me disse que estava fazendo tudo o que eu tinha dito, que ele já estava aprendendo as letrinhas e tal, afirmando que está funcionando o que eu falei. A Gabriela também, disse que estava fazendo as letrinhas conforme havia me perguntado. Então, a gente tem esse bate-papo e elas estão tentando.

P.: Qual o momento que elas fazem esses comentários?

Prof.: No horário do recreio, a Gabriela; eu fico todos os dias com ela no recreio. Com a Mari é mais no HTPC ou no corredor. Aqui é muito legal porque a gente pode conversar, ninguém fala para a gente ir pra sala ou pergunta o que a gente está fazendo ali. É um grupo muito comprometido. Quando a gente pára para conversar a gente realmente pára para conversar sobre esses alunos, porque eu acho que é uma preocupação nossa, e são nesses momentos que acaba rolando a troca mesmo.

P.: Você pensa em ampliar sua formação? O que você pensa a respeito?

Prof.: No começo, como eu falei, foi muito difícil. Ninguém me abria nada, então você ficava meio perdido sem saber como trabalhar, por exemplo, com a socialização. Do ano passado para cá, eu tive gosto pelo trabalho. Então eu sei que muita coisa poderia ser feita a mais, mas eu adorei trabalhar, e ainda estou adorando. Então eu gostaria. Há alguns anos atrás eu gostaria de ter feito pós em Psicopedagogia. Esse ano eu até estou pensando em fazer alguma coisa em educação especial mais com esse foco do que a teoria. Eu considero a teoria muito importante, mas eu ainda quero prática.

P.: E você sabe de alguma coisa que possa oferecer isso que você busca esse ano?

Prof^a.: Esse ano, eu não sei se é por que é interessante, por que tem muito caso de inclusão, abriu muito, nós vamos ter uma formação de educação inclusiva. Eu vou fazer em junho. Estou com uma grande expectativa.

De início foi tudo muito jogado, vamos colocar a inclusão porque é legal. Foi uma coisa bem política. E veio toda a expectativa de formar, eu quero ampliar e eu acho que abaixou bem a minha insegurança. A gente tem gosto e amor, porque a gente conversou. Agora a gente consegue receber essas crianças com amor. Quando eles chegam na porta a gente recebe: “ Oi, nossa que bom que você veio!”. Mas nem sempre foi assim. A gente passou por um grande período de sufoco mesmo, que era ter que trabalhar mesmo sem saber.

P.: Você acha que isso não era uma preocupação?

Prof.: Não era oferecida formação. Agora está havendo essa preocupação com a formação. Inclusive, lá em Santo André, foi uma coisa assim... houve mais preocupação, lá tem formação em braile, em libras, tem algumas professoras que já utilizam e oferecem esse tipo de apoio. Eu tive um deficiente auditivo que já se alfabetizou no 1º ano, graças a esse apoio que eu recebi de uma professora que

era craque, então ela me dava muito apoio e dica de como trabalhar com o deficiente auditivo. Inclusive, para mim é tranquilo trabalhar com deficiente auditivo agora. E o PC, para mim, graças a Deus, está começando a clarear e acho que isso ocorreu devido a essas pequenas formações.

P.: Você recebe esse apoio dentro da sala de aula?

Prof.: A minha estagiária em São Bernardo está todos os dias comigo. Já em Santo André, eu tenho duas inclusões e não tem ninguém para me acompanhar, só a coordenadora, por boa-vontade e por sorte minha.

Então, assim, eu estou muito preocupada com a família, porque eu estou trabalhando de forma diferenciada com ele sem o caderno. Então eu estou meio na preocupação de como eles vão reagir na hora da reunião. Virem o material dos amigos e o material do João é outro e o registro do João é outro.

P.:E você tem a intenção de explicar isso para a mãe ou já explicou?

Prof.: Eu já expliquei para a mãe.

P.: Mas ainda assim ela retoma?

Prof.: Isso. E a minha expectativa e o que eu cobrei era uma reunião com a TO para conversar com ela.

P.: Você então está pedindo para a direção providenciar essa reunião?

Prof.: Até comentei que a TO, a fisioterapeuta, tem que conversar com a família.

P.: Por que você acha que a fisioterapeuta e a TO tem que conversar com a mãe?

Prof.: Por que eu acho que elas são as profissionais que me respondem, entendeu?

P.: Elas são da saúde...

Prof.: São, são da saúde. E para você ver, a TO me deu um leque de atividade nos pedagógico que nem uma outra pessoa me ofereceu.

P.: Você acha que para a família o indicado é conversar com um profissional da saúde?

Prof.: É porque seria muito bom e eu me respaldo nela. Já falei isso para ela. Inclusive, a mãe insiste que o João saia da cadeira. E o João bate a cabeça fora da cadeira. Além disso, o João tem escoliose e isso eu fui conversar com a fisioterapeuta e ela me falou que ele não pode sair da cadeira. Você está entendendo?

P.: Eu estou, mas a mãe é que precisa entender, né? (risos).

Prof.: Mas a gente vai falar. Então, eu acho importante isso porque a professora entende do pedagógico, enquanto a fisioterapeuta vai entender do corpo, da possibilidade que aquela criança vai ter do uso do corpo.

P.: Para o caso da sua palavra, nessa família, você tem o intuito de se apoiar na saúde por quê?

Prof.: Talvez seja até insegurança minha. Eu tenho a impressão de que só eu dizendo que eu não posso fazer de um jeito, só de outro, não vai ser o suficiente para essa mãe. O pai entenderia melhor, agora a mãe não entenderia.

P.: Você está falando do peso da opinião da saúde?

Prof.: É. E acho que não pela minha pessoa, que até pouco tempo de contato não dá para ter uma opinião traçada sobre mim, mas pela experiência que ela teve no ano passado, que não foi uma experiência ruim, já que a professora foi uma pessoa que eu considero que trabalhou, mas ela não teve clareza, a comunicação ficou prejudicada em algum momento.

P.: E o porquê você acha que a opinião da saúde para a família tem um peso?

Prof.: Porque quando eu conversei com a mãe me deu a sensação de que ela estava me ouvindo mas queria também a opinião de um outro: “A professora está falando assim, mas não é assim que tem que ser”. Então ela me passou claramente essa opinião. Na educação sim, mas ela me passou isso. Eu sinto que precisa de mais gente falando com ela.

P.: “Mais gente” poderia ser a diretora, ou então a PAP?

Prof.: Seria mais a PAP. Ela esteve presente num momento. Você está entendendo?

P.: Mas elas são do pedagógico!

Prof.: São! Você vê como é delicada a questão. Porque para ela não importa o que eu sinto da mãe... você está vendo essa minha angústia? Só com essa criança, porque com o César eu não tive isso. Agora a minha angústia maior nesse ano é essa cabeça dessa mãe.

P.: É como você se referiu... uma das crianças mais comprometidas.

Prof.: A criança mais comprometida. Porque ela não aceita que o filho dela seja tão comprometido, então eu não trouxe o caderninho dele e ela...

P.: Ela tem um pouco a preocupação com a alfabetização?

Prof.: Tem. Então, talvez o fato maior dela não seja nem a alfabetização. O que ela quer é que ele faça igual a todo mundo. É igual.

P.: Mas fazer igual é estar alfabetizado?

Prof.: É. Eu acho que nem quando ela fala alfabetizar, atividade! Ela quer ver atividade. Ela quer ver coisa escrita, coisa recortada, coisa pintada, coisa desenhada. Uma das falas dela foi: “porque no ano passado tinha nada de atividades para o João, nem um desenho, nem para fazer um menininho, sentar do lado dele e pegar na mão dele”. E eu disse: “Olha mãe, você concorda comigo que se for feito isso não vai ser uma produção do João?”. “É mas ele fica lá sem fazer nada”, me disse a mãe e eu disse que ele ficava lá fazendo outras coisas, de outro jeito. Ele vai estar fazendo, mas o fato de ele estar rabiscando, escrevendo, ou alguma marca lá, não está garantindo que ele esteja aproveitando o que está sendo desenvolvido na sala de aula. E eu senti que não houve muita compreensão, apesar de eu ter ficado muito feliz, porque ontem eu tive uma reunião com ela até, inclusive eu preciso me interar melhor nessas devolutivas.

P.: Você está interessada nas devolutivas?

Prof.: Isso. Então, ontem eu estava indo com as crianças para a biblioteca e aí minha coordenadora falou que tinha conversado com a mãe do João e ela falou que estava super feliz com a escola. E que fiquei super feliz e aliviada e ela falou que eu podia ficar tranqüila. E isso é muito legal. Novamente porque eu sinto que a coordenadora se preocupa. Ela é uma pessoa iluminada. Ela tem essa percepção e eu acho que isso é importantíssimo para se ter segurança para trabalhar. Quando você sente que não tem formação, você não tem apoio, não tem ninguém que segure as pontas, fica complicado. E eu tenho esse respaldo. Elas se preocupam o tempo todo. Querem me deixar informada sobre o que aconteceu na reunião, não tudo, mas ela percebeu na fala da mãe que ela estava satisfeita com a escola.

P.: como é que você se sente? Por que isso é tão importante?

Prof.: Porque eu acho que eu tenho que oferecer um trabalho de qualidade para essa criança. Garantir algumas coisas, porque acho que ela já perdeu tanta coisa, o tempo dela vai ser tão diferente das outras crianças. Então acho que é importante saber, para as mães e para os pais, que o que eu estou trabalhando aqui reflete lá em alguma coisa, algum aspecto.

P.: E o sentimento, como é que está nesse trabalho? Seu sentimento, a sua identidade, as suas representações?

Prof.: Eu acho que é uma grande responsabilidade ter crianças especiais, porque eu acho que você tem que ter primeiro clareza de trabalho, eles tem que garantir alguma coisa...você tem que garantir alguma coisa para eles. Mas não é a socialização e eu estava muito triste porque era o que eu garantia... socialização, rotina, combinados... era o que eu conseguia garantir. E eu falava: "nossa mas como é bom isso, esse contato com a sociedade também", e agora eu estou percebendo que eu não estou só garantindo isso, to garantindo outras coisas que estou conseguindo direcionar para o pedagógico, ampliando para essas crianças também. Eu sentia que eles ficavam à margem do pedagógico e que, agora, eles estão saindo e vindo para cá. Isso está me deixando muito feliz. Porque era uma questão que me deixava muito mal. Eu me colocava no lugar da mãe dessas crianças, dos pais dessas crianças, deles mesmos. O César, por exemplo, no ano passado era uma criança que eu podia cobrar combinado dele, dar bronca nele, falar com ele igualzinho. E tenho cobranças das outras crianças também, porque eles vinham com aquele papo de que eu gostava mais do César. E eu respondia que gostava igual de todo mundo. Então, era assim, se eu fazia carinho, se eu conversasse mais perto com ele, se sentava para conversar só com ele, as outras crianças me cobravam e isso me afligia muito também. Porque tinha horas que eu sentia que eu estava abandonando outras crianças. E esse ano eu estou achando que estou conseguindo conciliar melhor.

P.: Interessante porque você faz todo o seu depoimento que tem sido bom para as crianças com necessidades especiais. E para as crianças que não tem nenhuma deficiência, como você acha que é essa inclusão?

Prof.: Tenho paralelos. Porque eles adoram. Eles brigam para poder ficar perto dessas crianças. Tanto aqui quanto lá. Lá em Santo André tem uma rampa enorme. Eles têm que subir duas rampas e eles brigam todo dia para levar a Amanda Temos que combinar o ajudante que vai levar, porque eles brigam para levar, brigam para brincar. Tem um parque lá e, às vezes, eles ficam sem o parque só para brincar com o colega da cadeira. Sempre teve isso. E o ano passado, estou falando isso em paralelo, teve uma coisa muito engraçada que aconteceu. A sala em que estava o César me questionava se eu gostava mais de brincar com o César do que brincar com elas. Para a turma do ano passado foi muito difícil e complicado me dividir com o César.

P.: Como você acha que é para as outras crianças ter uma criança deficiente na sala? Como você avalia isso?

Prof.: É positivo, é muito positivo.

P.: Que outros aspectos que você acha que é positivo?

Prof.: No entendimento de dividir a professora, no entendimento de que tem pessoas diferentes num mundo que a gente não pode olhar de forma diferente. Então eles aprenderam, a olhar para essas crianças. Ele é da minha sala. Ele é uma criança igual e as crianças falam para mim que ele tem que brincar igual a todo mundo. Então a questão do preconceito! Eles não têm preconceito nenhum. Eles podem até ter ciúmes de mim, mas nunca houve preconceito. Aquela coisa que tem muito do adulto olhar, não existe. Eles acham graça, eles conversam igual, minimizam essas situações que causariam mais incômodo. É muito engraçadinho... é bonito de ver. E a forma de lidar também, porque eu tive que me policiar. Então eu tenho que lidar igual porque eles vão me cobrar igual, eles tratam uns aos outros de forma igual. Então, mesmo sabendo que isso é complicado, para eles não é.

P.: A atitude das crianças faz você refletir?

Prof.: Isso. Me ajuda muito. Os comentários deles me fazem parar para pensar.

P.: Então, os seus sentimentos hoje são diferentes de quando você começou. Mas os seus sentimentos enquanto professora de crianças especiais, como é que você os explica?

Prof.: Agora é mais tranquilo. Agora eu gosto do trabalho. Eu até estou encarando como um desafio para mim. Porque eu estou há dez anos na primeira série, eu sou aquela, como se diz, alfabetizadora. E agora com as crianças de inclusão é um desafio para mim. Então, está me fazendo pensar, me remexer, e eu acho que é muito positivo. Eles são uma benção para mim. Não só do aspecto deles serem crianças que precisam, mas do aspecto humano.

P.: E esse aspecto humano te pega bastante...

Prof.: Me pega bastante. Antes era só humano, agora o pedagógico está começando a me pegar, gritar lá também. O pedagógico está muito lá né, muito aceito. Agora não, agora está me instigando e eu tenho clareza para diferenciar as atividades e isso, para mim, tá muito legal por um sentido: porque agora eu consigo diversificar as atividades para eles também e acho que dessa forma eu estou incluindo essas crianças. Uma questão que me pega muito é a questão da

Educação Física. Com o César eu conseguia adaptar algumas atividades e ele participava. Como ele não pode sair da cadeira, eu sei que ele faz esportes alternativos. Então, eu estou tentando fazer um intercâmbio com a mãe até para ela me passar um pouco desses esportes alternativos para eu trabalhar com ele e com as outras crianças também.

P.: Como que é esse “passar” da mãe para você?

Prof.: É porque aí ela acompanha o filho, mesmo além né? “E eu gostaria que você pedisse para a professora uma apostila, que você filmasse, tirasse fotografia e trouxesse para mim”, eu digo para ela. Então eu estou tentando adequar. Porque a Educação Física é um momento bem complicado.

P.: Por que na relação entre as crianças e os outros, você fica numa situação complicada?

Prof.: Ai...eu fico. Eu fico tentando... eu já percebi que nas atividades de escrita, de leitura e de contagem, eu estou conseguindo diversificar, agora nas atividades de Educação Física...com o César deu, mas e com o João? O que eu faço com o João? Então, esse é um aspecto que está me criando ansiedade porque ainda não tem resposta, mas estou buscando.

P.: E você vai numa evolução, não é?

Prof.: Isso.

P.: Daí algumas questões apareceram, você vem resolvendo e essa se torna uma questão que você não tinha antes com o grupo?

Prof.: Exatamente. Porque é complicado porque a gente sabe que para a criança é importante ter um corpo definido. Eu acho importante. Primeiro o corpo, depois letra e nome. E daí como fica essa questão com uma criança que está na cadeira de rodas? Então, esta seja a minha maior preocupação agora.

P.: Eles fazem esportes adaptados, como basquete, por exemplo?

Prof.: Fazem esportes adaptados e eu gostaria muito que ela trocasse comigo, para eu poder adaptar e usar com essas crianças.

P.: Você vem descrevendo uma situação uma situação de algo da formação...

Prof.: É, até seria uma lacuna. Eu sei que já tive outras, mas eu estou tentando tapar, mas ainda é uma lacuna bem grande.

P.: Quer acrescentar alguma coisa?

Prof.: Não.

P.: Obrigada

Instrumento de Pesquisa sobre Formação

São Paulo, 14 de novembro de 2006.

Professora,

Tendo em vista a continuidade de nossa pesquisa cujo foco principal é formação de professores e inclusão escolar, conto com sua disponibilidade, já demonstrada anteriormente, para esclarecimentos sobre sua formação e, especificamente, para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Para tanto, solicito o preenchimento das informações abaixo, o mais detalhadamente possível.

Mais uma vez obrigada e um abraço!

Maria Aparecida de Menezes

Nome fictício: Morgana

Magistério: (X) sim () não

Se sim, esclareça se em algum momento foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e como se deu:

Não houve menção nenhuma vez às NEE, porém havia uma matéria que tratava de problemas de aprendizagem em que nos eram apresentadas situações em que havia tais ocorrências para que tentássemos solucioná-las. Para tanto, tínhamos acesso a textos de psicólogos ou psicopedagogos no auxílio destas questões que

eram sobre dislexia, por exemplo.

Formação em nível superior:

Graduação: Letras

Pós-graduação: _____

Em alguma disciplina ou em outros momentos foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

() sim (X) não

Se sim, esclareça como ocorreram, conteúdos, frequência etc.:

A rede de ensino tem oferecido cursos, palestras etc. sobre Inclusão?

Em quais participou ou está participando? Procure esclarecer duração, frequência, assuntos abordados etc.

Em 2006, a rede nos ofereceu um curso sobre Educação Inclusiva que, creio eu, teve mais o objetivo de compensar horas dos dias que ficamos em casa, por conta dos jogos abertos do interior, pois foi extremamente teórico e evasivo; tratava de tudo e ao mesmo tempo de nada. foram seis encontros que teorizaram a prática com as NEE; bem geral. O que valeu foi o memento de desabafo dos profissionais que contavam com essa realidade em suas salas de aula.

Na unidade escolar, vocês já tiveram ou têm espaços ou momentos de discussão sobre o tema Inclusão? Como isso se dá ou vem ocorrendo?

Sim, raros, quando dá tempo, depois dos avisos. Foi-nos entregue um documento que norteia o trabalho com NEE, porém, não o estudamos.

Você tem participado em instituições ou outros espaços de formação na área de Educação Inclusiva? Quais e de que forma?

Não

O que mais você acrescentaria sobre como tem sido sua formação para ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

É pobre. Não tenho tempo, nem dinheiro para ampliar meus conhecimentos nesta área; fica somente mesmo na prática.

Entrevista com a professora Naninha, em 22/03/2006.

P.: Queria que você me contasse um pouco da sua experiência em sala de aula a partir da inclusão de um aluno com necessidades especiais. Pode começar contando quando começou e depois a gente vai conversando.

Prof.: Eu trabalho aqui e na prefeitura de São Paulo, e a única experiência que eu tive foi com uma menina que tinha paralisia... é, Síndrome de Down, mas num estágio assim, fraco né, então a gente conseguia realizar bastante atividades, porque o nível de comprometimento dela era pouco, era baixo. Então eu não tive muitas dificuldades. Esse ano, numa primeira série, aqui na prefeitura de São Bernardo eu estou com o Lele e percebo que o nível de dificuldade dele (ele tem paralisia cerebral), é muito grande, ele é uma criança muito comprometida, e está sendo difícil lidar com ele, em termos de atividade.

O relacionamento dele com as crianças: as crianças no começo tiveram um pouco de receio, mas depois aceitaram bem, houve bastante conversa, ele foi se adaptando aos poucos com a sala, né, e ainda está nesse processo de adaptação, porque é um processo difícil para ele, é demorado. Há momentos em que se a sala estiver muito agitada ele se irrita bastante, e há momentos em que se a sala está quieta ele também se irrita. Então existe um nível de barulho que ele aceita, né. Só que existem atividades que para uma primeira série, como a gente trabalha bastante com trocas de informações entre os alunos, existem atividades que eles fazem muito barulho, então é difícil estar contendo isso. Mesmo porque se eu conter prejudica a aprendizagem deles e o Lele se irrita e começa a gritar, ou então, quando eu estou contando uma história eu falo num tom razoável para que todos ouçam, eles sentam perto de mim, eu coloco o Lele perto de mim, mostro o livro da história para ele, mas ele no meio da história começa a gritar também, e isso atrapalha a história e no entendimento da mesma também.

Então, assim, eu estou num processo de adaptação de como estar trabalhando a partir desses gritos, eu não sei se é uma coisa que não interessa para ele ou se é uma coisa que está interessando muito e ele se agita. Só que esse barulho acaba chamando a atenção de toda a sala e desviando o foco daquilo que eu estou trabalhando no momento. Além dessa dificuldade ainda tem a dificuldade de estar preparando uma atividade separada para ele, fazer tentativas e trazer materiais

diferentes, mas é difícil o alcance para mim, a visão dele é comprometida, então é difícil focar no que eu estou apresentando, então de repente ele se desvia muito, difícil ele levar o olhar para aquilo que eu estou mostrando, mesmo que seja uma cor super chamativa, ou uma textura super chamativa, ele desvia o olhar. Tem momentos em que eu paro de dar atenção para a sala, para dar atenção para ele, tentando resgatar essa atenção dele, que eu percebo que é bastante dificultosa.

P.: Nesse primeiro momento você descreve que é um período de adaptação nas relações e que ainda está em processo, e também está em processo o seu “preparar as atividades”. Que conhecimentos você precisa acionar, quais conhecimentos você tem ou não tem, e você percebe que está fazendo diferença no preparo dessas atividades?

Prof.: Apesar de eu ter experiência de dez anos na Educação e ser formada não em Pedagogia, mas em Psicologia, na minha faculdade eu não estudei precisamente a criança com paralisia cerebral, porque a gente via muita síndrome de Down e outros aspectos e outras deficiências genéticas, né. Mas, em termos de conhecimento, eu não tenho conhecimento nenhum com essa criança que foi colocada na minha série, agora no começo do ano, sem eu ter nenhum preparo e eu parto do princípio de “o que eu faria com uma criança assim”. Então, o que eu faria, juntando as minhas condições pedagógicas, o que eu faria com uma criança que está num processo bem atrasado, ou seja, o que eu faria com uma criança que é bebê ainda, né, em termos de aprendizagem. Então eu procuro trazer para ela isso, procurando enfocar as dificuldades que ela tem, por exemplo, a dificuldade dela é na visão, então eu procuro usar cores mais vibrantes. No tato, o que chama muito a atenção dela eu procura trazer e trabalhar com várias texturas e que mexa bastante com o tato dela. Mas isso é intuição, nada que eu faço é baseado em experiência ou em formação. Nada que eu estudei eu faço com ela.

P.: Você fala que não teve preparo. Que tipo de preparo você acha que deveria ter? Depois eu quero falar disso... ”do que essas pessoas fazem, do que essas pessoas aprendem”.

Prof.: Eu acho que primeiro, as crianças com qualquer necessidade especial devem ser colocados numa classe com crianças normais, com certeza, com crianças que já tenha um nível de aprendizagem mais avançado. Porém, a professora tem que ser preparada para isso através de cursos, de palestras, então eu acho que essas crianças deveriam ser colocadas com uma professora

específica, que já tenha um preparo para isso. Então, por exemplo, se toda primeira série tem um aluno que possui necessidades especiais, existe uma professora de primeira que terá um aprendizado mais voltado para a necessidade especial usual. Uma outra que já tenha estudado uma necessidade em paralisia cerebral, porque aí quando essa criança for para a escola, já sabe com que professora vai ficar, já tem uma preparação, já tem todo o material necessário, porque ela já tem os cursos anteriores, já sabe o que essa criança pode alcançar e o que essa criança não pode alcançar; porque se eu tivesse um preparo anterior ou um curso anterior a receber o Lele, então, com certeza eu estaria mais segura e estaria realizando um trabalho mais voltado para as dificuldades dele. Eu não sei o que ele é capaz de alcançar, eu não sei da onde eu parto, do que ele é capaz de alcançar, eu não sei o que eu preciso desenvolver nele, porque eu não sei até que nível ele pode se desenvolver.

P.: Deixa ver se eu entendi a sua sugestão. Você acha que se na primeira série tivesse uma pessoa que tivesse especialização em deficiência mental, então todas as crianças que tivessem deficiência mental ficariam com essa professora?

Prof.: É, não digo todas, deveria ser limitado uma por professora. Mas como nós temos várias... por exemplo, entrou uma criança com deficiência visual, já iria com aquela professora que tem experiência com deficiência visual porque ela já está preparada para isso. Tem duas com paralisia cerebral, então eu já teria duas professoras para isso, entendeu?

Porque numa pesquisa a gente sabe quantas crianças tem na região com deficiência visual, quantas crianças tem na região com paralisia cerebral, que quando eu estou trabalhando com primeira série, eu tenho que ter um curso todo voltado para a alfabetização, então eu me preparo antes de pegar essa primeira série para alfabetizar essa criança que é considerada com um nível de aprendizagem normal. Agora a criança com necessidade especial, ele é simplesmente jogada na sala, você não tem nem um preparo, eles não estão preocupados se ela vai aprender ou se ela não vai aprender, o importante que ela está incluída ali. Ela está colocada ali na sala, não interessa se é no fundo, se é no começo, se a professora tem preparo, se a professora não tem prepara.

P.: Então, essa criança com deficiência visual iria para uma professora que tivesse especialização em deficiência visual, uma criança que tivesse... toda professora

da primeira série cada uma com uma especialização. A gente tem numa escola então uma gama de...

Prof.: Mesmo que não tenha na escola nenhuma criança com necessidade especial, deve haver uma professora especializada em cada necessidade especial para que possa, se ela não pegar, para que ela possa pelo menos estar orientando.

P.: O que é uma necessidade especial?

Prof.: Eu acho que é toda a criança que tenha uma dificuldade de aprendizagem e que necessita de uma atenção específica, de um material específico, e ela precisa de uma necessidade especial para ela.

P.: Essas professoras especializadas, assim, cada uma em uma sala e tal... e essas crianças você acha que elas devem estar no regular?

Prof.: Eu acho que é importante sim, elas estarem no regular.

P.: Mas mesmo que não tenham essas professoras?

Prof.: É. Eu acho super importante, porque eu vejo a necessidade do próprio relacionamento, então as próprias crianças tem necessidade de ver uma outra criança com uma outra necessidade, com um outra dificuldade, porque todas as crianças tem alguma dificuldade em alguma área, então é importante elas verem aquela criança que tem outra dificuldade superando essa dificuldade, para estar na escola. O que eu acho errado é freqüentar o mesmo horário que freqüenta a criança do ensino regular, por exemplo, que fica da uma às seis horas. Então ela poderia ter duas vezes por semana, ficar da uma às três, porque eu acredito que para eles seja muito cansativo, por isso que eu acho que o Leandro grita muito, e chega uma hora que ele não rende mais, tem uma hora que a sala toda já não está mais dando a atenção devida para ele e nem se importando mais com eles, porque eles também já estão cansados, então eu acho que poderia ser periódica, né? É importante. Eu vejo que é de suma importância tanto para as crianças da sala, quanto para ele que está se relacionando com crianças que tem outro tipo de comportamento, quanto para a família. Eu estou falando assim como se eu tivesse um filho dessa forma, acho que para a família é importante eles verem que não tem condições de ele ficar convivendo com outras crianças do ensino regular. Não sei se a gente pode falar normal, porque eu não acho ele anormal, eu acho com necessidades especiais.

P.: Você fala assim: ele poderia vir duas vezes por semana e fazer essas visitas?

Prof.: Isso, isso...passar e ir interagindo com essas outras crianças. Se atrapalhar o andamento normal da sala, a professora já teria um preparo para estar recebendo duas vezes por semana essa criança, né...

P.: E nessa outra parte do tempo a criança estaria aonde?

Prof.: Eles são muito ocupados, pelo que eu percebo e pelo que a família me fala e eu vejo nos relatórios, eles são crianças que tem muita...recebem um nível de informação muito grande, tem muita atividade durante o dia, porque eles fazem eqüoterapia, fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia e um monte de coisas. Então, ele estaria dessobrecarregando os outros dias, porque de manhã tem dias que ele faz duas atividades e depois passa a tarde inteira na escola, para depois de noite ter um relacionamento para a família. E eu acho que a família para ele é muito importante. Então nesses outros dias ele estaria encaixando essas outras atividades que é indispensável para a criança que tem necessidades especiais. Então de manhã seria um período de descanso, ou vice-versa, à tarde seria um período de descanso, e no período contrário seria um período de atividades, mas não todos os dias vir para a escola. Um dia ir na eqüoterapia, outro dia ir na psicologia, outras vezes na escola.

P.: Nesse processo da criança vir só uma vez por semana na escola...a criança estaria o quê na escola... visitando?

Prof.: Não, não é uma visita né. Estaria freqüentando, né.

P.: Freqüentando... duas vezes por semana é freqüentar?

Prof.: Para mim é. Eu faço um curso duas vezes por semana, eu freqüento o curso, sou aluna desse curso, eu faço esse curso uma vez por semana.

P.: Imagine que você já está escolarizada e formada, não é?

Prof.: É, mas eu sou matriculada nesse curso.

P.: Uma criança que só tem essa possibilidade de escolarização, duas vezes por semana, que nome você daria?

Prof.: O programa chama Programa de Inclusão.

P.: De inclusão, você acha que esta criança está incluída?

Prof.: Eu acho que o nome do programa poderia ser mudado, mas eu acho que ainda seria uma inclusão, essa criança estaria sendo incluída, seria um período de adaptação. Poderíamos arranjar um nome mais bonito porque também não é fácil, mas é um programa de inclusão.

P.: Então diz para mim o que você entende por inclusão.

Prof.: Inclusão seria socialização da criança dentro do ambiente escolar.

P.: E para esse sucesso, duas vezes por semana estaria bom?

Prof.: Eu acho que no nível de atividades que essa criança já tem, eu acho que seria bom.

P.: Qualquer que seja a necessidade que ela tenha?

Prof.: Qualquer que seja a necessidade que ela tenha. Com certeza tendo um acompanhamento fora e tendo um acompanhamento aqui dentro do ambiente escolar, que é o que eles têm. Então, eu tive alunos que ia na APAE de manhã ia na escola à tarde, outros que iam na AACD de manhã e freqüentava a escola à tarde; eu acho muito. Eu tenho uma criança que tem um nível de aprendizado considerado normal e não colocaria ela segunda, terça e quarta no inglês, quinta e sexta na natação, e segunda...porque é muito nível de informação para essa criança. Chega uma hora que essa criança fica sobrecarregada, chega uma hora que ela não rende, uma criança considerada dentro dos padrões normais! Imagina uma criança com necessidades especiais. Ele de manhã vai na equoterapia, depois vai fisioterapia, diz a mãe dele que ele chega em casa às onze e meia, almoça correndo, meio dia e meia o ônibus passa para pegar ele para ele vir aqui. Ele fica sentado na cadeira da uma às seis, porque eu não tenho condições de tirar ele da cadeira todos os dias. No calor, na sala de aula com barulho, da uma às seis ele fica. O que ele está fazendo, está sendo incluído? Mas eu não consigo dar atenção para ele da uma às seis, então eu separo duas vezes na semana para que eu possa estar dando uma atenção melhor para ele durante uma hora. Depois ele sai daqui as seis, o ônibus passa e pega ele aqui às seis horas e ele só vai chegar em casa às sete horas. Sete horas a mãe vai dar banho e ele janta às oito horas, para depois das oito até as dez ele tem que ter um convívio com a família porque ele tem que dormir cedo porque no outro dia ele tem que levantar cedo porque no outro dia ele tem uma outra atividade. Essa é a rotina de uma criança que tem necessidades especiais.

P.: Então você acha que uma criança com necessidades especiais, a escolarização pode ser feita duas vezes por semana?

Prof.: Pode ser feita duas vezes por semana.

P.: Na escola regular?

Prof.: Na escola regular.

P.: E isso, você considera escolarização?

Prof.: Eu considero.

P.: Agora eu queria que você falasse um pouco sobre que tipo de formação, de conhecimento o professor deve ter. Porque você disse que você fez Psicologia, você não fez Pedagogia?

Prof.: Não. Isso, Psicologia.

P.: Você é professora da redá há bastante tempo, não é?

Prof.: Da rede de São Bernardo há seis anos.

P.: Sobre formação: que tipo de formação, que conhecimentos você acha que a professora precisa ter para trabalhar com a escolarização/inclusão com a criança? Porque na verdade você me descreveu um processo de socialização. Então para você a inclusão é um processo de socialização da criança com necessidade especial, e ao mesmo tempo, você falou que duas vezes por semana...

Prof.: Então, a nível de socialização já da conta.

P.: Que outro nível poderia ter?

Prof.: A nível pedagógico, mas como a gente não tem preparo nenhum para isso, como eu não sei o quê oferecer para ele em relação a isso, então, a nível pedagógico seria a minha necessidade especial de formação né, como estar trabalhando com essa criança, é o que eu falei: até que ponto eu posso estar apresentando para ela, o que ela pode alcançar, o que ela não pode alcançar, e não é uma em si, qualquer criança com necessidade especial, por exemplo, eu recebi o Lele em fevereiro, então, automaticamente, eu deveria ser obrigada a estar fazendo um curso durante um mês para estar recebendo o Lele. Não digo de carga horária, digo de ter um preparo para receber o Lele. Quando o Leandro chega na escola, eu já saber o que fazer com ele.

P.: Então as escolas deveriam se preparar primeiro para depois receber essas crianças?

Prof.: Isso.

P.: E enquanto isso a criança fica aonde?

Prof.: Não, como já foi colocado esse programa de inclusão, então não tem esse tempo. Deveria ter sido pensado isso antes. Mas eu digo no meu caso, este ano eu recebendo o Lele, em fevereiro, eu deveria ter feito um curso, uma preparação.... com o Lele, já vindo aqui, mas eu deveria ter um curso específico no mês de fevereiro no mínimo, até os mês de março no mínimo, um mês né, para eu poder estar me preparando para receber o Lele. Não que não deve estar

vindo aqui, ele vai estar vindo, mas eu durante o curso ir tirando todas as minhas, dúvidas, e eu acho até interessante ele estar vindo para eu ir vendo todas as minhas dúvidas, para durante o curso eu ir discutindo e tirando essas dúvidas. Então, ele estaria vindo e eu estaria fazendo essa preparação durante o ano, eu citei um mês que seria um tempo mínimo, para eu estar lidando com ele e com essa dificuldade. No ano seguinte, eu não preciso nem estar fazendo essa formação porque eu já teria. Então, por exemplo, com PC eu já estaria totalmente preparada. E aí daria este curso, eu poderia até fazer esse curso, com uma necessidade em cada ano, especializada em uma necessidade.

P.: Então, as professoras fariam especializações específicas? Você teria um professor especializado em uma deficiência para atender aquela deficiência durante um ano naquela escola?

Prof.: No ano seguinte, se você for receber alunos diferente você tem que ter uma outra formação.

P.: Outra formação.

Prof.: Isso outra formação. Com certeza.

P.: Você acha que isso é possível do ponto de vista pedagógico?

Prof.: Eu acho que isso é possível. Eu não vejo...

P.: Nós teríamos especialistas para cada criança? Você acha que aí já não entra na questão da escola especial?

Prof.: Ah..olha...qual seria o problema de uma especialização dentro do ensino regular? Não vejo problema nisso.

P.: Então seria uma espécie de educação especial no ensino regular?

Prof.: Isso. Mas eu não preciso de uma educação especial para cada criança, eu preciso, porque cada criança tem uma necessidade diferente. Só que essas necessidades diferentes que essas crianças têm eu já aprendi lidar, por exemplo, eu estou fazendo o PROFA, que eu estou aprendendo a lidar com crianças que estão pré-silábicas, que é no início da alfabetização, que é o início das hipóteses de escrita e sei lidar com crianças alfabéticas também, que são crianças que já estão lendo e escrevendo. Então são necessidades diferentes. Só que eu não tive um preparo para lidar com uma criança PC. Então, quer dizer, de qualquer forma eu tenho um ensino especializado, entendeu?

P.: Pensando nas necessidades de um modo geral, quais são os conhecimentos, que tipo de conhecimento o professor precisa ter?

Prof.: Para?

P.: Para dar conta desse processo de inclusão.

Prof.: Para o processo de inclusão? Primeiro saber como lidar com essa criança, né. Eu acho que desde a postura até que material apresentar. Porque...

P.: Mas que tipo de conhecimento? Conhecimentos teóricos?

Prof.: Eu não sei, eu acho que aí um especialista que teria que estar orientando mesmo. Quando você me falou de conhecimento eu pensei naquilo que eu preciso aprender.

P.: O que você acha que você precisa aprender?

Prof.: Eu acho que bem que a postura do professor, porque às vezes a tendência é você infantilizar muito a criança, então você acaba falando infantilizado com a criança, a sala acaba tratando ele como um bebê e eu sei que esta postura não é correta. Então, desde a postura até que tipo de material estar oferecendo para ele. Agora não precisaria ser para o caso do Leandro, poderia ser um geral para paralisia cerebral, que tem vários níveis, então a gente faria aquele curso com aqueles níveis de paralisia cerebral, entendeu? Não precisaria ser para o Leandro em específico. Agora tem que ser...

P.: Você se referiu a... que você não teve nenhuma formação. A rede vai oferecer uma formação esse ano que é por conta da rede. Que expectativa você tem em relação a esse curso?

Prof.: A expectativa que eu tenho pelos outros tipos de formação que teve, a não ser que a rede esteja mudando muito a visão dela, é...o que espero é mais teoria, mas não é o que eu quero, porque pelos cursos que tem apresentado à gente tem muita teoria, e na prática, na vivência em sala de aula é outra coisa com a criança, então a gente não precisa de teoria, a gente precisa do "tête à tête", o que fazer com aquela criança mesmo. Você está com algum problema "ah, ele não está fazendo isso", como é que você vai reagir. "Está acontecendo isso", que tipo de coisas você pode oferecer. Eu queria então saber como trabalhar essa dificuldade para essa criança avançar.

P.: Você acha que é possível fazer um curso desses? Se a criança fizer isso você faz isso.

Prof.: Eu acho que é porque existem vários cursos que, oferecem esse tipo de aprendizagem, né, para o professor, focando mesmo a prática pedagógica, receita.

P.: Mas cada criança não é uma criança?

Prof.: Cada criança é uma criança, por isso é que eu falei que não são conhecimentos específicos, são situações que são colocadas. Por exemplo, o PROFA, que é um curso muito dinâmico que a gente está aprendendo agora, que eu estou fazendo, então ele é um curso que visa mais a prática em sala de aula. Então, coloca algumas situações, coloca situações de crianças...cada criança é uma criança, mas as características são as mesmas. Entendeu? O Síndrome de Down é o Síndrome de Down, mas as características são as mesmas, as dificuldades, a maioria são as mesmas. quer dizer, um desvio ou outro desvio são casos isolados, mas eu posso...

P.: Como assim?

Prof.: Um desvio que eu considero, um desvio seria uma coisa que ele apresentou sem ser aquelas características daquela dificuldade, daquele nível especial que a criança tem.

P.: Que cursos que você têm feito para...

Prof.: No momento eu estou fazendo esse de alfabetização, já fiz vários de alfabetização. Já fiz de leitura e escrita, ler e aprender já fiz, como trabalhar com o jornal na sala de aula, já fiz vários cursos...

P.: Mas para...

Prof.: Para inclusão eu não fiz nenhum. Assisti palestras que não mostraram nenhuma prática, mostraram teoria, mas a teoria não... a teoria eu tenho.

P.: Na escola às vezes tem colegas trabalhando com crianças com necessidades especiais. Com relação a essa proximidade, de ver e aprender com o colega. Isso existe, acontece?

Prof.: Com certeza, sempre há uma troca muito grande de informações entre os professores, ou mesmo sugestões, né? Então um professor que já tem mais experiência vê que você está com uma dificuldade e ele acaba te sugerindo algo, mas que ele também tem dificuldade. É apenas um outro olhar. De repente ele viu uma coisa que você não conseguiu enxergar que para ele ficou claro, então ela acaba te dando algumas dicas, mas que ele não sabe como é a convivência dentro da sala de aula, então é no chute, talvez possa dar, talvez possa não dar. São tentativas e erros.

P.: E a equipe gestora da escola? Como você enxerga a equipe com relação à questão da inclusão?

Prof.: Eu acho que a equipe gestora não se envolve pela mesma condição que as professoras tem né...não tem conhecimento nenhum. Então como é que a equipe gestora vai se envolver conseqüentemente... né? Então, se inventa mais ainda, porque a professora ainda tem essa função de carregar a criança. De segurar a criança, de estar com a criança ali. Mas a equipe gestora, o máximo que ela vai levantar são as reclamações das dificuldades que você tem, mas se ela vai poder ajudar em alguma coisa eu acredito que não, porque, a não ser que eles tenham formação específica. Essa formação que estão dando para os professores seria até interessante estar dando para a equipe gestora também.

P.: E a postura que você vê dos funcionários com relação aos alunos com deficiência?

Prof.: Eu vejo assim, depende muito das condições que têm. Aqui nessa escola, eu tenho um apoio funcional. Então, por exemplo, o Lele precisa trocar a fralda e eu não troco a fralda da criança, então a equipe gestora agendou uma pessoa para todo dia naquele horário trocar a fralda daquela criança. Eu preciso de material específico para essa criança. Então, a coordenadora sabe e provavelmente a equipe toda saiba, né, mas ainda não foi providenciado esse material, porque depende da verba e a verba não depende da equipe gestora. Então é uma bola de neve. Uma coisa vai puxando outra, que vai puxando a outra e você tem uma dificuldade e chega aqui e conta a sua dificuldade, mas e aí. Eu não sei lidar com essa dificuldade, mas a equipe gestora também não sabe porque também não teve nenhum preparo para isso.

P.: Como você vê a relação da família com a escola?

Prof.: Eu acho saudável a partir do momento em que a escola esteja preparada para isso. E os pais saibam respeitar bastante essa relação da criança com a escola; então eu acho que eu não vejo problema nenhum. Por exemplo, os pais do Lele me cobraram porque foi feito um trabalho com ele igual ao trabalho que foi feito com as crianças. Ele não consegue segurar o lápis, mas a professora pegava na mão dele e fazia a lição para ele e tinha todos os trabalhos que uma criança do ensino regular tinha. Então no final do mês, né, na reunião de pais elas tinham todas as atividades que foram feitas com todas as crianças e foram feitas com o Lele. Então, não tinha exclusão e eu não concordo... não tinha essa exclusão do Lele em termos de atividade, mas eu não concordo com isso. Se o Leandro tem necessidade especial ele precisa de atividade especial e eu não vou

pegar na mão dele e riscar um traçado sem ele estar nem olhando para o papel, nem sabendo o que está acontecendo. Então, a necessidade da família... concordo com a mãe em partes sim, da sociedade...porque ela quer ver o filho dela andando e correndo igual a todas as crianças, talvez ela tenha uma expectativa muito além do que a criança ...do que está acontecendo no momento. E essa expectativa passa para o professor também, porque é uma expectativa que passa muito além do que ele pode fazer. Então se for diferenciado bem esse papel, porque eu senti com a mãe, conversei com a mãe e disse que algumas coisas eu não iria fazer porque não tinha nenhum significado. Se for um relacionamento bem aberto, eu acredito que vá ser saudável.

P.: Você tem essa preocupação com a alfabetização, não é?

Prof.: Sim, de acordo com a série que eu estou agora que é a primeira série.

P.: E em relação ao Lele como é que você vê isso? Como é que você se sente em relação a isso?

Prof.: Eu tenho essa preocupação também, tanto que eu tenho procurado ler, procurado na internet, mas não fiz nenhum curso específico para isso. Na alfabetização, eu tinha essa preocupação e agora eu estou me sentindo... é aliviada porque nesse curso que eu estou fazendo, eu estou participando, então eu estou realizando esse objetivo meu. Estou sabendo como lidar com isso. No Lele é aquela expectativa, as informações que eu recebo não são informações que estão sendo válidas no momento, e de formação eu não estou tendo nada, então é uma expectativa frustrada.

P.: Em relação a Lele, você acha que se você não tivesse a responsabilidade de alfabetizar você se sentiria segura?

Prof.: Não, porque a minha responsabilidade voltada para a alfabetização é o avanço que eu tenho com esses alunos da primeira série.

P.: E com o Lele na primeira série?

Prof.: Então, vou explicar. Com o Lele são outros tipos de avanços. Avanço é o que a criança pode estar adquirindo de conhecimento no decorrer do ano letivo, então, numa primeira série é o que ela obtenha de avanço, é que ela entenda o sistema de leitura e de escrita para numa segunda série ela estar preparada para isso, né, ler e escrever. Do Lele, eu não tenho essa preocupação de alfabetização, o avanço pedagógico dele é um avanço diferenciado das outras crianças. Então, não que eu não queira alfabetizar o Lele, não tenho esse foco,

não tenho esse objetivo porque eu preciso olhar para ele com outros olhos e procurar trabalhar com ele outros aspectos que ele ainda não alcançou antes de estar preparado para a alfabetização. Por exemplo, com o Lele eu tenho que enfocar a visão, o tato...

P.: Parece difícil essa situação para você. A impressão que passa é que está muito difícil.

Prof.: Tá difícil. Acho que pela minha postura. Eu não consigo deixar ele de lado. E não consigo deixar os outros também, então eu quero ver todo mundo aprendendo e avançando. E eu tenho essa personalidade. Então quando eu vejo que eu não estou conseguindo, eu fico arrasada. E eu quero me preparar para isso, porque senão eu me sinto decepcionada.

Eu me sinto uma péssima profissional, mas a culpa não foi minha, a culpa foi do desespero que me colocou nessa condição, você está entendendo. Eu não aceito. Eu não consigo trabalhar nada com ele e eu tinha que ter essa formação, então eu me sinto fracassada, mas a culpa não foi minha. Da mesma forma que, se eu estivesse numa primeira série e não tivesse conhecimento nenhum em primeira série eu ia estar me cobrando também; de como eu estou com uma primeira série, se eu não sei trabalhar com primeira série? Eu acho que isso é muito questão de ser profissional, assim, como é que eu estou trabalhando com uma primeira série sem estar preparada para isso?

P.: Você falou uma coisa interessante que é: às vezes você busca leituras e você falou da Internet. Que tipo de leitura você busca na internet e contribui para criar alternativas no trabalho com as crianças?

Prof.: Então, minhas condições, tanto de salário e tal, não dá para eu ficar comprando livros e também por coisa de tempo, a gente não tem tempo de ficar indo na biblioteca e estar pesquisando em outros locais. Então a internet é uma coisa que já tem em casa, de fácil acesso, acaba sendo com um valor bem significativo do que comprar um livro né, e bem mais rápido. Então ali eu digito e acaba aparecendo algumas informações, mas não é isso que eu quero, porque é muita teoria, então, por exemplo, eu não sabia quais eram as dificuldades que uma criança com paralisia cerebral tem, quais eram as características que essa criança tinha, se ela enxergava, se ela não enxergava, se ela tentava pegar um objeto...quais as funções que ela tinha. E aí, pesquisando eu descobri que o Leandro pode ter uma visão muito comprometida porque crianças com paralisia

cerebral geralmente tem a visão comprometida, então eu fui juntando as informações que eu busquei da Internet com as coisas que eu fui observando dentro da sala de aula em relação a ele. Então por exemplo, se eu trazia um objeto vermelho ele não enxergava, entendeu? Então... características mesmo.

P.: Nesse sentido, a internet é um recurso mesmo.

Prof.: É um recurso de fácil acesso.

P.: Tem alguma coisa que você gostaria de comentar, de um modo geral ou específico, sobre sua formação, que coisas poderiam ser feitas para facilitar etc.?

Prof.: Não. Eu acho que o ponto principal para facilitar seria o material necessário, um horário diferenciado e a formação. Eu acho que se eu tivesse isso, hoje eu estaria satisfeita... hoje é o que eu sinto mais necessidade. Talvez não estaria totalmente satisfeita porque com certeza eu estaria com outras dificuldades estaria precisando de outras coisas. Então, no momento, o que eu acho que seria interessante seria isso.

P.: Bom, esperamos que a formação que vem aí te dê algum suporte, não é?

Prof.: Eu também espero...

P.: E acho muito legal você ter ido buscar e estar correndo atrás.

Prof.: Eu me sinto muito sozinha. Mas quando te colocam em uma situação de desafio você tem que correr atrás né? E isso foi uma coisa que a gente tem que fazer esse ano. Mas é muito ruim porque você se sente frustrada e acaba se sentindo até uma má profissional por causa disso. Mas não sou contra o processo de inclusão. Acho muito importante.

P.: Quer acrescentar alguma coisa?

Prof.: Não.

P.: Muito obrigada.

Instrumento de pesquisa sobre formação

São Paulo, 14 de novembro de 2006.

Professora,

Tendo em vista a continuidade de nossa pesquisa cujo foco principal é formação de professores e inclusão escolar, conto com sua disponibilidade, já demonstrada anteriormente, para esclarecimentos sobre sua formação e, especificamente, para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Para tanto, solicito o preenchimento das informações abaixo, o mais detalhadamente possível.

Mais uma vez obrigada e um abraço!

Maria Aparecida de Menezes

Nome fictício Naninha

Magistério: (x) sim () não

Se sim, esclareça se em algum momento foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e como se deu:

Em nenhum momento.

Formação em nível superior:

Graduação: Psicologia

Pós-graduação: _____

Em alguma disciplina ou em outros momentos foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

() sim (X) não

Se sim, esclareça como ocorreram, conteúdos, frequência etc.:

Apenas uma pincelada sobre algumas síndromes como Down.

A rede de ensino tem oferecido cursos, palestras etc. sobre Inclusão?

Em quais participou ou está participando? Procure esclarecer duração, frequência, assuntos abordados etc.

Sim. Participo de encontros uma vez por mês esse ano de 2007 que explora a comunicação alternativa.

Na unidade escolar, vocês já tiveram ou têm espaços ou momentos de discussão sobre o tema Inclusão? Como isso se dá ou vem ocorrendo?

Há troca de experiências em HTPC: no final do ano teve socialização para o grupo todo.

Você tem participado em instituições ou outros espaços de formação na área de Educação Inclusiva? Quais e de que forma?

Não.

O que mais você acrescentaria sobre como tem sido sua formação para ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Bem fraca, porém está iniciando já é um passo.

Entrevista com a educadora Neusa em 15/03/2006.

P.: Vamos começar... temos na escola uma situação em que as crianças não falam tia, elas falam "prô". Isso é da escola ou é da rede? Tem uma orientação? Gostaria que você comentasse.

Prof^a.: Eu acredito assim... como eu vim do Infantil, eu acompanhei um pouco esse processo. Houve época em que me chamavam de tia, acho que havia uma preocupação numa relação mais afetiva, e depois começamos numa relação mais professor- aluno e falávamos: "não, não é tia, é professora, sou sua professora". Agora chegamos ao "prô", as professoras estão sendo chamadas de prô. Talvez numa relação mais de igual para igual, como se houvesse uma troca como aluno. Eu particularmente as chamo de "professora" na frente das crianças e quando eu falo com a criança é "professora". Agora eu observo que nas salas, quase que a maioria, chamando de "prô", fica bonitinho, carinhoso.

P.: Você quer começar pelo começo?

Prof^a.: Sim, podemos.

P.: A primeira pergunta é sobre o Conselho Municipal. Qual a importância e a atuação do Conselho Municipal de São Bernardo do Campo para a inclusão da pessoa com deficiência?

Prof^a.: Tenho uma irmã que faz parte do Conselho Municipal, conversando a respeito com ela, entendi que é formado por diferentes segmentos, tem segmentos do Poder Público, da Educação, da Saúde, ela é da Saúde., do Transporte, da Sedesc... você sabe o que é Sedesc?

P.: Não.

Prof^a.: Secretaria do Desenvolvimento Social. E também tem representantes do Governo e da Sociedade Civil, entendi que tem uma função de cobrança.

P.: Então, essa cobrança é do tipo jurídica... quer dizer, uma fiscalização, ou se de fato está acontecendo?

Prof^a.: É. Procura garantir mesmo a inclusão social. Mesmo assim, ela disse que ainda não tem um estatuto, estão construindo um estatuto... para defender os interesses, as necessidades dos portadores de deficiências.

P.: Alguma vez a escola chamou o Conselho Municipal?

Prof^a.: Ainda não...

P.: E outros Conselhos, em algum momento?

Prof^a.: Você sabe, a inclusão está iniciando para nós gradativamente, e ainda não sentimos essa necessidade. “Puxa, eu tenho uma irmã, por que é que eu não fui atrás para ver o que Conselho pode contribuir com a escola?”, mas por enquanto acho que... posso ir emendando? (sobre as perguntas)

P.: Pode sim.

Prof^a.: Por enquanto, a Secretaria da Educação dá apoio para nós. Eu me sinto privilegiada, porque eu não tenho essa dificuldade, mas eu vejo colegas dizerem que não estão recebendo as técnicas e eu não posso nem reclamar da nossa escola, porque eu vejo o esforço das técnicas aqui, porque nós temos a psico, a fono, a TO, a orientadora, acho que o meu quadro está completo. Vêm numa periodicidade e toda vez que a gente precisa, é só dar um toque que elas vêm e dá uma força para gente. E eu sei que a demanda está muito grande na rede e também acho que não tem profissionais suficiente. Eu sei de uma época que ia sair uma psico para ir trabalhar na Saúde. Não, não, assim não dá, mas e aí? Vai ficar a defasagem na Educação? Isso eu sei que está acontecendo sim, mas eu ainda não senti na pele. Eu sei por causa das colegas.

P.: Estive examinando a história do processo de inclusão e a Secretaria colocou no caderno de metas para 2004 o tema Inclusão. Colocaram com um recorte diferente. E essa meta era “construir uma cultura inclusiva”. Cultura inclusiva... como é que você enxerga isso, o que é que significa para você a expressão, que investimento foi feito para isso, como é que tem sido?

Prof^a.: Acho que a cultura inclusiva é uma das metas, que eles pegaram com uma certa força, mas ainda não tenho sentido esse trabalho, porque o trabalho que eu tenho percebido até agora, é que no atendimento à inclusão, elas vêm à escola, observam as crianças com necessidades, elas dão encaminhamentos. Se precisar de uma TO, vem a TO que verifica as necessidades da criança e faz as devidas prescrições, dos materiais e das adaptações, elas vêm mais assim, mais para dar um atendimento para as crianças com necessidades. Mas, essa cultura inclusiva é algo que eu acredito que seja por causa da diversidade, o trabalhar com a diversidade. Acho que estão pegando nisso, e está trazendo aqui para colocar como meta mesmo.

P.: E no Projeto Político Educacional (PPE) tem essa questão da inclusão, da cultura inclusiva. Essa meta está relacionada diretamente com a orientação da Secretaria?

Prof^a.: Também... nós também sentimos que precisávamos fazer esse trabalho, percebíamos dentro da nossa escola a dificuldade de aceitação entre as pessoas que aqui trabalhavam, entende? Então nós colocamos como meta. É meio utópico porque nós captamos, vamos dizer, nós percebemos as dificuldades, o problema, só que sentimos dificuldades em trabalhar em cima disso... trabalhar com a equipe toda. O espaço que nós temos, é nas reuniões pedagógicas, mas nós temos duas reuniões pedagógicas no ano. No início do ano, tentamos trabalhar com o grupo todo, para mostrar que precisamos estar juntos, mas sentimos que ainda é difícil, talvez com formação... formação de nós mesmas,... se esse problema existe, assim, temos que ir atrás. Porque para ser transformadora precisa de muito, muito ainda. Principalmente porque lidamos com concepções diferentes.

P.: A gente vai falar daqui a pouco sobre formação, mas para aproveitar a sua fala, quero fazer uma pergunta, pode ser? Uma das coisas que eu ouvi nas entrevistas... todas as professoras envolvidas com as crianças com necessidades especiais em 2005 e 2006 e mais outras duas pessoas da equipe gestora...todas em algum momento disseram que a sua visão, especificamente, na sua posição enquanto diretora, a sua visão sobre inclusão, e até uma disse assim: “a visão simplista que ela tem”, não é simples de simplório, mas sim de que é possível fazer e que as dificuldades, vocês vão tentando resolver... que a sua posição em relação a isso faz com que todo mundo começasse a acreditar que é possível. Então, isso é uma coisa que eu vi disseminado, todas elas; eu acho que isso é uma coisa muito importante. Você tem essa noção, essa consciência da importância da sua posição em relação às professoras?

Prof^a.: Olha, eu acredito que sim. É assim... as professoras ainda estão me conhecendo também, e, elas às vezes não são muito otimistas, Polianas (risos), mas assim, na verdade eu acredito que é possível, por isso, eu acho que temos que passar isso para as pessoas e...

P.: Elas acreditam que você tenha essa visão e elas começam a acreditar também!

Prof^a.: Então, o que acontece? Elas estão percebendo também, agora que nós estamos recebendo estas crianças. Tenho uma vivência, anterior, que eu já recebia estes alunos, então a turma já sabe. Eu digo que: “acolher, nós acolhemos”, e... depois, quando eu vou fazer a atribuição, eu falo com as

professoras, sabe, eu converso: “Olha nós estamos recebendo este aluno, você gostaria de estar trabalhando com esta criança?”. Sabemos que é difícil, é um desafio... Temos que fazer uns encaixes, ver o perfil da criança e da professora. Eu acredito que é possível trabalharmos com estas crianças.

Temos os exemplos do César, o Lucas, que já foram trabalhados anteriormente, é lógico, por exemplo, que garantimos um pouco mais se a criança tiver um atendimento paralelo, pois não temos essa formação ainda, de novo a formação, para que possamos atender adequadamente essas crianças... eu tenho muitas dúvidas... eu acho que são muitas questões. Ainda não conseguimos garantir essa qualidade de que tanto se fala... esta qualidade, mas eu não sei o que realmente conseguimos fazer... alguma coisa temos que fazer porque essas crianças precisam, entendeu?

P.: Você quer dizer é que “escola não pode tudo, mas alguma coisa ela pode e o que ela pode ela tem que fazer”?

Profª.: Então, o que a gente precisa... acho que algo temos que fazer... As crianças estão aí e precisam de nós...

P.: Você está falando assim como uma coisa “freireana” (risos)

Profª.: Mas é um pensamento assim que vamos formando...

P.: Formando...

Profª.: É. E a gente vem observando porque... eu já tive uma vivência com uma classe. Aqui neste local funcionava uma escola de educação especial, como estava em reforma, levaram os alunos para EMEI, era uma turminha de 4 anos e trabalhávamos eu a professora de quatro alunos com Síndrome de Down, e nós víamos... ela dizia que quando vinha para cá com os alunos, eles eram diferentes, eles tinham mais autonomia, eles tinham uma convivência com as crianças do regular, e, eu acho que essa troca é muito mais efetiva porque... acho que se eles ficarem isolados em um mundo só deles, acho que não teriam a possibilidade dessa troca, essa convivência, nós sentíamos que isso era possível.. .esta experiência me leva a crer que isso é possível, entendeu?

P.: Entendi. Então... uma pergunta especificamente sobre a questão da escola.

No PPE da escola existe uma síntese do histórico da escola, e você acabou de dizer que a escola era uma escola especial. O prédio, o edifício foi construído para ser uma escola especial?

Profª.: É, na verdade ela foi demolida e construíram uma escola nova.

P.: Então essa escola foi construída para o ensino regular já com as adaptações?

Prof^a.: É, já com as adaptações. Já foram adaptadas para essas necessidades atuais. As rampas, os banheiros...

P.: Essa construção foi específica... foi uma escola especial... o prédio é novo, não é?

Prof^a.: É, novinho. Nestes mesmos moldes, tem outras escolas na rede.

P.: Então ela não herdou aspectos da outra?

Prof^a.: Não.

P.: Outra coisa que tem no projeto da escola e no caderno de metas da Secretaria...

Prof^a.: A cinco?

P.: É...a cinco. Há índices desejados de alfabetização e as professoras aqui na escola, com raras exceções, falam muito: os silábicos, os alunos pré-silábicos, os alunos alfabéticos, então... Eu perguntei a todas elas por que elas têm essa preocupação tão grande; como é que elas se sentiam em relação a isso. Então tem essa responsabilidade de alfabetizar... Essa fala delas tem a ver com a meta da Secretaria?

Prof^a.: Tem... tem a cobrança. Temos que enviar o quadro bimestralmente, para saberem como é que está a situação na escola... eles acompanham, temos essa preocupação, até. Vamos ter uma reunião na quarta-feira, se tiver alguma novidade eu te falo. Nós enquanto gestoras temos uma preocupação em atribuir classe às professoras que tem uma formação em alfabetização para garantir isso, e também porque tenho a preocupação em garantir no primeiro ano requisitos, para não termos problemas futuros, então escolhemos a professora que sabemos que tem essa formação.

P.: Com relação ao número de alunos em sala de aula. Existe uma resolução que estabelece que as classes devem ser menos numerosas quando houver a inserção dos alunos. Qual é o processo na escola e você tem um percentual estabelecido para conversar com as professoras?

Prof^a.: Na verdade o número eu acho que depende do...

P.: Do comprometimento?

Prof^a.: Do comprometimento da criança. Por exemplo, se percebemos que será difícil para a professora, já não matriculamos mais crianças naquela sala. Agora vamos percebendo, é lógico que, no início matriculamos mais ou menos umas

quatro crianças a menos, você entendeu? Tem a lista de espera de crianças procurando a primeira série... por exemplo, verificamos que essa dificuldade não é tão grande assim.. é possível? “não, essa criança não vai dar tantos problemas assim”, a professora vai dar conta, então matriculamos mais.

Então, eu começo com menos, eu reduzo, depois vou acrescentando mais. Mas, agora a Secretaria vem dizendo assim: “Olha, o pessoal que não mandou o pedido de autorização para a redução tem que mandar a autorização”, e também me parece que é preciso do parecer técnico das especialistas, entendeu? Não temos tanta autonomia assim, mas, algumas coisinhas vamos controlando aqui.

P.: Existe o estabelecimento no número máximo e do número mínimo de alunos em sala?

Profª.: São mais ou menos cinco... quatro. São trinta e dois, na primeiras e segundas séries e nas terceiras e quartas séries são trinta e cinco alunos, reduzo cinco, quatro, dois...

P.: Certo.

Profª.: Porque são muitos alunos, é preciso dar uma atenção para estes alunos... se não, fica complicado.

P.: E essas crianças precisam de recursos... a escola precisa de recursos. Então, vamos conversar um pouquinho sobre recursos. Existe uma verba, há uma responsabilidade de uma verba anual, e que ela deve chegar no ano que precisa. Essa verba chega no ano que você pede ou não chega? Como que ela vem? Se é suficiente, o material... como é que você lida com isso?

Profª.: Olha, é o seguinte, na verdade nós ainda não passamos por isso, não sei se demora ou não, porque tudo conseguimos resolver com a verba que já tínhamos. Então pedimos autorização, compramos uma cadeira de rodas o ano passado que era urgente, pedimos autorização, a TO deu uma força lá, na Secretaria, e conseguimos fazer essa compra, então...é assim observado a necessidade, tomamos as providências. Este ano sentimos a necessidade de algumas adaptações, por exemplo, na informática, as carteiras, foi a Secretaria quem mandou, e...Todas as adaptações materiais temos que solicitar o pedido de aditamento e aguardar... se demora ou não, não senti na pele. Dizem que todo aditamento é mais demorado.

P.: Essas crianças tem uma avaliação ou, no mínimo, tem a fonoaudióloga, a equipe técnica, que é, de certa maneira da Saúde. A Saúde... ela dá um

indicador de qual material precisa? Como que você pode conseguir esse material? Prancha, por exemplo, que a fonoaudióloga indica...

Prof^a.: É, mas então... é mais o pessoal da própria Educação mesmo... não é o pessoal da Saúde. Eles também não têm autoridade para comprar, tudo que envolve dinheiro vai para as Finanças, acho que é por isso que fica um pouco demorado...

P.: Você está dizendo que tem um caráter burocrático...

Prof^a.: Agora... fazer a transferência da verba do convênio é mais tranquilo...Eu pedi aí um material para o aluno com deficiência visual, foi até rápido... levou uns dois meses, será?

P.: Não diga...(risos).

Prof^a.: Pois é...(risos).

P.: Vamos conversar um pouquinho sobre o conselho de escola, porque o conselho também participa dessa decisão, em alguns momentos de decisões sobre verbas, mas também tem que participar do pedagógico. Como é que é esse conselho? Como é que ele participa? Como é que a comunidade acompanha esse trabalho com os deficientes e depois gostaria que você comentasse sobre os laudos...se isso tem importância... se o conselho só autoriza alguma coisa necessária a partir do diagnóstico ou se não precisa?

Prof^a.: Essa pergunta aqui vai ficar sem uma resposta, vou ficar devendo, porque o nosso Conselho, eu não falei antes... nós também estamos construindo o conselho de escola. Começamos com a eleição no início, com algumas reuniões, discutimos sobre o papel do Conselho e da APM e depois, o ano passado, foi construir o regimento, formar comissões dentro do conselho para uma atuação mais efetiva, e este ano, acredito que vamos conseguir colocar em prática. Nós temos reuniões mensais, assim, eu acho que... a partir do momento em que começar a funcionar as comissões, pode ser que dê mais certo. Agora a parte de deliberar sobre... como é mesmo?

P.: As necessidades?

Prof^a.: As necessidades, então ainda não temos... mas a gente ainda está procurando... desde o ano passado eu procuro alguém que tenha, que tenha um filho na escola, com necessidade especiais

P.: Você convida familiares para participar do Conselho?

Profª.: Isso. eu convido porque... provavelmente assim... algumas dificuldades mais específicas dele. Eu falo: “Você não quer vir participar?” Este ano, a mãe de uma criança comprometimento leve, que é educadora, estava na assembléia de eleição do conselho...

P.: Ela aceitou?

Profª.: Ela aceitou... ela gostou...

P.: Então você tem uma pessoa no Conselho?

Dir.: Eu tenho...o ano passado também eu tive também.

P.: Que respondeu ao seu convite...

Profª.: Para poder estar representado também...

P.: A escola tem a fama, digamos assim, de que tem bons resultados com as crianças... a tal ponto de que quando eu vim em dezembro do ano passado, conversar com você e com a PAP, vocês tinham umas seis crianças... e esse ano vocês já tem dezenove, então teve um salto imenso e tem criança que atravessa a cidade para vir, não é? A que você atribui essa fama de bons resultados e essa procura?

Dir.: Bom... eu não sei dessa fama toda (risos), mas eu acho assim... que o ponto de partida é o acolhimento, isso acontece, acho que as escolas estão aceitando...

P.: Você acha?

Profª.: Eu acho. Agora, se está dando bons resultados, não sei... é aquela história... os professores estão com poucos recursos... e quando estão com alguma dificuldade, se está difícil elas vêm e falam...

P.: Você está me dizendo que o trabalho das professoras tem uma relação direta...

Profª.: Eu acho que sim, se está dando certo é porque existe um grande esforço delas para dar certo, mas eu tenho impressão que é uma preocupação da rede também... toda a rede, eu acho que todo mundo... eu não sei... talvez seja uma visão simplista (risos).

P.: É, a palavra “visão simplista” significa, do que eu entendi, “tudo é possível, é quando a gente quer”: como é que é isso?

Profª.: Na verdade nós não devemos desistir das coisas difíceis, porque tudo é possível...Tudo!... Eu acho que estamos aqui para fazer diferença...

P.: Tem aqui na escola duas professoras de apoio que fazem o trabalho sobre produção de texto e alfabetização. Qual é a importância dessas professoras no

processo de inclusão? E a professora itinerante, que é uma especialista, vem à escola uma vez por semana, uma vez por mês?

Prof^a.: Eu acho, que elas se complementam e a professora itinerante faz um trabalho praticamente individual.

P.: Que é a professora especialista em deficiência mental?

Prof^a.: Isso, ela faz um trabalho praticamente individual. Às vezes ela agrupa, vejo assim que ela tem uma formação mais específica... tem uma visão diferente, do potencial do aluno e tem uma boa troca com as professoras. Outro dia eu participei de um... de um... como é que ela chama? A itinerância. Ela faz reunião com professora e alguém do trio. E nesse dia ninguém poderia participar, então eu fui. Mas normalmente, é a PAP quem participa. Mas assim, ela apresenta umas idéias super bacanas, por exemplo, a criança que é dependente, depende muito da professora falar o que está certo ou o que está errado... aí, ela deu uma idéia: "Olha, faz um tipo de uma tabelinha, e fala para ele conferir o que já fez" e ele vai lá e vai riscando, então existe aí um auto-controle etc..." eu achei muito dez essa idéia, porque o que acontece? Ele faz e ele mesmo está se conscientizando do que fez... Falei para ela que a idéia que ela deu para a professora, é uma idéia que poderá ser utilizada com outros alunos também...

P.: Você está falando de autonomia?

Prof^a.: De autonomia.

P.: Desenvolver autonomia nesse aluno?

Prof^a.: Isso. Olha que bacana, então isso é formação diferenciada, tem essa visão. Então, eu acho que essa troca facilita o trabalho do professor, ela dá umas dicas para a professora da sala. As professoras de apoio, elas também pegam os alunos, com a responsabilidade de dar o reforço. Mas isso é uma coisa que eu tenho que falar, porque a professora, às vezes, acha que só isso é suficiente. A professora do aluno não pode achar que só isso vai resolver... ela tem que fazer esse trabalho paralelo, eu acho que ela precisa conversar também com a professora de apoio para fazer um trabalho que tenha conseqüências para essa criança, entendeu? É preciso investir na sala.

P.: Não é só responsabilidade da professora de apoio resolver as questões dessas dificuldades...

Prof^a.: Não, tem que ser só aulas de apoio... temos uma proposta de grupos de estudo entre as classes da mesma série e do mesmo período, de fazer grupos

menores formados por crianças que têm as mesmas dificuldades, por exemplo de alfabetização, sei que não existem dificuldades iguais, para pelo menos nivelar um pouquinho para dar uma atenção diferenciada e... formar grupos maiores, por exemplo, a produção de textos, então tem esta proposta desde o início pode trazer bons resultados. Os grupos de estudos ocorreriam somente duas vezes por semana, durante uma hora e meia. Nos demais dias e horário estariam com a sua classe e com parceiros mais experientes. Os objetivos destes alunos com dificuldades precisam ser diferenciados.

P.: Eu vi o projeto do ano passado e aparece a preocupação com a inclusão. Você sabe quando foi inserida a inclusão no PPE, se foi a partir da Secretaria, ou a escola já tinha.... E por que é que isso foi incluído nessa escola? Quando você chegou o PPE tinha inclusão ou foi a partir da sua orientação...

Prof^a.: Já tinha a preocupação, na verdade, da escola. Começamos um trabalho de inclusão, com a equipe, de aceitação do outro, porque estava difícil no começo, resolvemos que havia a necessidade dar foco no respeito às diferenças.

P.: Com a equipe.

Prof^a.: A equipe da escola e todo seu funcionamento.

P.: A equipe gestora: a PAP, a PAD. E como é que você vê o funcionamento das três para a inclusão?

Prof^a.: Bom, nós também estamos neste processo de adaptação do trio. Nós também estamos nos integrando, a PAD está desde 2003, a PAP está desde o ano passado, então, acho é uma relação que está em processo de construção. Agora, eu não sei se isso influencia ou não no trabalho com as professoras e com o aluno, entendeu? É lógico que às vezes damos bandeira, mostramos que temos algumas posições diferentes... (risos) também nós somos seres humanos diferentes e tomamos atitudes diferentes.

Eu demorei um pouquinho mais na formação do trio. No meu primeiro ano aqui... porque nós funcionamos em duas escolas diferentes, eu ficava em uma escola e a PAD ficava em outra. Eu percebi a prática dela como professora, demoramos um pouquinho mais, eu via nela um grande esforço em acertar, tínhamos posturas diferentes, atualmente lidamos melhor com isto.

P.: É, isso é uma coisa realmente contraditória... o discurso dela é um discurso politicamente correto, a favor da inclusão, que você facilita tudo o que é possível, que ela acredita...

Profª.: Então, nós estamos conseguindo mesmo uma integração, mesmo com essa visão simplista, né (risos), mas está saindo um bom trabalho. Eu acho assim, que de vez em quando a gente pisa na bola mesmo, tenho dificuldades em cobrar de um funcionário... se ele exercesse direito suas funções, seria mais tranqüilo.

P.: Vamos conversar um pouquinho a respeito de formação. A rede tem uma característica, que eu desconhecia, que é a não exigência de formação em Pedagogia para o fundamental I... antes tinha o magistério como exigência nas redes estadual e municipal de São Paulo, é agora a Pedagogia. A rede de São Bernardo não tem essa exigência...

Profª.: Apesar que ultimamente tem sim... porque quando eu sai do Infantil, vi todas as professoras fazendo pedagogia...

P.: Mas nós temos professoras concursadas aqui que fizeram Educação Artística e não Pedagogia... Psicologia e não Pedagogia... não é uma exigência da rede...

Profª.: Então, eu vi as professoras fazendo o curso e tudo, pensei assim "é uma exigência"...

P.: É, no Estado elas estão sendo obrigadas a fazer... você tem aqui na escola professora que fez PEC.

Profª.: Fez. É, é essa turma que eu vi fazendo.

P.: Então, mas isso tem a ver com a exigência do Estado, não da rede, depois que municipalizou?

Profª.: Bom quando eu era do Infantil, vi as professoras fazendo sim...

P.: A não exigência da Pedagogia para o ensino nos primeiros anos, que tem basicamente, a alfabetização como objetivo. Como você vê essa não exigência no caso das crianças que não tem nenhuma questão com deficiência e as crianças com deficiência?

Profª.: É importante fazer Pedagogia... é importante sim. Eu penso até que a partir de agora deveria ser uma exigência. Essa pergunta, na dúvida porque eu pensei que todo mundo estivesse fazendo (risos)... , não sei...

P.: Porque essas professoras sem essa formação, não tem mais dificuldade de buscar o que precisam na formação continuada?

Profª.: Eu não sei...se a própria Prefeitura ou elas próprias poderiam buscar essa formação. Porque o ano passado fizemos um curso na AACD...nós fomos num grupo de quatro pessoas fazer o curso, então as pessoas vão sentindo a

necessidade e vão procurando a própria formação. Mas a Secretaria também dá formação ...

P.: Então vamos ampliar sobre formação... depois a gente volta aqui nessa coisa dos cursos aqui. A questão da formação, especificamente para inclusão. Vamos conversar primeiro sobre a formação para o professor, depois sobre a formação para gestores, tá? Para o professor você pensa que a formação inicial dele deve contemplar que tipo de conhecimento? A formação do professor... a inicial, seja ela magistério, Pedagogia, Educação Artística, o que for, hoje dá conta das demandas para essa “Escola para todos”, “Escola para a diversidade”? Se não dá, o que você acha que deveria ter nessa formação inicial para isso?

Profª.: Olha, a formação inicial pode ajudar sim, acho que trazendo o componente teórico já ajuda. Na prática, a gente precisa muito da ajuda das técnicas e ir atrás desses recursos e materiais. Contamos muito também é com a pessoa, com a formação humana, porque garantimos uma pessoa que tenha a disponibilidade para aceitar a diferença, entendeu? A disponibilidade para o novo, pessoas que tem os olhos muito atentos... entendeu? Porque quem fecha, não vê as possibilidades deste aluno... tanto é que eu falo assim: “quando você fecha um diagnóstico, eu não sei até que ponto esse diagnóstico dá condições de trabalhar com as possibilidades...porque há professoras ficam falando: “eu preciso de um diagnóstico, preciso de um diagnóstico”...eu não sei até que ponto esse diagnóstico vai ajudar, pois reforça o que a criança não pode... sabe, limita o trabalho, não estará baseado nas possibilidades, entendeu? Por isso que eu fico pensando: “ai, eu não sei o que é melhor, a pessoa conhecer o diagnóstico ou não”...porque se você não tem você vai tentando, então...eu acho que é mais proveitoso para o aluno.

P.: Estamos falando de formação do professor... e para o diretor, para uma pessoa que está na equipe gestora ou para um auxiliar do diretor...essa formação para o acolhimento, para receber essa criança e poder coordenar as necessidades, operacionalizar as necessidades, como é que você vê a formação?

Profª.: Aí temos que ir atrás também... das especialistas, até pode ser que tenha... acho que pode dar certo, mas eu acho nós precisamos nos formar sempre, temos que procurar, ter mais segurança... vamos atrás das especialistas.

P.: Então, o que você está dizendo é... você pensa que a Educação Especial deve ser um apoio para o regular... e as crianças não devem estar então no especial?

Profª.: Nós precisamos bastante das especialistas porque tudo é muito novo... e como é novo precisamos sentir mais segurança. Eu estou falando tudo é novo, o conselho é novo na escola, tanto é que nós vamos fazer a formação ainda desse conselho de escola, então, como eu te falei, tudo é novo... e a inclusão também. É um processo gradativo, temos uma visão assim... porque, por exemplo, “aí tem esse equipamento aqui, está aí, ninguém está usando, será que não dá certo usar com os meninos?” Por exemplo, o César, não precisa usar letras móveis... a gente tem uma máquina de escrever que está encostada lá... de repente a gente já pode começar a trabalhar (enquanto não temos computadores nas salas). Ele já vê o resultado ali no papel, ele pode tentar trabalhar dessa forma... então é uma idéia, de vez em quando me aparecem umas idéias assim (risos), mas sempre vamos consultar para ouvir o parecer de outras pessoas. É assim, as idéias até aparecem, mas é melhor consultar para ter certeza. Ficamos sempre assim, uma insegurança!

P.: A gente está falando de inclusão e as professoras falam assim: “o aluno de inclusão”... o que é esse “aluno de inclusão”?

Profª.: Eu também não sei como apareceu esse termo... acho que foi da própria Secretaria, porque a gente repete...(risos). Eu acho que é “aluno de inclusão”, mas se for pensar, nós nunca falamos que temos um “aluno normal”. Eu acho que cada um tem as suas inclusões, mesmo com os adultos, os funcionários... é preciso dar atenção diferenciada a cada um, eu acho que acontece isso, acaba sendo o “aluno de inclusão” aquele que tem um comprometimento maior, aquele que destoa um pouco do grupo.

P.: Quando se fala “inclusão”... o que é inclusão?

Profª.: Ai que coisa, também...(risos) que pergunta!

P.: Porque é uma palavra que a gente vem repetindo... o que significa “incluir”?

Profª.: Eu acho que é dar a mesma oportunidade para todos, sabe... falamos tanto de construir uma cidadania. Vivo me questionando: “puxa vida, a gente está construindo essa cidadania na criança?” Nós estamos cumprindo a nossa parte? Estamos dando a mesma oportunidade? Será que vamos conseguir? Dependendo do caso, eu fico pensando: “Será que todos os alunos vão sair daqui...vão sair daqui votando, por exemplo, então...será que nós vamos conseguir isso? Então, eu acho que nós temos os nossos questionamentos...

essas crianças que falamos que são de inclusão... vão conseguir ou não? Há algumas necessidades que...nós teremos os nossos limites...

P.: Mas será que para ser cidadão, será que o conceito de cidadania está focado no fato de tem que ser um eleitor?

Profª.: Não precisa ser eleitor, né?...

P.: Não. Ele não tem que sair da escola votando?!

Profª.: Então... pelo menos assim... que ele tenha uma certa autonomia para ele poder fazer diferença, entende... eu acho que eu tenho questões porque na verdade, eu não tenha acompanhado um caso assim direto, para dizer assim: “nossa, nós conseguimos mesmo isso com ele?” Esse resultado, (risos), porque eu vejo lá os meninos que vieram visitar a Biblioteca, estão todos grandes, sei que eles estão sendo acompanhados, eu vejo que eles tem possibilidades, sabe?

P.: Você está na Educação já há vinte e seis anos, é isso?

Profª.: Vinte e seis anos.

P.: Quando você iniciou, você não tinha essas questões de... inclusão na escola?

Profª.: Acho que não... eu amadureci (risos).

P.: Da sua experiência, o que é que mudou para você enquanto professora e profissional da Educação, o fato de começar a trabalhar a questão da inclusão? O que é que muda na sua identidade, na sua profissão, na sua experiência?

Profª.: Olha, eu acho assim... vinte e seis anos já é uma história. Eu comecei também nos aqueles moldes do que eu aprendi e eu aplicava. Então uma vez, eu falei: “fica na fila menino...”, o menino fez assim para mim (continência), caiu minha ficha e ai eu fiz “meu Deus!” parecia um general. Daí a gente vai observando, vai sentindo um pouco mais a criança... temos que ir mudando, não tem como, tem que ir acompanhando essas mudanças .Eu acho que na verdade tudo eu encarei como um desafio na minha vida, eu falo assim porque eu sempre fiquei uns três ou quatro anos em cada escola, eu mudo muito porque eu acho que começou ficar na mesmice... eu acho que eu tenho que conhecer novas realidades, novas turmas novas trocas de experiência. O pessoal me pergunta:“você vai entrar na remoção de novo? ” Mas é assim, toda vez. Nesta escola, é o meu quarto ano, mas eu acho que ainda posso ficar mais porque só faz quatro anos que eu estou no Fundamental. Acho que ainda tenho muita coisa para fazer aqui... acho que eu devo continuar, mas... toda vida troquei muito!

Talvez seja da própria personalidade, essa busca constante, começa a ficar sem os desafios aí, entro na remoção.

P.: E você se sente diferente com relação a você mesma, depois de começar a trabalhar com as crianças com deficiência?

Profª.: Eu acho que acrescenta muito, muito mesmo... aprendemos muito!. Eu acho que a gente tem que dar oportunidade para nós mesmos. Porque é assim, aconteceu comigo... estava com uma turma de quatro anos no Infantil, a escola especial estava em reforma, aí me apareceu a chance de fazer um trabalho integrado com uma turma de quatro alunos portadores de Síndrome de Down. Então, eu acho que este contato, a troca com a professora desta classe, foi bastante rica, me ajudou e eu falo sempre, essa abertura que eu dei, me ajuda sempre...

P.: Porque você acredita e você se implica em ter... um empenho no seu trabalho para inserir as crianças. Você acredita que essas crianças devem estar no regular?

Profª.: Isso.

P.: Então como é que você vê o Especial? A Educação Especial?

Profª.: A Educação Especial... hum...

P.: Porque você tem criança aqui com comprometimento grave... que usa fraldas, que demanda um outro tipo de trabalho. Como é que você vê isso?

Profª.: Eu acho também que há crianças que precisam de um atendimento assim, porque, às vezes, percebemos que é complicado... precisa de um atendimento mais especializado. Nós aqui tentamos garantir aos que tem o cognitivo preservado e mesmo a estas crianças que tenham um comprometimento grave. Quando conversamos... elas têm compreensão, há respostas, pode ser um olhar... eu estou aprendendo coisas novas o tempo inteiro, a criança consegue com o olhar te responder, e eles tem a compreensão, mas é difícil, o processo de aprendizagem será mais lento. Talvez, numa escola especial, talvez o trabalho seja mais intensivo, mais pontual... isto que me preocupa, se nós conseguimos, se nós vamos damos conta, o que este aluno pode aprender. Eu tenho essa preocupação. Por enquanto, esse ano que veio, que você viu que temos casos com mais comprometimento.

P.: E você aceita.

Profª.: Aceito. Nos orientam para observarmos. Se comunica ou não, se dá respostas, nem que for para virar a cara, “não quero papo com você”, ele vai estar bem... como tem compreensão eu acho que é possível, não tem esse limite... Na escola tenho a colaboração da funcionária que demonstra disponibilidade e me falou: “deixa eu ficar para ajudar a limpar os meninos, que eu já tenho sobrinho e já estou acostumada”, quando tem alguém que fala assim, já facilita, né?

P.: São os funcionários não docentes?

Profª.: Não, são os funcionários do apoio... da equipe de apoio mesmo.

P.: Que também já têm essa abertura...

Profª.: É...

P.: E você acha que essa disponibilidade dos funcionários também tem a sua influência?

Profª.: Não... acho que tem gente que tem a ver também... eu não acho que eu tenho esse poder todo, não sou tão poderosa assim, (risos)... mas eu acredito que passam pessoas boas na vida da gente... eu cruzo com elas, eu acho...

É uma visão particular, mas eu acho que eu cruzo com pessoas boas, acho que tem pessoas que são boas, tem a Rose... tem gente generosa, “eu já comecei a cuidar deles, pode deixar que eu cuido”... acho que a gente consegue tirar coisas boas das pessoas também, né? Eu falo também que a concepção que cada um tem de vida influencia muito a nossa prática, então, se você quer formar aquele indivíduo quadrado, que tem ainda muitas pessoas nessa visão, complica, né, porque ainda não tem essa visão de que com o diferente se troca... é difícil trabalhar desse jeito, eu já tinha uma prática diferenciada, mas a idéia da concepção ainda está pegando.

P.: Vamos conversar sobre esse curso de formação que a rede está oferecendo para os professores. Você já fez esse curso, então eu gostaria...

Profª.: Tem essa formação que eu fiz em 2004... Não sei se está nos mesmos moldes...

P.: Eu gostaria que você comentasse o curso em si: como vê esse curso, se ele contribui para a prática pedagógica do professor, que expectativas você tem desse retorno de trabalho dos professores?

Profª.: Eu acho que o objetivo é contribuir sim,... não é possível que alguém vá lá, em vinte horas? Será que eram vinte horas? E... não traga nada. Está certo que

na hora do “vamos ver”, aqui na prática seja difícil. É que cada caso, é um caso, então... você ter essa abertura de falar assim para o professor: “olha, trabalha com o que ele pode”, “se você percebeu que ele pode...”sei lá... ”ter o movimento de pinça, então trabalha em cima disso”, entendeu... ”se ele tem condições de digitar, trabalha em cima disso”, então assim, a gente trabalhar com as possibilidades... eu acho que pelo menos isso, essa mensagem o curso passa... que para mim ficou forte. Na época ficou sim, porque eles deram uma apostila sobre a legislação, mas essa parte mais prática, eu acho assim... agora “nós estamos com a criança e temos que trabalhar”, se passar isso já está bom.

P.: Você está falando de sensibilização?

Profª.: Sensibilização... é sensibilização mesmo. Se conseguir isso eu acho que a idéia é fazer esse tipo de trabalho que você está falando, o curso estará com o objetivo cumprido.

P.: Nesse curso eles apresentam a legislação, acho que também as diferenças entre as deficiências... então o professor vem munido dessa condição de que o aluno tem direito?

Profª.: É.

P.: Então, isso também contribui para o professor não achar que é uma coisa específica dessa escola?

Profª.: Tá certo de que dá a impressão de que foi imposto, mas eu acho assim, que tem algo atrás disso, não é bem assim, na verdade nós estamos acomodados, porque toda vida teve aluno diferente, toda vida, entendeu? Só agora que deram um nome às coisas, parece que está chamando mais atenção? Não é? Não sei se eu respondi.

P.: É. O nome podia ser diferente, mas os números de alunos com deficiências nas escolas, vêm aumentando mais agora.

Profª.: É, eles vêm saindo dos cantinhos deles, né?!

P.: Exatamente. Onde estavam essas crianças?!?!

Profª.: É verdade. Eu pensei também muito nisso... muito mesmo... ”meu Deus do céu, tantos casos...”, e assim, para mim... eu estou aprendendo muito porque... cada um é diferente do outro. Está sendo tudo novo, mas assim... o que dá para fazer... a escola pode fazer, entendeu?

P.: E tem a família da criança com deficiência e a escola. Como você vê essa parceria... se ela existe, se é necessária, a articulação... como a escola pode fazer, como é que você vê isso?

Profª.: A parceria é necessária. Eu acho que essas famílias andam tão ocupadas em levar no horário contrário para esses tratamentos paralelos, também não sei até que ponto acredita na gente ou acredita mais no outro...

P.: Como, por exemplo, na Saúde?

Profª.: Isso, na Saúde...

P.: Parece que tem mais crédito?

Profª.: É... então... eu sei que eles já vem com isso também, mas... eu acho que nós é que temos que procurar... ir atrás deles, ir mais atrás deles... por exemplo, a professora da Sala de Recursos faz reuniões constantes, nós temos que aproveitar esse espaço...

P.: A itinerante?

Profª.: É...então, ela faz reuniões constantemente, mas eu acho nós temos que procurar a parceria com a família.

P.: Como é que você tem feito essa...

Profª.: Porque a gente tem feito essa parceria, participando da itinerância é a PAP com os pais. Está precisando uma parceria um pouco maior, temos que acompanhar mais.

P.: Mas você, por exemplo, o convite para as reuniões de pais, quando você sente que tem uma necessidade chama esses pais...

Profª.: Tem que ser algo em que todos juntos palpitassem, assim, todos juntos, em todos os casos. Se o professor tem necessidade de conversar, pede para ficar um pouco mais para o final da reunião... caso o professor sinta a necessidade os pais também são chamados para conversar em particular. Tanto é que quando se fala assim: "vamos diminuir a carga horária um pouquinho, porque esse menino está ficando muito cansado", primeiro ter a oportunidade de conversar com a família a gente pode estar diminuindo por conta, sem esperar a Secretaria, depois justifico... Eu não conheço todos, ainda acho que eu tenho que conhecer.

P.: Tem alguma outra coisa que você gostaria de dizer que eu não te perguntei e que você pensou?

Profª.: Não, eu acho que eu consegui falar tudo...

P.: Eu te agradeço muito, por tudo... muito obrigada!!!

Prof^a.: Obrigada. Eu não sei, eu espero que eu tenha conseguido passar tudo aquilo que eu acredito e que a gente consiga ver mesmo os resultados. Você que tem os olhos mais críticos, que está vendo a situação do lado de fora, se você consegue perceber alguma coisa assim... eu agradeço também esses toques que você está me dando também, o que trabalhar... o preconceito, essas dicas que você está dando. Por isso é que eu acho que a gente tem que ter as portas abertas também, para estes estudos, porque estamos fazendo uma troca.

P.: É você é uma pessoa que abriu as portas da escola para mim e eu lhe sou eternamente grata.

Prof^a.: E eu te faço um pedido... retoma o que você está fazendo, porque isso que você está fazendo, realmente é importante, ficamos muito embutidos no trabalho e precisamos ter uma visão de fora, muda muito.

P.: A gente vai trocando bastante ainda... porque ainda tem muito trabalho pela frente, não é? Muito obrigada.

Instrumento de pesquisa sobre formação

São Paulo, 14 de novembro de 2006.

Professora,

Tendo em vista a continuidade de nossa pesquisa cujo foco principal é formação de professores e inclusão escolar, conto com sua disponibilidade, já demonstrada anteriormente, para esclarecimentos sobre sua formação e, especificamente, para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Para tanto, solicito o preenchimento das informações abaixo, o mais detalhadamente possível.

Mais uma vez obrigada e um abraço!

Maria Aparecida de Menezes

Nome fictício: Neusa

Magistério: () sim (X) não

Se sim, esclareça se em algum momento foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e como se deu:

Formação em nível superior:

Graduação: Pedagogia e Psicologia

Pós-graduação: _____

Em alguma disciplina ou em outros momentos foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

(X) sim () não

Se sim, esclareça como ocorreram, conteúdos, frequência etc.:

Psicologia do excepcional (dois semestres);

Excepcionalidade intelectual, verbal, caracterização, metodologia do ensino, aconselhamento e reabilitação;

Deficiência auditiva, visual, física e desajustados psico-sociais;

Psicoses, personalidades psicopáticas, distúrbios diversos da psiquiatria infantil;

Visitas a instituições; Contatos com pacientes; Anamnesis; supervisão; seminários; Discussões em grupos; Estudos de casos;

Psicomotricidade.

A rede de ensino tem oferecido cursos, palestras etc. sobre Inclusão?

Em quais participou ou está participando? Procure esclarecer duração, frequência, assuntos abordados etc.

Práticas e saberes em 2004, com os assuntos: legislação, discussão de casos; vídeos (boas práticas).

Na unidade escolar, vocês já tiveram ou têm espaços ou momentos de discussão sobre o tema Inclusão? Como isso se dá ou vem ocorrendo?

Discussão/orientação do trio gestor (Direção, Coordenação pedagógica e vice-direção) com a Equipe Técnica (psicóloga, fonoaudióloga e orientadora pedagógica), às vezes com a Assistência social e Terapeuta Ocupacional.

Socialização do trabalho realizado pelas professoras junto aos alunos com NEE.

Discussão de casos atendidos na Sala de Recursos.

Você tem participado em instituições ou outros espaços de formação na área de Educação Inclusiva? Quais e de que forma?

“Em outras eras”:

Curso de capacitação de pessoal para a Educação Especial da prefeitura de SBC;

Especialização em psicomotricidade e excepcional;

Psicomotricidade;

Cursos oferecidos pela SEC: Distúrbios de aprendizagem e A Criança diferente.

Recentemente:

Cursos na AACD e APAE;

Encontros sobre inclusão.

O que mais você acrescentaria sobre como tem sido sua formação para ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

A formação tem ocorrido na prática, estudando os casos atendidos na U.E., nos espaços de discussão com a equipe técnica, professora da sala de recursos e socialização das professoras.

Entrevista com a professora Paula, em 31/03/2006.

P.: Fale-me um pouco sobre a sua experiência em sala de aula, a partir da inclusão de um aluno com necessidades especiais.

Prof.: Bom, inicialmente vieram conversar comigo. Perguntaram se tinha algum problema, né, eu ficar com ele e se eu ficava. Eu já era vizinha dele da classe de um ano anterior, já conhecia mais ou menos o trabalho que era feito com ele e eu aceitei numa boa. Bom, no início foi muito complicado porque o Kleber teve uma adaptação diferente. Então, ele não queria ficar na sala de jeito nenhum, ele não queria fazer nada, não queria fazer lição nenhuma, ele queria ficar desenhando, ou então olhando pela janela, ou então indo ao banheiro, bebendo água. Ele gostava de passear e conversar com as pessoas, sempre com adultos. Com o tempo, eu tive que ir marcando isso com ele e até fui um pouco rígida, e essa foi até uma orientação da própria escola, né, a AVAPE.

Eu devia marcar muitas coisas com ele, então, ele só podia sair para beber água se ele terminasse aquela atividade. Ele só podia pintar e desenhar o que ele queria se ele fizesse comigo primeiro uma outra coisa. Então, era mais ou menos assim, eu deixo isso se você fizer aquilo. E assim foi indo. Ele começou e a escrita dele era uma escrita totalmente silábica, a gente não conseguia entender muito o que ele escrevia. Com o passar do tempo, a escrita, três ou quatro meses, ele já nem pedia mais para ir ao banheiro. Ele ia na hora do recreio, muito raramente, e aí, quando ele pedia, era para ir ao banheiro mesmo, de verdade, ele queria. Então, ele começou a querer fazer mais as atividades que eram sempre diferenciadas claro, porque a sala já era toda alfabética, era um segundo ano. E era uma classe assim bem forte. Depois de um tempo, o Kleber já não queria mais fazer atividade diferenciada, ele queria, também, fazer atividades junto com as outras crianças, e isso começou a aparecer quando eu li um texto que deixava uma dica que a gente poderia fazer com que essas crianças... que eles procurassem a auto-estima, porque é lógico que ele percebia que a aprendizagem dele era diferente da dos demais, fazendo com que eles e toda a sala percebesse um lado positivo que eles tinham, que ele também era inteligente, e que ele também era capaz. Então, o que eu fiz, eu dei uma atividade de par e ímpar, né, que era uma atividade bem simples e que ele assimilou legal. Aí, na hora de corrigir, eu chamei ele para corrigir na lousa. Todo mundo ficou meio assim, porque eles respeitavam demais ele,

gostavam demais dele, então era aquele respeito mais de dó, de pena, não aquele respeito de ser humano mesmo. E ele fez na lousa...antes eu não verifiquei se ele tinha acertado, pedi para ele fazer exatamente como ele fez. E ele foi na lousa, respondeu, e a classe ficou assim..."mas como ele sabe, como ele conseguiu fazer isso?". E eu falei para todos que era lógico que ele sabia. As crianças bateram palma para ele e ele ficou tão emocionado, porque foi a emoção do conseguir botar-se para fora numa boa, né. Ele ficou tão emocionado, conseguia assim fazer...ele pulava e tal. E daí eu fui fazendo isso várias vezes e com isso ele foi percebendo que ele era capaz, e essas atividades os outros colegas também estavam fazendo. E aí, ele já não queria só fazer atividades para ele, ele queria também atividades que os outros faziam. E aí eu fui adaptando um pouquinho, colocava algumas coisinhas diferentes, que nem sempre ele percebia, porque se eu dessa exatamente como a sala fazia, ele não ia conseguir fazer. A dificuldade dele era muito grande. Bom, com o tempo, a dificuldade dele foi passando, mas tinha dias que assim, ele realmente não queria saber de nada. Então teve um dia que a gente fez... tinha uns desenhos, porque ele sempre gostou muito de animais...então, a gente pesquisava alguns animais, trazia as fotos, e ele escrevia o nome e alguma coisa daquele animal. Até aí ele já estava praticamente alfabético. Só que aí ele fez um monte de quadradinhos e eu pedi para ele fazer sozinho, coisa que ele não fazia, ele só fazia a lição quando eu estava ao lado, ou uma estagiária. Aí, ele trouxe a lição para eu corrigir e eu falei: "mas Kleber, que história é essa?". "Ai, eu me esqueci de todas as letras, agora eu só sei fazer quadradinho". Na hora eu fiquei tão assim...eu dei uma bronca tão grande nele, mas aí eu fui bem...,né..."você sabe sim, você já mostrou que você sabe e que você é capaz, pode voltar e fazer tudo direitinho senão hoje você vai ficar sem recreio". Eu já fui bem.... e ele foi, ele é assim, uma criança que é bem...ele é grandão, tudo, mas ele tem um medo que você fale mais rígido, ele já fica meio acuado. Ele voltou correndo, ele escreveu tudo direitinho, tudo. E depois eu percebi que muitas vezes ele jogava. Então, era mais fácil ele fazer que não sabia ou coisa assim, para não ter que estar fazendo atividade. Bom, as mudanças que o Kleber teve foram, assim, enormes. De socialização, de começar a brincar um pouquinho com as crianças, porque ele era uma criança que não brincava com ninguém. Mesmo assim, foi bem pouco o que ele começou a brincar com os demais. Ele mudou em língua portuguesa, em matemática, mas ele tinha sempre...assim...uma volta, ele sempre retroagia um pouquinho. E até quando você

achava que ele ia começar a ler, por exemplo, ele não respondia...aquela expectativa que a gente tinha não era, né. E um relatório que veio da AVAPE mostrava que isso faz parte da Síndrome, que era assim mesmo. E aquela coisa de ficar enrolando, de não querer fazer as coisas e não sei o que, foi uma coisa que terminou. E isso interessou demais, deu para perceber que ele era capaz e que ele podia fazer. E uma coisa engraçada que eu também notei, foi a relação dos pais. Quando a mãe começou a ler os registros que eu fazia, o relatório, começou a ler as atividades do portfólio dele, a mãe, numa das reuniões, chegou para mim e falou: “mas...não foi o meu filho que fez!”, e eu disse: “foi a letra dele, o Kleber fez isso”. “Mas ele responde desse jeito às questões?”, porque ele era uma criança...ele é uma criança muito política, ele tem assim, um conhecimento muito grande. O oral dele é excelente, passava a perna nas outras crianças. E produção de texto oral, ele tinha uma capacidade, uma coerência muito grande. E um vocabulário riquíssimo, e é até engraçado porque não é um vocabulário igual ao da família dele. Você conversa com a mãe e percebe que é assim bem simples. E ele não usa nada assim, sabe, é bem requintado o vocabulário dele. E daí eu falei: “não, foi ele sim.”. E ele tinha freqüentado a sala regular também. Sala regular não, a sala de apoio. E a professora também escreve algumas coisas que ele fez. Então, a mãe começou a acreditar que o filo dele era capaz também, porque ele não acreditava. Bom, eu sei que passou um ano, e mais para o final do ano a gente começou a mostrar uma preocupação muito grande em não repeti-lo de ano novamente, e ele me pediu: “Prô, se eu fizer tudo você deixa eu ir para o terceiro ano?”...”Ah, a gente vai ver Kleber, vamos ver o que vai acontecer...continua fazendo, você está indo bem, vamos tentar né, vamos continuar”. E toda vez ele voltava com esse assunto: “Eu vou para o terceiro ano?”, toda vez que ele acertava, que eu elogiava ele falava assim: “Então eu vou para o terceiro ano, né?”. E eu ficava naquela dúvida porque alfabético ele não era ainda, e ler fluentemente também não. Você não vai para o terceiro ano se é tão puxado. Aí nós conversamos, veio um relatório da AVAPE dizendo que...o relatório me impressionou muito porque pelo que eu li aparecia que o Kleber era um retardado mental bem...daqueles bem pesados! E eu achei aquilo uma falta de respeito com ele tão grande, e nós tentamos ligar para o pedagogo, conversar...queria algum contato para mostrar como era o nosso trabalho com o Everton, o que ele fazia, e o negócio é o seguinte, hoje em dia não existe nenhuma ligação com a AVAPE. Bom, aí nós conversamos com a mãe, e a mãe era da

opinião da AVAPE também, que ele não podia ser promovido, né, de jeito nenhum. E eu conversando com a mãe, mostrando para a mãe o avanço desse menino. E eu tinha assim um pé atrás de ele ir para o terceiro ano e se sentir muito mal no terceiro ano. E eu tinha medo que ele se desanimasse né, porque ele estava tão motivado...conseguiu tantos avanços e aí ele ia condensar...condensar isso repetindo ele de ano, né. Onde ia ficar toda a auto-estima dele que a gente tinha conseguido elevar? Bom, aí nós conversamos aqui e decidimos que não, que o Kleber não teria condições de ser reprovado, que a gente ia atrapalhar demais esse movimento dele. Então, a gente falou que a gente ia escolher uma professora especial para ficar com ele, que também concordasse com o que a gente fez e continuar o trabalho. Ai, a minha...eu fiquei assim muito contente, né, porque no fundo, no fundo, era o que eu queria, né. Bom, mas eu falei com ele, deixei até o último momento para a gente ver. No dia da reunião, da última reunião de pais, a mãe veio, aí eu mostrei o começo, né, no portfólio tem todas...assim, como foi...a primeira atividade, como ele foi evoluindo e a última atividade dele. E eu mostrei para a mãe, eu falei: "Você acha que é merecido reprovar ele...tudo isso como é que fica, a gente ignora?". E a mãe olhou assim, ela já estava mais balanceada, porque foram tantas reuniões que eu já estava mostrando isso para ela. aí, ela falou para mim: "Mas e aí, como que fica, né?". Ela falou que achava que ele ia sentir, também, a sala do terceiro ano. Aí eu expliquei todo o cuidado que a gente ia ter, mostrei o relatório, a gente já falou qual a professora que ficaria com ele. Aí a mãe concordou. Aí veio uma outra...uma outra mãe me pegou para conversar, e eu queria...eu pedi para eu contar junto com ela que ele teria passado de ano. Mas aí a outra mãe me pegou e eu não consegui. Da sala eu ouvi os gritos dele, gritando todo contente: "Eu passei, eu consegui...". E aí estava tendo uma exposição aqui embaixo, então, tinha vários pais e quem viu me contou depois que ele chamava cada pai e contava que tinha passado de ano e que ele tinha conseguido. Nossa, ele estava...ele quase chorou praticamente, né...e aí voltamos em grupo e o grupo viu também o que ele fez...Então, foi uma coisa assim, que se para ele foi gratificante, para mim foi uma coisa inesquecível. Foi uma experiência muito legal. Eu tenho...em muitos momentos eu me senti meio que travada, sem saber o que fazer, e daqui para frente, quando ele retroagia, aí eu ficava muito desanimada, né. Tinha vezes que eu não sabia se eu atendia o Kleber ou os outros vinte e quatro alunos. Na minha sala tinham vinte e cinco no total. Então, teve assim muitas dificuldades, muitas angústias

e, o único apoio que eu tinha fora o daqui da escola mesmo era a outra professora. Não tinha uma outra profissional...a professora de apoio que eu falo, né, da sala de apoio...não tinha uma profissional, por exemplo, uma psicóloga que estivesse com o Kleber, uma professora que fazia estimulação com ele, alguma coisa...a gente não tinha. Então, eu senti muita falta disso. E eu achei assim, o nosso trabalho chocava, porque aqui a gente fazia...eu posso estar até errada, mas foi isso que eu percebi, a gente fazia um trabalho de elevar o ego, mostrar o quanto ele era inteligente. E pelo relatório da AVAPE parecia que o tratamento lá era totalmente outro.

P.: Que tipo de atendimento tinham lá que era diferente daqui?

Prof.: A gente não sabe como é que é esse trabalho. Eu não tenho nem idéia do trabalho que a pedagoga fazia com ele.

P.: Mas qual visão você acha que eles têm sobre esse trabalho...?

Prof.: Eu acho assim, que eles se preocupavam em fazer coisas muito...coordenação motora, e não assim de...a impressão que eu tinha é que eles não escutavam o que o Kleber falava, porque só pelo relatório de lá, que ele tinha...foi colocado que ele tinha uma deficiência mental, não sei o quê...leve. tudo bem, no lado da escrita, da leitura, da matemática...disso tinha, dá para considerar que tinha, porque ele não conseguia avançar muita coisa né, ele não saiu lendo. Mas, de conversar, de dar resposta, ele não conseguia escrever, mas ele dava respostas maravilhosas.

P.: Você está dizendo que a sua avaliação não é a avaliação tradicional de ensino. Você acha que essa visão pedagógica que você tem do trabalho é diferente da visão da AVAPE?

Prof.: Eu nem sei se é uma visão pedagógica diferente. Agora eu vejo assim, que o olhar para esse aluno é um olhar diferente. Eu olhava para o Kleber não como um retardado mental e pelo que ..posso estar errada porque me contaram e não tive contato, não consegui falar com ninguém, então a mãe trazia coisas, e por três relatórios que eu recebi, parecia que realmente ele lá era visto como uma criança problema e acabou. É como se não tivesse jeito, no entanto que eles não queriam de jeito nenhum que o Kleber fosse para o terceiro ano. E aí assim, qual a justificativa? A de que ele era deficiente. Não tinha assim uma justificativa mais plausível, a justificativa foi a síndrome que ele tinha, que ele...tem um termo mas agora eu não me lembro o termo que eles colocaram lá, mas ele enrolava muito para fazer as coisas. Verdade, mas só no começo.

P.: Mas no começo ele tinha uma posição de identificação?

Prof.: Isso, e eles colocavam que era por causa da síndrome mesmo, que ele sempre faria isso. Outras vezes...eles deviam ter tentado fazer novamente, que nem a vez dos quadradinhos.mas isso era quando ele já estava muito cansado. Eu acho que o olhar é um olhar diferente. Eu via uma época um limite, lógico, não dava, não tinha como esconder, mas eu vi um outro lado positivo nele, e era esse lado que me interessava, e a impressão que eu tive é que para a AVAPE não, que o lado que interessava era o lado da dificuldade.

P.: você acha que foi uma experiência boa?

Prof.: Uma experiência ótima.

P.: Para você foi gratificante. Então eu posso compreender que você está satisfeita com o trabalho que você fez, com o que aconteceu?

Prof.: Não muito. Eu acho que eu poderia ter feito muito mais.

P.: Você acha que poderia ter feito muito mais?! Então, por exemplo, os relatórios te ajudaram muito, ou não te ajudaram em nada?

Prof.: Que relatórios?

P.: Os relatórios da AVAPE.

Prof.: Vieram só dois, né. Não, não me ajudaram em nada.

P.: Você fez Pedagogia e fez Psicologia. Então você acha que tem formação para trabalhar com a criança com deficiência?

Prof.: Não.

P.: Você começou contando que você fez uma leitura em revista e aí te ajudou. Então, você estava buscando formação, buscando...

Prof.: Na verdade a gente tinha uma...não foi bem uma revista, é...quando a professoram anterior pegou o Kleber ele tinha...a escola fez, a coordenadora da escola na época, fez um levantamento do que era a síndrome que ele tinha, porque também a gente não tinha nenhum retorno da AVAPE para saber o que era isso. Ninguém conhecia e eu nunca tinha ouvido falar. Bom, aí ela fez essa pesquisa, eu peguei isso e li, né, tinha umas coisas da internet que eu também peguei e li e fiquei sabendo que algumas coisas, por exemplo, esse negócio de ficar enrolando e tal, falar muito alto, então eu percebi que não adiantava, por exemplo, de falar alto, de ficar brigando com o Kleber, não era uma coisa que ele fazia de propósito ou porque ele não tinha limite, é porque ele realmente não conseguia falar mais baixo. Isso me ajudou, em algumas coisas sim.

P.: Vamos focar primeiro na sua formação, tá? Você teve na formação inicial alguma coisa que te auxiliasse e posteriormente tem tido alguma formação que...

Prof.: Não.

P.: A rede tem te oferecido alguma formação?

Prof.: Não. É assim, existem alguns cursos que são oferecidos pela rede, mas eu, como sou professora de período integral e também dava aula à noite, e aos sábados que foi a minha segunda faculdade, depois fui para a pós-graduação. Então eu não tinha condições de fazer, mas alguns cursos foram oferecidos.

P.: Você tem tido um investimento seu na tentativa de buscar formação?

Prof.: Isso sim.

P.: E tem uma proposta da rede de um curso para inclusão... eu não sei se você com a gravidez terá tempo de fazer... Qual a expectativa que você tem e que tipo de conhecimento que o professor deve ter para a questão das necessidades especiais?

Prof.: Eu não vou poder fazer esse curso porque a minha inscrição ficou para agosto, infelizmente cai em junho, então não vou fazer. É...mas eu já sei de pessoas que já fizeram esse curso, que é o mesmo, e sei de muitas falhas que tem por aí. Uma delas é quando a gente começa a estudar a lei, que é uma das primeiras partes do curso, que você percebe que você não é o profissional mais adequado para isso, justamente porque você não é um especialista. Depois você percebe que para trabalhar com crianças com certas síndromes você precisaria ter outra pessoa junto com você para dar conta. E aí você também percebe que isso não vai acontecer porque não tem alguém que fique junto com você para dar conta. Não tem esse apoio. Quanto a minha expectativa, né...é impossível você conseguir contemplar todas as síndromes, você não vai conseguir saber o que é. Então, eu acho que toda essa parte do diagnóstico e tal é um pouco interessante para você ajudar a aprendizagem, né, para ver até onde a criança...é limite dele, ou até onde você poder exigir.

P.: você está falando de diagnóstico e mais alguma coisa. Mas o diagnóstico só traz o nome da deficiência da criança!

Prof.: É, mas traz algumas coisas.

P.: E algumas características... então, saber as características isso auxilia...

Prof.: Isso auxilia um pouco, né. Não é assim grande coisa, mas auxilia um pouco.

P.: Esse pouco que auxilia: o quê este conhecimento sobre a deficiência pode auxiliar no pedagógico?

Prof.: Acho que auxilia na medida que você consegue saber, é...ter, assim... é a mesma coisa, para você alfabetizar uma criança você estuda a teoria sobre como é a alfabetização, como se faz e tal. Então a gente pega os grandes nomes que fizeram um monte de estudos e, você, sabendo disso, você aplica isso na prática. Acredito que com a deficiência seja a mesma coisa, você estudando como é que...a visão, como tratar uma criança assim, como incluí-la, o que é de fato uma inclusão, o que os teóricos já escreveram sobre isso, pelo que existe me falaram muito pouco sobre isso. Aí você consegue passar para a sua...embasar a sua prática. Então eu faço isso porque alguém estudou e falou que aquilo lá pode ajudar essa pessoa, então eu vou ter essa atitude porque esse teórico, que eu acreditei e que eu me identifiquei, me disse que essa criança tem isso, isso e isso, então com essa atitude eu posso dar. Então, sei lá...eu não tenho muito curso específico sobre isso. Mas eu acredito que a teoria vá me ajudar bastante nesse ponto.

P.: Você fala em inclusão. Para você, o que é inclusão?

Prof.: Para mim, inclusão é uma coisa muito ampla e acho que é uma coisa muito difícil de conseguir. Eu na sei se algum dia o ensino regular teve realmente uma inclusão de verdade. Inclusão, assim, não é só com o deficiente. Vai muito de olhar, né. Um professor com problema, ele está incluso? Um problema que não precisa ser só de deficiência, né, qualquer dificuldade que você apresente. Uma criança, assim, com uma dificuldade maior em casa, com os pais, ou com alguma dificuldade que não seja deficiência ou só de aprendizagem, ela também precisa de uma inclusão. A criança que naquele dia chegou mais carente ou está doentinha, alguma coisa, eu preciso trazer ela para o grupo. A gente vê no Infantil mesmo muitas crianças que chegam meio assustadinhas, ou começam a chorar, então, ela precisa de uma inclusão e eu preciso fazer todo um aparato, montar todo um ambiente para que ela se sinta à vontade de entrar e participar daquele ambiente. E também preciso de um ambiente acolhedor, que eu saiba que eu vou acolhe-la e que o grupo também perceba a necessidade de acolher essa criança,. Eu vejo a inclusão assim. E vejo que a inclusão não é uma coisa que acontece “olha, esse aluno vai para a sua sala”. E não é assim. Eu precisava ter uma conversa com todos os funcionários que estão com essa pessoa...com essa criança há tanto tempo e já conhece tanto sobre ele...precisava saber qual a visão que eles tem, o que eles já fizeram, será que ele nunca avançou nada como está escrito lá naquele relatório? Precisava saber disso né. Precisava saber o que eu posso fazer se eu tivesse trocado com ele, né. Quem

sabe se o que eu fiz com o Kleber teria sido uma inclusão até? Ou uma inclusão de verdade se eu tivesse tido essa troca. A mãe mesmo...a mãe era uma mãe exclusiva, porque ela não sabia das potencialidades do filho dela, ela não acreditava.

P.: essa relação entre escola e a família, familiares, você acha que ela é importante?

Prof.: Eu acho que ela é fundamental. Sem ela não existe inclusão, não dá. Não tem como uma criança estar inclusa aqui se o pai pensa de um outro jeito.

P.: Você veio do Infantil?

Prof.: Eu, à tarde, sou do Infantil.

P.: Parece que a sua preocupação é com a alfabetização... O que você vê de diferente, no que se refere à inclusão, na Educação Infantil e no ensino fundamental?

Prof.: Acho que muda muito pouco. Eu não vejo grandes diferenças não. Eu já peguei um ano onde eu tinha um primeiro ano de manhã e uma turma de seis anos à tarde. E o trabalho que eu fazia era bem semelhante, né. Só que lógico, no primeiro ano a exigência é um pouquinho maior.

P.: O que é essa exigência?

Prof.: É assim, o conteúdo é um pouco mais amplo, né, e a sua postura lá com as crianças é um pouquinho maior. A exigência com essas crianças, no dia a dia, é um pouco maior. Infelizmente, no fundamental você tem um monte de conteúdos e objetivos e tarefas que você tem que cumprir. Isso vai numa ficha, você tem que avaliar a criança dentro de uma ficha colocando satisfatório ou insatisfatório. Então ela tem que de qualquer jeito alcançar aquilo senão ela vai ser insatisfatória. E no Infantil não existe isso. No Infantil a criança a criança sempre é satisfatória, dentro dela mesma, que é o aprendizado dela. E no fundamental já não é assim, você tem que encaixar a criança em alguma coisa naquela ficha e isso para mim é complicado. Acho que existe toda uma fala: "ai porque cada um tem o seu desenvolvimento e vamos respeitar o desenvolvimento da criança", mas na hora H, a criança está lá naquela ficha.

P.: A ficha corresponde a uma avaliação de conteúdo na...

Prof.: Sim.

P.: E o que mais tem nessa ficha?

Prof.: Ela é uma ficha bem seca. Então, assim, tem os objetivos daquele semestre, aí vem num outro quadrinho se ela alcançou ou não alcançou, colocando satisfatório ou insatisfatório.

P.: Que tipo de objetivos são esses?

Prof.: São os objetivos que estão no plano de ação que a gente pega dos PCNs e coloca no nosso plano. Então são objetivos, por exemplo, avançou nas hipóteses de escrita e tal e já está alfabético. Aí você coloca sim ou não...compreendeu o significado do substantivo, ou tem noção de multiplicação, né, sim ou não.

P.: Com relação à sua formação, a necessidade de informação, tem alguma coisa que você gostaria de comentar?

Prof.: Você diz em relação à inclusão?

P.: Sim.

Prof.: Então, eu acho...creio que essa é uma parte bem falha, né, assim com pouco conhecimento assim específico da inclusão. Porque eu terminei Psicologia em 96 e agora, no ano retrasado, eu terminei Pedagogia. Então, o ano passado eu ouvi falar mais em inclusão assim dentro de uma instituição escolar, assim...de meu conhecimento na escola...aqui no normal. Então foi quando eu comecei a estudar um pouco mais sobre isso, mas mesmo assim, era algo muito...às vezes nem a professora não sabia o que fazia. Então, sempre ela trazia alguma coisa e falava que aquilo alguém estava tentando, então todo mundo que ia começar: "não, assim, mas a gente viu tão pouco sobre isso". Então é uma coisa que as pessoas ainda estão engatinhando, então, falta muito.

P.: Mesmo com essa falta, a minha pergunta é: você acha que essas crianças com deficiência devem estar no ensino regular ou não?

Prof.: É...eu acredito que sim. Infelizmente do jeito que está não existe inclusão e sim tem que deixar bem claro que o que a gente faz aqui não é inclusão.

P.: Que nome você daria então nesse caso?

Prof.: A gente tenta apoiar essas crianças de alguma forma. Então, se tivessem três níveis de inclusão a gente estaria no último nível, né. A gente não estaria nem no começo ainda. Aqui na nossa escola, eu estou falando daqui, por exemplo, na escola da tarde eu sei que eu tive uma criança com PC e ela não foi incluída de jeito nenhum, não foi.

P.: Então você acha que nessa escola...

Prof.: É, aqui a gente tem mais aparatos. A gente consegue discutir mais, é um pouco mais aberta, dá mais opiniões, ela procura à vezes trazer palestras, alguma coisa assim para a gente e a coordenação também. Agora, têm escolas que não, que realmente...Aqui você percebe que a diretora traz palestras, ela tem uma

preocupação com isso, e a coordenadora também, né, de estar perguntando, de estar indo atrás. Então, “ah, eu fui em tal lugar e vi isso que eu achei interessante...”, e traz o material. Na outra escola, por exemplo, não tinha nada disso e eu levava a minha... não ansiedade, mas a minha frustração foi tão grande que a minha vontade era mandar ele sumir da sala de aula, porque a criança era uma criança que não se comunicava, ela só piscava para dizer sim e duas piscadinhas para dizer não. Era a única comunicação que a gente tinha. Então, era assim muito difícil, era uma coisa... aí foi uma coisa muito extrema para mim, né, eu não consegui interagir com a criança, né...

P.: Você acha que os avanços que o aluno daqui pôde ter...

Prof.: Acredito que foi também pela postura que a escola oferece...

P.: Você acha que observando, acompanhando o trabalho das colegas... também assegurou o sucesso desse trabalho? Todos as colegas tinham alguma criança com deficiência na sala?

Prof.: Com certeza, uma pessoa que me ajudou bastante, ela tinha... a Síndrome do aluno dela era a mesma que a do meu aluno da tarde. Ela tinha assim, algumas atividades que eu... estava passando um dia, porque para conversar mesmo a gente não conseguia, né, porque o nosso HTPC não era junto. Então, eu vi algumas coisas, eu via ela fazendo Educação Física pela janela da sala de aula e achava interessante, e teve uma vez que ela estava usando muitos materiais que eu vi e falei: “nossa, que legal que você fez isso”. Daí ela me mostrou, mas assim, coisa de corredor.

P.: Mas essa troca... você acha que...

Prof.: Essa troca eu acho que seria muito legal porque é um apoio né, é até onde eu falo o que tenho dificuldade, é nessa troca.

P.: Tem mais alguma coisa que você gostaria de relatar?

Prof.: Não, acho que é isso.

P.: Obrigada.

Entrevista com a professora Rosana em 15/03/2006.

P.: Conte-me um pouco da sua experiência em sala de aula a partir da inclusão de alunos com necessidades especiais, o que você tem feito, o que faria diferente, quais suas dificuldades... a palavra é sua.

Prof^a.: Eu acredito sim na inclusão de vários deficientes: de aprendizagem, paralisia cerebral, porque sempre vi, desde que eles começaram comentar a história de inclusão, “vamos incluir, vamos incluir” eu penso na criança se socializando, com as crianças que são ditas “normais”, porque na verdade ninguém é normal por inteiro.

P.: Qual é o seu conceito de inclusão?

Prof^a.: São crianças que tem algum tipo de deficiência, motora, social, eu incluo todas as deficiências. E eu digo como uma criança especial, eu coloco como especial para o lado bom não do da dificuldade; e então para mim é muito gratificante, eu me sinto muito gratificada estar trabalhando com essas crianças. Eu não tenho dificuldade porque eu recebo elas, eu recebo com vontade; então não vejo como dificuldade “Ai meu Deus... o que eu vou fazer com essa criança?” , sabe? Não. Eu não tenho ninguém na minha família que tenha nenhuma deficiência, mas quando eu entre na prefeitura de SP, me lembro que no meu 1º ano eu fui trabalhar em Parelheiros. Foi o meu primeiro ano como professora efetiva mesmo. Eu ainda era aquela moça mimada, a minha mãe dizia “Não você não vai”, “Vou, eu vou”. Eu fui trabalhar a duas horas da minha casa e quando cheguei lá veio uma mãe com uma menina chamada Deise. Só que esta menina ficou tantos anos sem vir para a escola porque ela tinha um problema, tinha Síndrome de Down e ela ficou tanto tempo excluída da sociedade, nem tanto da escola, mas da sociedade como um todo, que ela pegava na gente, pegava nas crianças que acaba machucando porque ela não tinha contato com as pessoas. Então quando ela entrou na escola, o que ela fazia? Ela adorava ir no banheiro, porque os pais eram muito pobres e não tinha banheiro na casa dela; então, ela adorava beber água no bebedouro e ir no banheiro, só que ela por pegar muito nas crianças ela acabava machucando e ela saía da sala. lembro que a coordenadora falava que não agüentava mais eu gritar “Deise...” porque era toda hora “Deise... Deise... Deise...” porque o que acontecia? ela parecia um menininho, sempre com aquele roupinha azul marinho, cheia de piolho. Aí eu falei

para as meninas: “quem tiver um vestidinho, traz aqui para a escola para a gente vestir a Deise, ficar bonita... e ela adorava! e eu fazia chuquinha nela, limpei a cabeça dela e fiz até funções que não eram minhas. Então acabei ‘adotando”. Na verdade, era uma turma de seis anos e acabamos adotando a Deise. Todo mundo entendia que ela era especial, que estava ali aprendendo e a gente foi ensinando as cores...

P.: A sua primeira experiência com essas crianças também foi sua primeira experiência como professora?

Prof^a.: Sim.

P.: A sua identidade enquanto como professora não existe deslocada da inclusão?

Prof^a.: Não.

P.: Você se identifica como uma professora que pode trabalhar com elas. E essas experiências como vem sendo construídas na sua prática pedagógica?

Prof^a.: Eu acabei vindo para São Mateus e em São Mateus também tive outras inclusões, mas quando entrei aqui na prefeitura de São Bernardo é que fui sentir o preconceito das minhas colegas em relação a essas crianças porque eu Rosana acho um absurdo perguntar para uma pessoa se ela aceita ou não trabalhar com uma criança especial. Eu enquanto ser humano, nem enquanto professora, acho um absurdo perguntar se ela recusa a trabalhar com uma criança especial, porque é uma criança e se você é uma pessoa que trabalha o construtivismo, levanta a bandeira do construtivismo e você tem que trabalhar com aprendizagens diferentes em sala de aula, com a criança especial também vai ter que trabalhar com aprendizagens diferenciadas. Qual é o problema? Qual é a diferença? Porque ela tem um problema? Então, quer dizer, ela te incomoda, porque te incomoda? A mim, não. Então aqui é muito assim “como é que a gente vai alfabetizar essa criança?” Eu não vejo alfabetizar. Eu penso que o primeiro passo para a criança especial é se socializar, com todas crianças. “Eu não sou uma criança diferente, sou como todas as outras, tenho dificuldades em alguns aspectos? Só que as outras crianças também têm dificuldades em algumas coisas”

P.: Mas é objetivo do ensino fundamental a alfabetização

Prof^a.: Sim, com certeza., mas eu coloco assim: em primeiro lugar, o contato. Aí sim, a partir do contato, da aceitação das outras crianças porque para eles

também é diferente, porque agora que estão tendo contato com essas crianças. E começando o trabalho de alfabetização. Eu tenho a Sandra e ela está a três anos comigo, ela fez o primeiro ano comigo - na primeira reunião, os pais ansiosos eu disse “eu não sei trabalhar com esse tipo de deficiência, mas eu vou aprender. Ai comecei a trocar idéias com a professora da AACD que estuda o caso dela, inclusive nos e-mails ela falava que a Sandra não estava preparada para alfabetização ainda...

P.: Você fez contato com a professora da AACD?

Profª.: É, nós nos comunicamos por e-mail.

P.: Você fez o contato porque...

Profª.: Porque ela freqüentava lá, então fui procurar saber, porque até então, como eu vi os pais na reunião eu falei assim: “Nossa, é uma cobrança, entre aspas, é claro”, mas eu senti que eu deveria ir procurar mais. Mas a Sandra ela começou a caminhar, a andar, então a única dificuldade que a gente tem em relação a ela é a escrita, porque a escrita dela é muito tremida, mas ela já está silábico-alfabética. No ano passado ela estava com outra professora aqui nessa escola. Um dia a professora faltou – ela e a Vitória – e elas colocaram na minha sala em meados de julho, agosto eu fui olhar o caderno – eu sou meio... Aí eu fui falar com a vice: “A partir de segunda-feira essas meninas vão ficar comigo. Eu disse assim:” elas não vão ficar na sala da outra professora porque elas não estão fazendo nada” então elas vão ficar comigo. Eu não quero saber quem vai falar, se alguém vai falar o quê, eu quero ficar e se alguém perguntar, eu vou responder. Ai a partir da outra semana eu falei com a professora e a professora concordou e eu comecei... e elas vieram para minha sala, fiz um colchãozinho (a Sandra dormia na sala) - porque ela tem uma deficiência que até hoje, na verdade, eles não descobriram qual é o problema dela. A Sandra é uma criança que tem uma grande capacidade de decorar, decorar nomes, ela sabe todos os nomes dos alunos – depois de uma semana na minha sala, ela já sabia o nome de todas as crianças. Só que ela tem dificuldade na fala, a gente tem muita dificuldade em entender o que ela fala e ela decora “bo – la” então tem palavras que ela já... ela tem uma capacidade enorme de decorar, mas ela não está alfabetizada ainda, ela está silábica com valor”.

P.: Você sente cobrança ou peso da alfabetização, porque as crianças vêm do infantil e no infantil não tem essa cobrança...

Profª.: Não porque eu não penso assim “Ai o meu nome; se não alfabetizar vai ser o meu nome, vou ficar mal falada, não dá conta” eu não penso assim, penso: se ela conseguir... como a Sandra, ela começou comigo silábica sem valor e no final do ano ela estava silábica com valor; no ano passado, se ela tivesse sido trabalhada desde o início, ela poderia estar alfabética, hoje, mas ela estacionou. E o que aconteceu, puxei de volta para minha sala esse ano, continua comigo então ela está silábica-alfabética. Então estou trabalhando com ela para que ela avance na hipótese em que ela se encontra, mas não sinto assim, ‘ela tem que conseguir, professora eu tenho que dar conta... assim, ela tem que conseguir..’

P: Nessa perspectiva, você está satisfeita com o seu trabalho?

Profª.: Sim, porque a criança tem o limite dela e eu também tenho o meu, então a gente vai caminhando, conforme as respostas que ela vai me dando. Cada avanço que ela tem, a gente vai trabalhando para que ela avance cada vez mais, mas não me sinto pressionada.

P.: Você fala “a cada resposta a gente vai avançando”; você teve formação específica para trabalhar com essas crianças? Onde você vai buscar esse conhecimento? Vamos conversar sobre sua formação?

Profª. Não, não tenho formação para trabalhar, em Psicopedagogia vi muito pouco, a gente dá uma pincelada sobre as deficiências, não foi o suficiente para eu estar aprendendo. O que eu faço é: se essa criança tem um acompanhamento, procuro ter um contato com a instituição, procurando a pessoa que está cuidando dela dentro da instituição. A Cintia, por exemplo, mandei um bilhete para a mãe dela pedindo o e-mail da professora que trabalha com ela lá na Avape – não sei o que ela é, não sei se ela é orientadora ou professora e aí ela me mandou uma resposta que nós poderíamos trocar relatórios sobre a “menor” e aí já fiquei meio assim: porque eu não quero falar da “menor”, quero falar da Cíntia, né, sabe assim? Achei uma coisa muito fria, muito distante; acho que com o deficiente a gente não pode ter isso. Apesar de que foi o que ela escreveu no papel.

P.: Quando ela fala da “menor”, que tipo de coisa vem à sua cabeça?

Profª.: É uma criança qualquer, porque eu escrevi para nós falarmos especificamente da criança, da criança, então quando ela fala “nós poderemos trocar relatórios a respeito da “menor”, eu não quero mandar para ela um papel timbrado da escola. Eu quero trocar informações como se ela fosse minha colega, como eu fazia com a professora da AACD da Sandra.

P.: Como você buscou alguma coisa para trabalhar com esta criança?

Prof^a.: Eu fiz a sondagem, no início, para saber como ela estava e a Cíntia é uma criança muito intrigante; porque a gente não consegue saber que fase, que hipótese silábica que ela está, que hipótese da alfabetização, porque ela oscila muito. Tem umas palavras que ela tem gravadas corretamente, outras ela acrescenta muitas palavras, mas aparentemente ela está silábica com valor. Por conta dela gravar muito fácil as coisas fica difícil até estar diagnosticando. Então eu gostaria de trocar este tipo de informação com a professora da Avape, mas quando ela falou da “menor”, já me travou, porque eu também enquanto ser humano também tenho as minhas... se você chega aqui e diz ‘vamos falar da “menor”, dá uma idéia de Febem, não sei...

P.: Você está desidentificando aquela pessoa...

Prof^a.: É... tem uma afetividade, você tem que ter...

P.: Para você o afeto é um componente importante?

Prof^a.: Com certeza. A Sandra, que tem paralisia cerebral, eu tenho que olhar para ela de dez em dez minutos e dar um sorriso, senão ela chora. Se eu me distanciar dela, ela começa fazer coisas para chamar minha atenção, para aparecer, porque ela precisa.

P.: Além do afeto, quais outros componentes na sua formação, você considera necessários e como você busca essas informações que precisa?

Prof^a.: Além de trocar informações com essas professoras eu procuro ler, na internet procuro bastante e troca com as professoras.

P.: Que tipo de leitura você faz?

Prof^a.: Gosto de ler aquela argentina..., assim, portadores de deficiências, paralisia cerebral, qual que é a deficiência, a teoria, por exemplo dentro do que consigo... eu faço o diagnóstico, a partir daí eu começo a trabalhar, mas a gente trabalha nas tentativas, por exemplo, eu já percebi, trabalhar com a Sandra e com a Cíntia que veio para mim este ano - não posso falar muito dela, porque não tive muito contato, ela era aluna de outra professora – então eu percebi que a Sandra esqueci fácil, às vezes estou dando... ela esquece muito fácil as palavras que eu falo “o que era mesmo, prô?” esquece muito fácil, ela é muito desligada. Isso... talvez fosse interessante trabalhar com ela o tradicional, o bê-a-bá mesmo. Acho que ela iria assim, nessa forma mecânica, dentro da experiência que tive com ela.

P.: E quando você diz que procura na internet, procura textos, fórum de discussão... que tipo de coisa?

Prof^a.: Textos, mais textos, porque eu não tenho muita disponibilidade porque tenho dois cargos.

P: Você acha que a internet é um bom recurso?

Prof^a.: Com certeza, tudo o que eu procuro eu encontro.

P.: Da rede, que tipo de formação tem tido?

Prof^a.: Nenhuma. Não tenho formação, por exemplo, essas crianças que vieram para mim, a Márcia, eu não tenho nenhum relatório dela e eu também não vou buscar, porque acho que não é minha função ficar correndo atrás de tudo. Então a Márcia veio para mim, eu me sento do lado dela e vou sentir como ela é, qual é a personalidade dela, o que ela faz, até onde ela tem que ir. E a partir do contato inicial com ela é que vou continuar, porque muitas vezes a gente não tem esses recursos, esses... eu acho que falta informação. Eu penso que muitas das minhas colegas têm medo de estar trabalhando, tem receio de não estar dando conta, por conta disso, porque na verdade, a gente tem que dar conta, tem que ter o resultado, mas não sabe como. Só que a criança te mostra como, eu penso assim.

P: Algumas dessas crianças freqüentavam a sala de recursos?

Prof^a.: Sim, todas elas.

P.: E qual a sua experiência?

Prof^a.: No ano passado, a professora itinerante, que trabalha aqui na sala de recursos foi maravilhosa. Inclusive, quando peguei a Sandra e a Cintia, elas vieram para mim e eu comecei a trabalhar com elas, a professora itinerante falou que elas mudaram muito. A Cintia era totalmente apática, começou a conversar, começou a brincar a sorrir e a Sandra também começou a evoluir. Então ela sentiu a evolução nas duas automaticamente, senti que estava no caminho certo e que graças a Deus eu estava sendo útil para a aprendizagem dessas crianças.

P.: A professora da sala de recursos, que é uma especialista, tem condição de te orientar, te dar algumas indicações?

Prof^a.: Sim, porque eu mostrei o caderno das meninas – inclusive ela estava procurando quem era a professora das meninas - porque ela sentiu uma mudança significativa e aí eu mostrei o caderno para ela e perguntei se estava no caminho certo e ela falou que era por aí e que eu continuasse, que ela tinha sentido; tanto

que na reunião de conselho ela participa, trocamos varias idéias e discutimos e ela percebeu que dentro daquilo que eu estava trabalhando com as meninas eu estava tendo resultados.

P.: Eu não vejo você se queixando em nada da sua formação inicial; parece que você resolve muito bem...

Prof^a.: Sim.

P.: Nem mesmo da formação contínua da rede da que, praticamente não recebe, não é?

Prof^a.: É

P.: Isto não te incomoda?

Prof^a.: Não, não me incomoda, porque são crianças e não vejo problema. O que me incomoda são os meus colegas, na verdade, porque eu sinto como preconceito. Você nem sabe quem é, nem sabe como é a criança você já está reclamando antes de ver a criança? Então eu acho que é uma maneira de preconceito e a gente luta tanto contra isso.

P.: Esses são os professores que não tem os alunos com deficiências na classe?

Prof^a.: Não... eu vejo isso no começo do ano “Olha, nós temos..., vamos receber inclusões...” ano passado fizeram a pergunta “Alguém quer ficar com inclusão?” esse ano não perguntaram porque tem inclusão para todas as salas, não iria dar para uma outra escolher, mas eu sinto assim... ninguém está preparado, às vezes você não consegue alfabetizar uma criança normal.

P: Essa questão do preconceito é importante?

Prof^a.: É importante.

P: Com relação às outras colegas que tem alunos incluídos, você observa o trabalho deles, acompanha, aprende com isso, modifica, interfere no seu trabalho?

Prof^a.: Com certeza. Principalmente colegas que trabalham juntas, por exemplo, o ano passado tinha a Helena: ela dava aula para o 1º ano também, tinha aTati, a Marcia então, inclusive quando começaram as salas de reforço, fiquei dando apoio para as duas... quando a gente faz aquela... esqueci o nome, porque a gente junta, coloca as fases silábico sem valor, com valor e faz duas horas de... – não é reforço que fala – é que nem com reforço, então a gente fez isso no ano passado porque sentimos que os 1ºs anos precisavam dar uma guinada em produção de textos, aqueles que estavam silábico-alfabéticos dar uma virada e eu

fiquei com essas meninas. E eu sempre... e aí Helena? Como é que está, que está fazendo... a Isabel eu praticamente peguei as meninas delas, porque ela entrou não tinha formação e deixou as meninas meio que de lado porque não sabia o que trabalhar com elas. Então, eu peguei e falei: ao invés de ir lá e falar como elas podem trabalhar, vou pegar para mim, porque já estou acostumada – a Sandra eu já estava acostumada com ela, né? Eu tinha dado aulas para ela no 1º ano; então eu disse: Olha Isabel, dá licença, deixa eu ficar com as meninas. Ela falou “Tudo bem, se não vai ar problema pode ficar, eu não tenho muita experiência, mas também é mais com os mais chegados que a gente troca experiência. Na verdade, eu vejo, os professores assim “Nossa mais uma...” elas acham um absurdo eu estar com três inclusões dentro da sala. mas não me incomoda, a Sandra é um anjo, a Márcia olha para minha cara e diz “você é ‘lida’, ‘lida’”, então não me incomoda.

P: Você tem 24 alunos na sala e mais três inclusos. O número de alunos em sala está ideal?

Profª.: Está ótimo, mesmo porque eu tenho que trabalhar diferenciado, porque eu estou com um 2º ano e tenho 10 alunos que... incluo os 3 dentro – estão silábico com valor, silábico-alfabético. Então eu trabalho com eles de uma maneira diferenciada.

P.: Você coloca os alunos que não estão alfabetizadas como crianças que precisam ser incluídas? Então, isto é um conceito de inclusão?

Profª.: Sim. Trabalham junto, com as três... as três trabalham junto com os que ainda não atingiram a alfabetização. A proposta do 1º ano é 100% de alfabetização, essas crianças que foram para o 2º ano não estão alfabéticas ainda, então eu faço trabalhado diferenciado dentro da sala com essas 10 crianças. O tempo todo trabalhando atividades diferenciadas, mesmo porque eu não teria como dar texto, apesar que eu posso dar um texto para elas, mas não tem como eu trabalhar com elas a proposta do 2º ano, fechar ao olho e falar “Ah, façam também, por favor” então eu trabalhado o tempo todo diferenciado, mesmo porque eu gostaria que eles estivessem com essa meta, eu tenho essa meta: trabalhar com eles até julho para que eles possam acompanhar.

P.: Você está considerando essas três crianças como inclusão e mais as outras que não chegaram no 2º ano com determinado nível atingido para continuar o processo?

Profª.: Não inclusão, talvez eu não considere essas três como inclusão. Talvez seja ao contrário, eu não vejo elas assim, entendeu? Por exemplo, a Sandra está silábica-alfabética, a Márcia está silábico sem valor e a Cintia está silábica-alfabética, às vezes, ela oscila muito, porque grava muito as coisas. Então eu coloco elas junto com os 7 e eu tenho mais o Ronaldo que está silábico com valor, a Lu silábica-alfabética, apesar que a Lu também faz Avape, mas não sei qual é a dificuldade que ela tem. Eu sei que esse ano já briguei com a mãe dela, porque ela me escreveu que ela não estava conseguindo fazer a atividade e aí eu escrevi que a Lu tinha que aceitar que não sabia ler ainda para que pudesse ajudá-la e ela escreveu que quem não tinha humildade era eu - porque eu escrevi que ela tinha que ter humildade para aprender - porque a Lu quer muito aprender, mas ela não consegue. Então quando as crianças estão lendo, ela decora – olha o esforço que ela faz – ela decora o que as crianças estão lendo depois ela pega a folha e finge que está lendo, porque ela decora. Então eu falei para a mãe dela que ela tinha que reconhecer que não sabe para assim poder aprender. Depois a mãe dela pediu “me desculpa, pelo amor de Deus.” então eu coloco eles assim.... é claro, a Sandra tem dificuldade para andar e eu falei para crianças na frente dela: “A Sandra tem paralisia cerebral, tem o lado esquerdo paralisado, vocês aqui tem que tomar cuidado com ela, porque ela cai, qualquer soprinho mais forte perto dela, ela cai. Então você aqui tem que ajudar, tem que prezar pelo bem estar dela dentro da escola.

P.: Quando você diz que não considera essas crianças “caso de inclusão”, o que seria um “caso de inclusão”?

Profª.: É, não sei. É o que eu falei para você: para mim isto é muito natural, sabe, inclusão talvez aquelas crianças... nem Síndrome de Down . a criança que tem dificuldade de aprender, a criança que ainda não foi alfabetizada, toda criança tem o seu momento, toda criança precisa de estímulo, avançar... então, porque eu separaria essas três, se elas. Na verdade todos eles têm que estar incluídos, acho feia essa palavra “inclusão”, acho que deveria ser escola... não inclusão, eles estão aqui, incluídos... no sentido de...acho que a gente fala muito em inclusão porque antes eles eram separados, excluídos estavam em salas diferenciadas. Tanto que eu trabalhei no estado numa escola que tinha uma sala de Educação Especial e essas crianças ficavam lá, só que ai eram crianças que... um falava palavrão o tempo todo, outro que batia o tempo todo, outra que ficava

quieta num canto... então, quer dizer, era uma sala muito difícil, acho que a partir do momento em que a gente passa a ver essas crianças com outros olhos colocam elas dentro da sociedade e elas não tem uma situação outra que possam conviver com as pessoas normais. Então eu penso que elas estão incluídas nesse sentido... se a gente tratá-las... porque eu não faço diferença, por exemplo, se o lápis da Sandra cai no chão não é porque ela tem a paralisia no lado esquerdo que ela não vai pegar. “Sandra, pega o seu lápis, Sandra a sua área ai está suja, limpa.” Como os outros ela também tem as atribuições dela dentro da sala como aluna, ela não tem só direitos, não tem que ficar só mimando.

P.: Então você está satisfeita com a maneira que você está trabalhando?

Profª.: Com certeza

P.: E parte dessa satisfação tem a ver com a sua preocupação e busca... e o fato de não ter formação “institucionalizada” não te incomoda?

Profª.: É claro que eu gostaria de saber mais, gostaria de ter mais informação, gostaria de ter mais material, só que eu não posso ficar esperando. Não é assim, né? “Olha, fiquem aí bem quietinhos esperando, que assim que eu tiver formação, aí eu começo a dar aulas para vocês”. Não é assim. Eu acho que isso tem a ver com sua postura. (Profª Rosana).

Eu quando quis ser professora, desde pequena quis ser professora, então e gosto também. Eu tenho uma afinidade com crianças especiais, talvez, eu nunca vi problema nisso, eu não vejo problema.

P: Você falou: a questão de colegas que tem resistência - acho que não usou essa palavra...

Profª.: Resistência, preconceito

P.: Que coisas um professor precisa ter: habilidades, qualidades etc. para trabalhar nessa escola para todos?

Profª.: Eu penso formação, apesar que pode parecer meio contraditório, mas acho que precisa ter formação, ter um especialista para trocar idéias, para trocar informações – porque eu falei para você: que eu me senti incomodada dessa profª ter falado “menor”. Eu queria saber da Cintia, não queria saber de uma “menor”; porque “menor” me lembra Febem. Então quero saber da “menor”, quero saber da Cíntia.

P.: Se você tivesse um aluno da Febem, e se um aluno ‘em conflito com a lei’ viesse para cá?

Prof^a.: O meu preconceito não é com a criança da Febem é de generalizar “menor”, essa palavra “menor” me incomoda; mesmo porque eu não tenho problemas, tanto que aqui na escola elas até... se tem um aluno que é briguento, dão trabalho elas mandam para minha sala. Porque eu não sou... eu consigo lidar com o fator da indisciplina, dos limites.

P: A gente ouve os professores dizerem que tem dificuldades. Quais coisas você acha que o professor precisa ter para lidar com estas dificuldades?

Prof^a.: Amor, vocação e acima de tudo querer, você precisa querer. A minha mãe sempre fala para mim que a gente tem que trabalhar naquilo que a gente gosta; então não vejo dificuldade porque desde pequena eu quis ser professora. Então, quer dizer, eu sempre aceitei qualquer desafio e eu sempre pus na minha cabeça que eu tenho que dar conta, eu tenho que dar conta daquilo que eu escolhi. Então para mim é um prazer muito grande dar aulas, eu gosto de dar aulas e cada criança que chega com um problema ou outro é um desafio. Eu falo para eles na sala: ‘aqui é que nem vídeo game, vamos avançar, cada vez que toca aquela musiquinha ‘tan nan nan’, vamos avançar, eu estou sempre querendo... eu vejo neles eu quero avançar, quero ver o negocio sair, florir, sabe? essa vontade

P.: Você tem essa disponibilidade, agora de modo geral, quais são os maiores dificultadores para que essas crianças estejam confortáveis na sala regular? Você pensa que essas crianças devem estar no regular, mesmo as mais comprometidas?

Prof^a.: Eu penso que elas têm que estar no regular, mas tem que ter um suporte, um apoio, mesmo porque a prefeitura não dá conta, muitas não tem diagnóstico, não tem laudo.

P.: A prefeitura tem Educação Especial.

Prof^a.: Mas não dá conta de todos, e tem os pais também que não aceitam que não mandam; hoje mesmo escrevi um bilhete porque eles estão com a estória de namoradinhos, os pais não aceitam: ‘meu filho jamais faria isso’; aí eu falo “ah. Sua mãe não te conhece”, porque a gente muda, na escola é de um jeito em casa de outro, mas eu não tenho dificuldade. Eu gostaria sim, de ter mais especialização, de ter mais suporte, mas enquanto eu não tenho, não cruzo os meus braços, vou fazendo o que eu posso.

P.: Você falou duas vezes a respeito dos pais. Como você vê a presença dos pais nesse processo?

Prof^a.: Depende do caso; porque tem aqueles pais...os pais que aceitam, como os pais da Sandra – eles aceitam que ela tem paralisia cerebral– eles querem que ela aprenda a ler e a escrever, eles fazem o possível para estar ajudando. Então ia na AACD aí parou, começou a nadar. Então quer dizer, eles vão atrás para que ela possa aprender. Eles colocaram na minha mão, confiam no meu trabalho, quer dizer, é fácil. A mãe da Cintia ela já cobra; ela chega aqui na escola ela já... acho assim, ela já está tão, não é de saco cheio, mas tão ansiosa para saber o que a Cíntia porque que ela não aprende, porque não está progredindo, o que é que está faltando, ela faz fono, vai na Avape, vai no apoio, ela vai num monte de lugares e a mãe dela quando vem ela cobra muito, porque ela quer que a Cintia aprenda. Só que a Cíntia tem as limitações, às vezes, eu vejo até a mãe atrapalhando a Vitória, porque ela quer que a Cintia aprenda, ela quer saber o que está acontecendo, sabe? Ela tem razão, mas às vezes ela atropela. eu digo “Calma, tem que ter um pouquinho de paciência, porque a Cíntia está indo no ritmo dela”. É devagar? É, é devagar, vamos respeitar. E também tem que saber lidar com esses pais, porque é complicado. Quando a mãe da Cíntia chega aí eu já digo “Calma, calma, vamos conversar”, porque ela está muito ansiosa, muito ansiosa para ver o resultado.

P.: Essa coisa dos resultados aparece mais aqui no fundamental? Você acha que na educação infantil os pais também têm essa expectativa ou é mais no fundamental?

Prof^a.: Sim. O que causa mais medo, tanto nos professores... o que eu vejo, né? eles colocam “como eu vou alfabetizar essa criança?” eu não coloco isso em primeiro lugar - na minha cabeça – eu sei que na escola “tem que alfabetizar, tem que alfabetizar”. Eu coloco assim, primeiro eles vão sentir o ambiente, conviver com as outras crianças, se acomodarem e aí vou começar. Porque não adianta você querer abrir a cabeça e colocar tudo lá dentro. Eles têm os limites deles, eles tem várias limitações. Como a Sandra, eu estou falando com ela e de repente ela esquece: “o que era mesmo, pô?” então quer dizer, eu tenho que repetir várias vezes a mesma coisa para ela, então eu vou ficar louca porque tenho que dar conta de alfabetizar a Sandra? Não. Eu vou fazer o que eu posso, então como tenho minha consciência tranquila que estou fazendo o melhor que eu posso, não me preocupo com isso. Mesmo no dia do Conselho: “e aí, e aí,?” Eu não me preocupo.

P.: Com o que você se preocupa?

Prof^a.: Eu me preocupo que eles estejam bem, estejam felizes

P.: O que é estar bem?

Prof^a.: Por exemplo estar fazendo as atividades, conseguindo superando as próprias limitações, porque a Sandra hoje por exemplo, A gente trouxe umas formas geométricas para trabalhar e dei para a Sandra um paralelepípedo para montar. Ela recorta tudo torto, “prô, você vai me ajudar, eu quero fazer você vai me ajudar?” Então, esse interesse que ela não tinha, porque às vezes, eles mesmos não têm confiança neles. Isso também atrapalha, você tem que dar confiança “você vai conseguir, vamos lá”, sabe? Às vezes até um caderno “olha, Lu tenho um caderno, encapei, vou dar para você, usa esse caderno” “Ah, mas não é seu?” “Não, agora ele é seu, encapei para você”, coisas assim.

P: Você falou dos colegas e com relação à equipe gestora, à estrutura da escola, como você sente nesse processo?

Prof^a.: Eu sinto assim, que falta formação para todo mundo e que elas confiam no meu trabalho, entendeu? Eu sinto que elas colocam essas crianças na minha sala porque sabe que não vou ter problemas, que não reclamar, não vou achar que está pesado, porque eu vejo isso de outra maneira, não vejo problema nisso. E eu tenho apoio delas no que eu preciso. Apesar que eu não fico “ai...” não sou reclamona, nesse sentido, não fico cobrando “eu quero isso, quero aquilo, não quero as crianças.” ‘Que nem’, está ótimo 27 alunos, mas se vier mais um, 2 ou três não me pesar, porque em São Paulo eu trabalho com 40 e lá eu tenho também um aluno com hidrocefalia ele também é para mim uma coisa nova, porque nunca tive um aluno com hidrocefalia. Então agora, tenho que ir atrás, começar a estudar; assim, eu vejo aqui, só o fato de ter menos alunos já me facilita. Só o fato de no início do ano estar preparando os alunos - porque eu trabalho muito com grupos, duplas, trios -, então conscientizar as crianças que elas são parceiras, facilita porque não sou só eu lá dentro que alfabetizam, eles também se ajudam, eles trabalham em parcerias. Então eu não tenho problemas.

P.: Esse ano tem um número muito grande de alunos com deficiências na escola; a que você atribui esse aumento?

Prof^a.: Eu penso que a escola está tendo que “engolir? Não” está tendo que se adaptar. Eu acho assim que a vinda dessas crianças vai obrigar as pessoas, o governo, a prefeitura dar curso, a estar preparando os professores a estar

recebendo essas crianças. A maioria reclama porque não tem formação e eu não tiro a razão porque também tem que ter formação, mas enquanto não tem... entende meu ponto de vista?

P: Tem uma proposta da Secretaria, este ano, de oferecer formação. Qual é a sua expectativa em relação a essa formação? Você já teve alguma coisa, porque você já está aqui na rede de São Bernardo há três anos.

Profª.: É em São Paulo eu tenho mais tempo.

P.: Nesses três anos, que tipo de formação você recebeu e suas expectativas daqui para frente?

Profª.: Eu tive vários tipos... fiz vários cursos: de dança, danças circulares, jogos e brincadeiras para crianças, específico para educação especial, não fiz nenhum, fiz o PROFA foi um curso excelente, abriu o horizonte para mim. Hoje em dia o meu trabalho é totalmente diferente graças a esse curso. Então a Psicopedagogia, o PROFA, produção de textos.

P.: Na rede você fez o PROFA e voltado para Educação inclusiva?

Profª.: Nenhum

P.: E qual é a sua expectativa em relação a esse agora?

Profª.: Eu quero fazer e mesmo se a rede não oferecer, eu quero fazer educação especial, porque dentro dessa experiência que eu tenho, da facilidade que eu tenho com essas crianças, eu gostaria de estar fazendo mais. Então eu pretendo fazer educação especial.

P.: Que tipo de coisa tem que na formação da rede e qual sua expectativa em relação ao que vai receber na formação?

Profª.: Acho que tem que ter um aprofundamento em todas as deficiências, porque, por exemplo, estou com essa criança com hidrocefalia, então, o que você pode trabalhar com ela, até onde ela consegue ir, o que acarreta este problema? Porque às vezes você está com uma criança na sala e está tendo uma convulsão, por exemplo, a Márcia: outro dia a inspetora chegou na minha sala e disse “a Márcia tem convulsão” – “ai meu Deus, e agora?” quer dizer, tudo bem, eu estou com ela lá e se ela tiver uma convulsão? Eu vou entrar em pânico. O que eu faço? Eu não sei. Vou começar a gritar lá na sala para todo mundo entrar em pânico? É este tipo de formação. Porque na verdade eu trabalho com essas crianças, mas nunca tive assim uma situação inusitada.

P.: Uma das coisas que você espera da formação é teoria?

Prof^a.: Sim, com certeza, na prática; para eu saber o que é que pode acarretar o problema da Sandra até onde ela vai avançar, o que eu posso estar fazendo... eu estou trabalhando, será que estou trabalhando certo? Ela está avançando, mas será que não tem outro caminho? Essas coisas assim eu gostaria de saber – mais facilidades, porque apesar de eu entrar na internet e vê lá – até eu esqueci o nome dessa argentina – que ela fala tão bonito, tão bacana, não é? Porque eu adoro ler. Acho super bacana o que ela escreve, porque eu estou fazendo o melhor que eu posso, não sei se eu estou no caminho certo – eu estou no caminho certo porque estou tendo resultados – mas não sei outras formas de estar trabalhando, de estar diversificando o trabalho, de estar mudando do tipo assim: “ela” parou, estagnou e agora? Como a Sandra, ela está silábico-alfabética e daí? Outro dia eu disse: temos que comprar um note book para ela e o pessoal tirar sarro da minha cara: “Eh!, note book...” é porque eu falei assim: é super fácil para ela, né?

P.: É uma possibilidade, uma ferramenta.

Prof^a.: É o que eu falei: se eu ditar uma palavra, ela escreve e se ela já estiver alfabética e a gente não souber? Porque a dificuldade é minha em entender o que ela escreve, você tem a dificuldade, todo mundo tem de entender e se ela estiver escrevendo certo? A gente não sabe, então se é uma deficiência.

P.: E nas aulas de informática, você já experimentou isso com ela?

Prof^a.: Nas aulas de informática, a Sandra ela fica brincando com jogos de memória. Na verdade, não tem um trabalho muito específico com ela, nesse sentido.

P.: Porque essa sua idéia do note book – estou palpitando... é uma possibilidade

Prof^a.: A gente até não sei se ano retrasado ou no ano passado, pensei “a gente podia estar pedindo um note book para ela experimentar na sala”. Tanto que ela comprou um computador eu conversei com a mãe dela e a mãe falou: “nossa que bacana, ela mexe até no orkut da irmã, que ela tem o orkut dela, já me deu o e-mail dela. Ela está até progredindo neste sentido, mas em casa. Mesmo porque no ano passado eu aqui eu tinha uma dificuldade na informática, porque a professora vinha de outro lugar e a gente estava com um projeto de plantas e nós ficávamos envolvidos neste projeto e ela também, e ela desenhou a... fez o vidrinho e tudo. Ela vai digitando as letras corretamente, mas nesse sentido a gente poderia ter avançado um pouco mais, foi uma falha que ficou. Apesar de eu

dizer que ela precisava de um note book, nas aulas de informática eu não investia nesse lado.

Eu não posso dizer que não me incomoda, me incomoda ouvir os colegas dizerem “eu não quero inclusão” me incomoda, mas eu não falo nada, mesmo pq cada um é cada um, talvez... Até uma colega disse: nossa! três inclusões na sua sala, mas eu disse assim para ela: “e se ela estivesse em outra sala e a professora deixasse ela encostada, não é melhor ela estar comigo e estar aprendendo do que estar com outra pessoa que vai deixar ela de lado?” “Ah, mas são três, são três inclusões!” não tem problema, porque dá a impressão de que a inclusão dá um trabalho tremendo, mas não dá!!! A inclusão... eles são como uma criança que tem dificuldade em aprender. Você pega uma criança na 2ª ou na 3ª e não está totalmente alfabetizada, então quer dizer, se o professor não trabalha a inclusão, também não trabalha com essas crianças que tem dificuldade de aprender, as ditas “normais”. Quer dizer, se a criança não avançou na adição com recurso com reserva o prof. também não vai trabalhar diferenciado com ela? É contraditório, você quer uma sala toda bonitinha, todo mundo igual? Hoje em dia não é mais assim, tem as diferenças. Então, você está... é uma forma de generalizar.

P.: O que são “diferenças”?

Profª.: Diferenças assim: uma criança tem dificuldades em adição, outra em situação-problema, a outra tem dificuldade em produção de texto, então todas as crianças tem alguma dificuldade em algumas áreas do conhecimento. Eu, por exemplo, Sou péssima em matemática; toda vez que vou dar matemática, eu tenho que estudar. Porque detesto, sempre detestei matemática, vou tentando superar porque é uma deficiência que eu tenho. Tanto que se você me der uma 4ª série vou entrar em pânico; eu vou ter que estudar para dar fração – eu detesto essas coisas; então quer dizer, é uma deficiência, não é?

P.: Ou é uma necessidade especial?

Profª.: É uma deficiência

P: O que você considera uma necessidade especial?

Profª.: Uma necessidade especial?!?!?

P.: Você não usou esse termo, você disse que as crianças são especiais, mas é uma nomenclatura que se usa e...

Prof^a.: É porque tem necessidades totalmente diferenciadas, não é? Só sei que é assim: tem criança que tem dificuldade em várias, por exemplo, recebi esse ano uma menina – que é uma gracinha, escreve com letra cursiva, tudo, mas ela foi alfabetizada no português porque na matemática, nada. Então, “ah, mas eu dei... no meu plano de matemática tinha lá adição e subtração, ela não estudou? Azar o dela, não é?”

P.: Como é que você classifica isso? A criança está o quê?

Prof^a.: Ela não foi trabalhada, eu não tenho uma palavra assim, porque eu estou sempre fazendo o diagnóstico. Quando eu percebo essa dificuldade; olha, a Vitória tem dificuldade em adição, então agora vamos começar a trabalhar em cima disso, ora com toda a sala, ora com ela, específica, do meu lado: “olha, vamos fazer umas adições, vamos resolver umas situações-problemas aí!” entendeu? Uma atividade diferenciada, diversificada, duplas, eu sempre... é também uma dificuldade... você tem que trabalhar diferenciado com aquele que não conseguiu atingir aquele objetivo, você tem que dar conta... é a mesma coisa com criança especial: você tem que dar conta, então....

P.: Gostaria de acrescentar algo?

Prof^a.: Não, acho que não.

P.: Muito obrigada.

Entrevista com a professora Rose, em 31/03/2006.

P.: Fale-me um pouco sobre a sua experiência em sala de aula, a partir da inclusão do aluno com necessidade especial.

Prof.: Eu senti que eu tinha que fazer uma coisa diferente com relação ao restante da sala. Eu não sabia muito bem o que fazer. Principalmente com esse meu aluno, que foi no ano passado, que tinha Síndrome de Asperger. Cheguei a ler algumas coisas e aí então eu comecei a fazer um trabalho de identificar com ele, mas eu sentia que ele sabia muita coisa de muitas coisas e, de repente, ele barrava em coisas mínimas, grotescas, que ele não conseguia avançar. Isso me deixava polida, me deixava até desiludida com a falta de aparatos que eu estava que eu estava realizando com ele. Às vezes eu achava que eu avançava, que havia algum avanço, depois passava uns dois dias e eu refazia uma atividade parecida e eu via que não saía, que não conseguia. Então eu ficava imaginando se era por conta da deficiência, se existe avanço para essa deficiência, o que eu posso fazer para melhorar. Esse tipo de coisa toda me passa pela cabeça. Muitas vezes eu trazia coisas e questionava, e buscava outras alternativas, né, alguma coisa nova que eu pudesse despertar o interesse dele, porque ele era muito no mundo dele.

P.: Aonde você buscava e o quê você buscava?

Prof.: Buscava naquilo que interessava a ele, por exemplo, ele adorava novelas é ... “chiquititas”, ele falava sem parar na novela, então eu buscava trazer alguma coisa, alguma atividade, um textinho, algum trabalho com colagem com perguntinhas que tivessem relacionado com aquilo que lhe interessava.

P.: Você falou em leituras... que às vezes procurava leituras. Que tipos de leitura e aonde você procurava?

Prof.: Procurava leitura em livros didáticos, leituras pequenas, textos pequenos, porque ele não conseguia fazer compreensão de texto algum.

P.: Você buscava coisas para trabalhar com o aluno?

Prof.: Com ele.

P.: Era para compreender a deficiência ou para compreender como fazer? E procurava alguma coisa, recebia de alguém... como era isso?

Prof.: Não, eu buscava por mim mesma e aí eu jogava para ele. E partir do momento que eu jogava, eu tentava tirar dele um entendimento daquilo que ele

estava lendo. Entendimento daquilo que estava acontecendo ali. Então, diversas vezes eu busquei algo que interessava, alguma brincadeira, alguma coisa que prendesse a atenção dele. Mas assim, na maioria das vezes eu não obtive bons resultados. Eu não vi muito resultado.

P.: Você acha que a sua experiência no ano passado te deixou satisfeita ou não?

Prof.: Me deixou satisfeita no seguinte sentido, ele gostava muito de mim, ele gostava de fazer as atividades, muita coisa ele conseguia fazer, então ele adorava o caderninho dele, e... ele lia muito bem, eu mandava ele ler muito e eu procurava fazer a partir de tudo, das atividades artísticas, todo o conteúdo de português e... vamos supor... matérias básicas mesmo em que eu fazia um trabalho diferenciado. Então nos outros momentos, ele participava e eu senti que era legal isso para ele, ele conseguir e... teve um momento que foi muito bom que foi o momento do teatro que ele teatralizou um diálogo com a sala. Ele quis e inclusive ele colocou coisas a mais nesse diálogo, ele realmente incorporou e interpretou, porque eu falei: "Pode interpretar! Pode interpretar e põe coisas a mais para ficar mais rico", e isso foi um momento que para mim foi gratificante, que eu não esperava isso dele.

P.: Você acha que essa criança deveria estar no regular?

Prof.: Eu acho que sim, mas deveria estar fazendo um trabalho a parte também, levado a alguma coisa que realmente interesse ele, por exemplo esse negócio do teatro eu achei assim bastante gratificante para ele.

P.: As crianças que possuem alguma necessidade especial, assim como ele, de um modo geral, devem estar no regular?

Prof.: Eu acho que sim porque é uma forma delas se sentirem inseridas também. E ele é uma criança querida. Às vezes nós sentíamos preconceito pro parte do pai... "É porque tal criança riu... porque tal criança..." O pai chegou a vir na secretaria com esse tipo de fala, mas eu não sentia, eu tentava fazer com que essa criança se entrosasse e eu nunca tive problema com rejeição... com ele não.

P.: Por que você achava que o pai tinha preconceito contra o filho?

Prof.: Algum momento, alguma coisa pequena, eu acho que preconceito vinha do próprio pai mesmo... de ele não aceitar (talvez o filho quando ele senta, ele te goste), não era a própria escola, ou as crianças...

P.: Você acha que as outras crianças aceitam bem?

Prof.: Aceitam bem, gostaram muito dele. Eu acho que as crianças aceitam muito bem. Pelo que eu sinto com os outros, com os cadeirantes... todo carinho que eles têm com essas crianças.

P.: Você está de referindo às outras crianças que não estão na sua sala?

Prof.: É, eu sinto na hora do recreio, da saída, toda essa preocupação que eles têm com essas crianças.

P.: Você falou da escola. A escola, como um todo, como é que ela se posiciona em relação à inclusão?

Prof.: Eu acho que a escola trabalha muito bem. Eu acho. Aqui pelo menos a escola dá muito esse respaldo para essas crianças se sentirem inseridas.

P.: O que é esse “inseridas”?

Prof.: Se sentir igual... se sentir envolvida no contexto mesmo, sabe... eu sinto isso da coordenação, da direção. Elas estão sempre buscando “olha, vocês podem fazer uma atividade assim... coloca essa criança, faz com que ela participe... faz com que ela participe”, entendeu. No começo eu sempre gostei de trabalhar com a parte artística, gosto ainda, adoro... e sempre procurei fazer alguma parte teatral...e no começo... quando eu fazia as apresentações a mãe o mandava... mesmo ele participando, mas a partir da festa junina ele veio... ele não vinha em nada, a mãe não vinha...ele começou a vir...porque ele dançou na festa junina, o pai trouxe, eu dancei com ele, então para mim isso foi um avanço... para quem não participava de nada, para quem não fazia nada, os pais não vinham , e para ele foi importantíssimo.

P.: Como você vê a relação entre familiares e escola nesse processo de inclusão?

Prof.: A relação família/escola...

P.: Que importância você acha que tem?

Prof.: Eu acho que é importantíssimo a família estar com a escola... ah, eu acho que a escola está sempre chamando a família para participas. Tanto que o ano passado a gente, chegou uma hora que nós convocamos a mãe do Hugo, ou você vem ou não sei o que vai acontecer, nós vamos encaminhar para o conselho, sei lá, qual foi eu não me lembro bem, mas assim, foi uma convocação “você tem que participar da vida do seu filho!” Porque ela veio no primeiro dia aí eu nunca mais olhei para a cara da mulher. “Ah, eu estou com pressa, eu tenho que trabalhar”, e deixou aquilo ali comigo e eu fiquei sem saber o que fazer né. Aí como ele participava da sala de recursos e depois ela tirou...o pai tirou porque

não tinha quem trazia, e ela que tinha que trabalhar...a mãe tinha que trabalhar, ele tirou. Mas foi um trabalho legal enquanto ele ficou ali.

P.: Você acha que a sala de recursos...

Prof.: Sim, ajuda bastante.

P.: Ajuda como?

Prof.: Ajuda porque nós pensávamos juntas em procurar meios de melhorar essa aprendizagem do Hugo. Porque daqui a pouco ele vai sair e aí na quinta série, como é que esse menino vai ficar lá? Jogado, porque é o que está acontecendo com as crianças que foram super bem tratadas aqui e que depois ficam perdidas. A Vana, você já falou com a Vana, ela tinha uma cadeirante... ela deve ter comentado isso com você.

P.: Porque você acha que essa relação com a professora da sala de recursos é importante? Porque elas têm uma formação...

Prof.: Ela vem, ela passa umas dicas, ela te dá alguma base, sabe, ela passava algumas bases para mim em que eu me direcionava em relação àquilo que eu fazia com ele. E depois eu trazia para ela, né, a gente conversava e ela mostrava também avanços, né, e eu falava: "Eu fiz isso, eu tentei fazer, não deu certo ou foi legal", então eu achei que foi importante.

P.: Na sua formação inicial você não teve informação para o trabalho...

Prof.: Nunca tive.

P.: Que tipo de formação você acha que os professores do regular devem ter para receber essas crianças?

Prof.: Ai, eu acho que tem que haver um curso que nos prepare pelo menos, é...que nos mostre um pouquinho sobre as síndromes mais comuns, com antecedências mais comuns, pelo menos para a gente saber o que é, como que eu posso estar lidando. Eu acho que é importante sim, porque vai com você alguma coisa... de repente você faz um trabalho, né, onde você está totalmente comprometido o ano inteiro e vai pelo caminho errado. Se você não tem um respaldo, como é que faz?

P.: Você tem recebido formação sobre...

Prof.: Eu não tive nenhuma formação sobre alunos de inclusão.

P.: E a rede não tem oferecido?

Prof.: É, agora parece que vai ter.

P.: Ela vai oferecer e... qual é a sua expectativa em relação a esse curso a ser oferecido?

Prof.: A minha expectativa é saber trabalhar com o aluno que tenha uma deficiência, saber realmente que rumo tomar para buscar melhorar a qualidade de vida desse aluno. Eu fazer alguma coisa que eu saiba que vai melhorar alguma coisa, mesmo com a Síndrome... mas que ele seja inserido à sociedade dentro de alguns aspectos que para ele vai ser importante estar inserido nessa sociedade. Eu acho que é por aí.

P.: Os conhecimentos que você espera receber nesse curso são conhecimentos sobre a deficiência?

Prof.: É sobre a deficiência e sobre como eu me comportar com relação a esse aluno... a compreensão: você pode ir até aqui, dependendo do momento. Então, é como me comportar diante de algumas atitudes, da coisa comportamental mesmo, me dá uma base nisso para eu estar sabendo trabalhar com essa criança em sala de aula, inseri-lo com o resto do grupo.

P: E do curso de formação inicial... o magistério, a Pedagogia, deveria ter esse...

Prof.: Eu acho.

P.: Como você poderia sugerir... o quê modificar na formação inicial?

Prof.: Eu já estou...dezoito anos né...vinte anos. Eu acho que deve ter uma matéria talvez, em que houvesse depois de um estágio em que essas pessoas, essa grupo de faladores aí, de pessoas que estão se formado, fazerem um estágio mesmo junto com a criança, as pessoas de inclusão e ter mesmo uma matéria básica, pelo menos um semestre para que você pudesse estudar as deficiências mais comuns que podem estar inseridas aí.

P.: Você usou agora a palavra inclusão, diferente de inserção que você estava dizendo antes. O que seria inclusão?

Prof.: Inclusão... é incluir, né? Incluir...é porque existe outra coisa, a pessoa deficiente ela tem que ser incluída, inserida...inserida mesmo. Eu acho que na verdade...não são pessoas diferentes, de repente elas tem dons para ser diferentes, não é por questão de ser deficientes que são menores ou piores. Eu acho que é por aí, e eu acho que esses dons têm que ser tentados, é isso que o professor tem que aprender, talvez descobrir esses dons. Talvez esse curso...porque não descobrir alguns dons que tem que ser respeitados nessas crianças. Porque esse menino, ele tem um raciocínio assim para algumas coisas

que é uma coisa assim absurda, então, as professoras têm que descobrir um caminho que você possa estar trabalhando com esses dons, ou não sei o que é, essas diferenças...é aí que a coisa pega, e eu acho que é aí que o professor tem que estar preparado.

P.: Você não fala em alfabetização e é um objetivo do Ensino Fundamental, né? Isso para você não é problema, assim?

Prof.: Não, é problema também, mas será que a alfabetização não pode vir depois de algumas descobertas? Porque eu tentei, o Hugo é alfabético, totalmente, tem uma leitura fluente, mas ele não compreende texto nenhum que ele lê. E aí?

P.: Ah, isso... você acha que no ensino regular...

Prof.: É importante, por exemplo, eu tentava fazer ele produzir um texto, se eu não estivesse do lado e intervindo com ele, ele não conseguia formular uma frase conexa, entendeu? Mesmo que eu trabalhasse com ele com figuras seqüenciáveis. Mas será que foi por aí? Será que era por aí que eu deveria ir? Entende? Eu acho que esse curso teria que me dar mais noções de algumas coisas que você poderia estar trabalhando com esse aluno para chegar no ponto de você jogar a alfabetização. Joga, tudo bem, eu trabalhei com jogos, alguns deles ele não tinha paciência, jogava tudo no chão, entende. Então, e aí? Qual é o fio da meada? Eu tenho que pressupor de onde começar a alfabetização?! Claro que a alfabetização, mas eu tenho que encontrar primeiro o caminho para isso.

P.: Quando você começou a trabalhar com esse aluno, as outras colegas da escola também já trabalhavam com crianças com deficiências. Observar o caminho, o trabalho que elas fizeram auxiliou você ou isso não aconteceu?

Prof.: Auxiliou...a Giovanna me ajudou porque como o Hugo já tinha sido dela, foi ela que me deu o material, sobre a síndrome, que eu li, e aí ela me deu algumas características dele, ele é o caso... dessa síndrome. Ele é o único aqui da escola e aí eu vi outras professoras trabalhando de forma diferente, como por exemplo, a Rita, que é uma cadeirante que foi para a quinta série... mas eu não observei muita coisa, eu perguntava as dificuldades de trabalhar com o Pedro, né, que teve um avanço muito grande e... mas eu parei mais ou menos no meu aluno só.

P.: Você está falando de troca?

Prof.: É, eu troquei mais com a Giovanna.

P.: E isso é importante?

Prof.: É, houve essa troca. Ela sempre...eu falava é assim, assado..."É Rose, porque eu fazia isso também na sala...", e daí eu buscava alternativas para ir direcionando para um outro lado, fazia com que ele prestasse atenção, que ele fizesse leituras e outras coisas...e eu fui por aí.

P.: Como é que você se sente como professora? Você, antes, não tinha alunos com deficiência aqui nessa escola. De repente você passa a ter. Isso modificou a sua identidade como professora?

Prof.: Modificou.

P.: O que modificou?

Prof.: Modificou porque eu sempre fui muito ansiosa e sempre queria as coisas para ontem, e eu acho que assim...eu tive que dar conta do recado, e aí eu aprendi que existe um respeito...um respeito por uma limitação ali, e que essa limitação eu teria que trabalhar de um outro jeito e que tinham algumas coisas que dali não iriam para frente, porque existe um problema ali, então, eu aprendi que eu tenho que respeitar, que ser menos ansiosa, que buscar outras alternativas em cima do problema. Eu aprendi muito, para mim foi motivador. Eu achei que houve avanços, eu achei que houve...eu procurei fazer o máximo de mim ali, dentro do que eu pude fazer, porque não li isso. Acho que poderia ter feito mais, acho que poderia. Poderia porque eu tinha alunos em sala...que eu tinha um aluno que me dava um trabalho muito grande, e muitas vezes esse aluno me tomava um tempo que eu poderia ter ficado com o Ulisses. Era um tempo que eu tinha que ter tido colocado ele aqui do meu lado e ter buscado mais, isso eu acho que foi deficiente.

P.: Tem alguma coisa que você faria diferente?

Prof.: Ter tentado mais. Tem algumas coisas que ficaram truncadas...eu deveria ter tentado mais. Talvez mais vezes, repetidas vezes, mais vezes ele ali do meu lado, eu acho que eu teria conseguido mais.

P: Você fala bastante do avanço dele, da mudança dele... e quanto a você... percebe que você mudou?

Prof.: Eu percebo que eu fiquei menos ansiosa, fiquei mais preparada, é... o aluno que eu tenho esse ano é diferente dele. Eu ainda não consegui encontrar um meio de campo, né, ele demorou um pouquinho, mas eu me senti muito melhor, me senti enriquecida com a experiência que eu tive com o Hugo, tanto que eu fiz

uma coisa que...não sei se depois vão mandar você apagar, porque você tem esse direito, né?

P.: Você também.

Prof.: Eu levei ele na minha casa, eu levei porque ele se inseriu tanto, ele falava...para ele a família era uma coisa importante, ele desenhava muito, e ele conhecia toda a minha família, de falar na festa junina, ele começou a se inserir...minha filha, meus gatos, minha cachorra...e ele adora essa coisa da máquina, então, eu dei muito mini-game, ele adorava. Então, tinha um momento que eu deixava ele jogar, ele era cobra, por exemplo, eu odeio computador, o menino liga e mexe em tudo. Então, eu pensei que eu tenho que partir do pressuposto daquilo que ele gosta. Aí, um dia à tarde, eu levei ele na minha casa. Eu pedi para a mãe, ela aceitou, eu não falei nada para ninguém porque eu falei, se cair, cai depois em cima da minha cabeça, entendeu? Aí ele passou uma tarde comigo e, aí, hoje assim, aí eu senti assim, como na minha casa tinha computador, tinha DVD e ele sabia um monte de tudo, tudo, tudo, eu trabalhava muito a comunicação com ele, trazia muito recorte de televisão, computador, trazia...foi muito em cima disso, porque ele adorava e aí ele não parava. Ele ligava uma coisa aqui, ele ligava outra coisa ali, ele não parou um minuto, porque eu falei: “Ele vai tentar ficar jogando o vídeo-game da minha filha”, trouxe minha filha...minha filha ficou junto com uma amiga, porque eu tinha preparado o Hugo, daí...a gente fica juntos. Então, ele ficou assim encantado, ele adorou, né. E aí, lógico que eu fiquei preocupada depois, mas não houve problema nenhum não, viu. Algumas vezes o Hugo falou: “Ai, professora, eu quero ir de novo na sua casa”, e eu falei: “A gente marca nas férias...”, já era próximo ao final do ano, e tal, e eu acho assim que foi muito legal, para a minha filha foi legal, sabe. Tinha um parquinho do lado, aí ela ficou lá no parquinho com ele...ele brincou...ele queria brincar: “Ah, vamos brincar de Joãozinho e Maria? Você é a Maria e eu sou o Joãozinho”, e ela veio me dizer: “Ai mãe, ele quer brincar”, e eu disse para ela que ela ia brincar. “Ai Maria eu vou pegar lenha”, porque tem uma casinha no parquinho, “e aí você fica fazendo comida”. Então ele criou todo um contexto de uma história, eu achei...para mim foi gratificante, acho que eu me tornei, assim, mais humana, menos ansiosa. Eu acho que é gratificante uma criança dessas na sua vida. Foi muito bom.

P.: Na sua vida... e na sua sala de aula, também?

Prof.: Na minha sala de aula também, tanto que as crianças adoravam ele.

P.: Essa aceitação das crianças contribui com o seu trabalho?

Prof.: Eu acho que sim, muito, porque eles aprendem que tem que respeitar aquilo que está acontecendo, algumas coisas que aconteciam que de repente dava uma movimentada na aula e eles têm que aprender a respeitar, porque isso vai fazer parte da vida deles. Eu tenho uma criança esse ano que é o Romeu. Ele, então, a gente acha que ele tem problema porque ele...ele é alfabético, escreve muito mal, ele também não compreende textos, ele vem com problema de tímpano, perfuração de tímpano, da outra escola, aí ele é agressivo com as crianças, coisa que o Hugo não era.

P.: Você tem que aprender coisas novas agora...

Prof.: Mas a mãe dizia que o Hugo era agressivo em casa, batia nela...eu nunca vi o Hugo agressivo em sala de aula, nunca.

P.: Esse menino que você tem agora, você vai ter que aprender outras coisas... você fala de atitudes, de comportamento, de coisas que...

Prof.: É porque ele não se interessa, você põe um filme, ele pouco se prende. Daí ele pega, se ele resolve, ele bate, ele pega o lápis do outro e quebra inteiro, então eu imagino que ele tenha algum desvio, se não for físico, emocional, alguma coisa tem aí, porque ele tem doze anos e eu estou trabalhando alfabetização de primeira série com ele, eu tenho uma quarta série...alguma coisa tem. A mãe já veio...veio aqui na segunda feira, conversou...eu já chamei correndo, não vou deixar que acabasse passando em branco. O menino teve o quê, quarta série...oito. esse ano seu estou assim, porque eu não sei o que ele tem...posso estar indo pelo lado errado...

P.: Mas você não vai pedir para tirar ele da sua sala?

Prof.: Não, claro que não...não vou...é um desafio para mim. É um desafio, eu quero ele na minha sala, mesmo eu com trinta e cinco alunos.

P.: Por quê? Você é uma das pessoas que mais tem alunos na sala, não é?

Prof.: É, é.

P.: Em relação ao número de alunos, você quer fazer algum comentário?

Prof.: Eu acho que a sala teria que ser um pouco menor quando você pega um aluno com deficiência. Você tem que estar trabalhando... mas eu penso que esse menino desse ano, ele vá avançar, eu sinto que há um avanço, é alguma deficiência que dá para você trabalhar.

P.: Você tem uma atitude positiva em relação...

Prof.: Eu tenho.

P.: Pelo menos é o que aparenta.

Prof.: É porque você explica e algumas coisas ele já compreende, coisa que o Hugo não. Então, eu sinto que ele tem possibilidades de avançar muito mais que o Hugo. Mas a minha sala é grande, muito, trinta e cinco alunos. Mas como não existe diagnóstico, a sala foi montada com o mesmo número que tem nas outras. (na troca de fita começa a falar sobre a mãe do aluno).

P.: Você estava falando da mãe...

Prof.: A mãe... ela disse que domingo ela passou mal, acho que caiu a pressão, e pediu para ele abaná-la: “Ah, foi lento, ele abanou levemente...”, ela falou, “abana mais rápido para a mamãe tirar a dor”, ele começou a correr em volta dela. Então a mãe percebeu (...), já passou no neuro, e o neuro disse que ele é hiperativo e que...ele tomou medicamento uns três meses e depois parou. Eu não sei, ela falou até o nome...é um medicamento normal, que o pessoal conhece e algumas crianças tomam. Uma coisa com... não sei, ela falou aí, mas que ela está marcando um neuro aí pra o dia cinco de abril e aí assim que trouxer, eu faço um relatório e a gente já encaminha essa criança porque eu não vou para a sala de aula sem saber o que fazer, com a sala cheia e ele assim.

P.: Tem mais alguma coisa que você gostaria de comentar, de falar sobre a sua formação, a sua experiência, a sua expectativa ou desejos que você tem para melhorar esse trabalho ou críticas?

Prof.: Bom, eu acho que deveria haver... deveria haver um curso, que você mesma disse, que eu acho que vai haver, mas um curso efetivamente que o professor possa aproveitar, um curso prático que o professor vá ali, veja o problema “e aí, vamos tentar?”. Se for possível em grupo, montem grupos. “Olha, a situação é essa...”, passou vamos supor num telão, que o grupo faria...vamos levantar em cima disso, como que a gente reage diante disso, como que a gente... e aí uma pessoa graduada chega e fala: “gente por aqui”, ou não, “podemos tentar isso, tal e tal”. Vamos partir para a prática. Não adianta me dar um monte de apostilas para eu ver porque não é isso que vai me informar, porque eu sou uma pessoa que não gosto de ficar lendo coisas técnicas. Eu gosto de conversar, de ver... eu sou visual. Para mim o visual diz muito mais. E também prática de estar vendo, estar se mobilizando, estar em grupo e estar discutindo.

Eu acho que é por aí. Não adianta ter um curso aí de seis semanas, me dar um monte de apostilas, falar... e grifa e vê o que é mais importante, porque eu não vou sair graduada e eu não vou aprender mais do que isso.

P.: Você está dizendo que para esse trabalho a teoria não ajuda muito, não é?

Prof.: Eu acho que não. Claro que também é importante, eu vou receber uma teoria, mas eu acho que eu preciso também... que eu vou receber uma prática ali, que seja passados, não sei, filmes com crianças Síndrome de Down, um trabalho legal que esteja sendo feito com essas crianças e aí, para a partir disso, vamos sentar em grupo, vamos trabalhar, o que mais que se sugere, o outro grupo... vamos juntar as forças, entendeu, é isso que eu acho que é um curso legal. Eu acho. Que tenha visto mais da inclusão, não sei, deve haver alguma matéria que trata mais da parte do deficiente...eu não tive isso quando eu fiz o magistério. Depois eu fui para uma outra área que foi comunicação social, acabei caindo no magistério. E eu dou aula porque eu gosto. E sempre que eu posso, eu ensino aquilo que eu aprendi.

P.: Então você supõe que no curso de Pedagogia tenha alguma formação?

Prof.: Eu não sei, eu acho que tem, eu não sei.

P.: Mas você acha que deva ter?

Prof.: Eu acho que deve ter. As meninas conhecem muito mais do que eu essa parte, da parte de leis, da parte mesmo de... Eu acho que a Pedagogia talvez dê um resultado maior. Eu não tenho Pedagogia. Eu não tenho como fazer...não tenho. Porque eu não gosto, foi o que eu falei para você, eu não gosto de ficar lendo artigos, leis...eu sei que é importante, mas o meu trabalho é manual, pôr a mãe, entendeu? Eu acho que se agente construísse um pouco mais em cima disso, as coisas estariam melhores. Tanto que eu tentei um trabalho com a parte de Educação Artística no departamento. Vou tentar no ano que vem, é uma coisa que eu gosto e que eu acho que tem que ser inserido mais na escola... arte, ela não pode ser ignorada. Tantos artistas aí que eram deficientes, não é?

P: Algo mais?

Prof.: Não.

P.: Obrigada.

Instrumento de pesquisa sobre formação

São Paulo, 14 de novembro de 2006.

Professora,

Tendo em vista a continuidade de nossa pesquisa cujo foco principal é formação de professores e inclusão escolar, conto com sua disponibilidade, já demonstrada anteriormente, para esclarecimentos sobre sua formação e, especificamente, para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Para tanto, solicito o preenchimento das informações abaixo, o mais detalhadamente possível.

Mais uma vez obrigada e um abraço!

Maria Aparecida de Menezes

Nome fictício Rose

Magistério: (X) sim () não

Se sim, esclareça se em algum momento foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e como se deu:

Não, pois fiz o curso há 25 anos atrás e não me lembro de serem abordadas questões relativas a essa realidade vivida desde sempre.

Formação em nível superior:

Graduação: Comunicação Social

Pós-graduação: _____

Em alguma disciplina ou em outros momentos foram abordadas questões relativas ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

() sim (X) não

Se sim, esclareça como ocorreram, conteúdos, frequência etc.:

O curso que fiz tem outras segmentações.

A rede de ensino tem oferecido cursos, palestras etc. sobre Inclusão?

Em quais participou ou está participando? Procure esclarecer duração, frequência, assuntos abordados etc.

Particpei em 2006 – foram seis encontros (Práticas e Saberes).

Os participantes trouxeram dúvidas, suas inseguranças, momentos de superação, houve uma boa troca entre os presentes.

Na unidade escolar, vocês já tiveram ou têm espaços ou momentos de discussão sobre o tema Inclusão? Como isso se dá ou vem ocorrendo?

Periodicamente nos HTPCs temos momentos de trocas de como cada colega trabalha diante das dificuldades, de como vence os obstáculos e obtém avanços.

Você tem participado em instituições ou outros espaços de formação na área de Educação Inclusiva? Quais e de que forma?

Não

O que mais você acrescentaria sobre como tem sido sua formação para ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Tenho aprendido no dia a dia, trocando experiências, diante das situações novas.

O crescimento acontece, embora ache que poderíamos obter um respaldo maior.

Entrevista com a professora Vana, em 19/04/2006.

P.: Professora, gostaria que você iniciasse contando da sua experiência a partir da inclusão de alunos com necessidades especiais na sua sala.

Prof.: Então, eu vou fazer um paralelo, né, a minha experiência do ano passado e outras que eu tive. Eu tenho inclusão desde dois mil e... cinco. A do ano passado foi maravilhosa, a experiência que nós tivemos... porque eu tive um aluno...ela tinha algumas necessidades especiais como...ele não podia...ela era cadeirante, então ela não podia andar, ela tinha dificuldades motoras, né, também não enxergava...então ela tinha bastante necessidades. Porém, foi uma aluna que eu recebi com muito respeito, porque eu pensei “como é que eu vou receber essa criança, como é que eu vou lidar com ela, como é que eu vou ensinar?” Eram questões, eram perguntas que eu fazia a mim mesma. Mas com o tempo eu fui aprendendo com ela...a lidar, a trabalhar, ela me ensinou com...quais eram os meios que eu ia trabalhar com ela. E uma coisa que eu senti nessa inclusão do ano passado, é que essa criança, já é quase uma adolescente na verdade, né, é...na...ela incluiu muito, né, a minha sala tinha uma característica de união mesmo, eram crianças cooperativas, solidárias, e...eu sentia essa dinâmica, esse movimento na minha sala, né...e as crianças gostavam demais dela, e ela também, no início foi um pouco difícil, mas foi só no início mesmo, depois eu acho que nós aprendemos a nos conhecer e a partir daí o trabalho foi fluindo, né, ela me ensinando e eu tentando mediar o conhecimento que ela trazia, né... e eu senti que foi muito bom...e eu sentia que ela também estava muito feliz...e a turma também, né. E o tempo todo eles se preocupavam com ela, o tempo todo...quem quer descer com a Rita, que ir ficar no recreio com a Rita, quem ia sentar com a Rita e no fim a Rita começava a escolher muito, né...quem ia sentar com ela...porque ela era bem crítica, né, apesar de todas as dificuldades dela, ela era uma moça, né...uma moça, posso dizer moça que ela tinha sua opinião própria, né, então ela opinava muito, ela se colocava, né, e até escolhia seus parceiros, né. E muitas vezes eu tive que intervir também com isso, né, porque assim como ela escolhia, as outras crianças também tinham vontade de ficar com ela, né, de sentar...mas tinha um em especial que gostava muito dela, do início até o final do

ano, foi o meu aluno Bruno, né. Então eu fechei assim o ano com chave de ouro, né, com os dois apresentando o xadrez humano...que o Bruno... foi uma peça, né, ela foi um peão junto com o Bruno, e...todas as atividades que a gente fazia, principalmente as de Educação Física que eu...que é a que eu achava que eu ia ter mais dificuldade. Então eu passava esse problema, digamos problema entre aspas, né, porque lê não era...enfim, nunca foi...com as crianças, eu dividia com eles, né...o como fazer. Como é que nós íamos incluir a Rita... nessa atividade e em outras mesmo? Então eu lembro que até queimada a Rita jogou...jogou queimada, porque a gente incluiu, nós encontramos um jeito, e eu nunca encontrei esse jeito sozinha, sempre eles me ajudando, sempre, sempre...eles opinavam mesmo, eles se colocavam, como?...”professora vamos fazer assim”, e...e aí, saíam muitas idéias, sabe, pipocavam muitas idéias, então eu penso que eu não tive problemas de incluí-la nas atividades porque eles me ajudavam muito, a classe inteira...eu sinto saudades dessa turma.

P.: Você falou algumas coisas; então vamos por partes. Primeiro vamos pegar esse final de conversa com relação às outras crianças: você está dizendo que considera uma experiência benéfica?

Prof.: Benéfica.

P.: Para as outras crianças?

Prof.: Tanto para ela como para as outras...benéfica.

P.: Porque você está dizendo que eles desenvolvem...

Prof.: Sim...

P.: Sentimentos de solidariedade...

Prof.: Solidariedade, cooperação, muito, muito.

P.: E aí você disse nesse mesmo bloco que achava que existia uma dificuldade...

Prof.: Sim...

P.: Em particular em Educação Física, né?

Prof.: Em particular em Educação Física...com essa área...

P.: E que não aconteceu. Quais as outras dificuldades que você achou que iria ter?

Prof.: Não, aí elas foram surgindo...no primeiro momento eu só tinha um pouco de receio com a Educação Física...mas depois as outras descobertas foram surgindo,

foi bem um processo mesmo, né, foi meio que ensaio e erro, né, foram por descobertas, como que ela aprendia, como é que ela ia ler...então eu fui encontrando meios, né...e aí que ela me ajudou, né, que ela me auxiliava mesmo, que ela falava para mim, é nessa distância que você coloca a prancha de leitura, não é...né. Tive também dificuldades com os materiais, né, que são os recursos, de contagem principalmente, como ela tinha dificuldade de pegar, e...para mim não servia, material dourado não servia, né, então teria que ter uma pecinha um pouquinho maior. Foi aí que eu pensei no cabo que vassoura, que aí eu cortei, né...aliás eu pedi para o meu marido cortar, e eu acabei incluindo o marido também, né, porque eu não sei mexer muito com aquilo, medo de me cortar...enfim, eu pedi para ele e ele cortou em rodelinhas, né, numa grossura que ela pudesse realmente conseguir pegar, porque ela tinha dificuldade nisso, né...as mãozinhas eram durinhas, né...então ela tinha mesmo essa dificuldade, então eu pensei nisso e deu certo. Coloquei tudo dentro de um pote, então ela precisava muito do material concreto...ela precisou até o final do ano para...para fazer contagem, né. Eu usei outros materiais também, alguns eu criei, né...foram, é...tipo cartelas para ela compor a posição do número...sempre com números grandes, né, em negrito, por causa da visão mesmo dela, né...ela não era considerada deficiente visual, né, mas ela não enxergava, por outras razões, acho que neurológicas, eu não entendo muito bem, né, mas ela não era considerada, mas não enxergava, então eu precisava usar fonte trinta e oito de escrita, né, e tinha que ser em negrito. Esse foi outro ensaio e erro também, porque a princípio me disseram que eu tinha que passar uma letra para outra de uma palavra, depois não, eu percebi que ela não conseguia ler, então eu juntei, eu escrevi normal só aumentei a fonte e coloquei em negrito, aí ela enxergava.

P.: E esse material que você relatou que estava produzindo, a escola te dava algum apoio nesse tipo de recurso? Como é que você imprimia, fazia...

Prof.: Sim, a escola imprimia, eu...eu digitava na minha casa os textos para ela tudo, né...ampliava já porque eu já digitava na fonte que ela precisava que era trinta e oito, depois eu copiava e entregava para a diretora, ou mesmo para a nossa coordenadora da escola, e...sempre elas imprimiram para mim, sempre me entregaram o material da Rita que eu precise, inclusive a caneta, né, que tinha que

ser uma caneta especial, porque nem tudo eu digitava, algumas coisas eram escritas e tinha que ser essa caneta que era uma ponta porosa, forte, da Faber, que ela é um pouquinho cara, então elas sempre me compravam...a primeira caneta fui eu que comprei, mas aí ela falou: "Não, Vana; não é para você comprar, você solicita esse material que a gente compra para você", ta, então eu sempre fui atendida...e outros materiais que foram indicados para a Rita, como por exemplo o banco imobiliário, este eu não recebi...então algumas coisas eu não recebi e outras eu recebi, como o mapa do Brasil que foi elaborado pelo DV, ta...a tabuada também eles mandaram para mim e um livro sem imagens, sem ilustração, mas um livro para ela poder ler, porque eu lembro que a psicopedagoga que atende, ou a psicóloga, não me lembro bem quem foi que atendeu a Paula, solicitou, e como ela solicitou, a mãe me pediu e eu pedi para o DV, o DV elaborou esse material e me encaminhou...

P.: Quando você fala DV você está falando...

Prof.: Daquelas...as pessoas que dão formação.

P.: É o NICE?

Prof.: Isso, é esse mesmo. É aqui da Prefeitura...

P.: Eu quero voltar lá no início, numa das primeiras frases você usou dois termos: um foi inclusão e o outro necessidades especiais. O que para você é inclusão e o que significa o termo necessidades especiais?

Prof.: O termo necessidades especiais são aquelas crianças que precisam de alguma coisa a mais, né, ela tem uma necessidade a mais. Vou dar o exemplo da Rita, né, a Rita é uma cadeirante, então ela tem uma necessidade especial porque ela não pode andar, né, então ela...ela realmente precisa ficar ali, naquela posição, então ela tem essa necessidade especial...outra necessidade que ela tem também, é...para que a gente pudesse atender a questão visual, né, que eu entendo que também é uma necessidade, né, a gente tem que adaptar o material para ela e tudo...

P.: Uma cadeirante não é uma portadora de deficiência física?

Prof.: Sim.

P.: Você não usa esse termo. Você usa necessidade especial...

Prof.: Não...eu acho que porque é uma nomenclatura que a gente está...a gente usa nos livros, né, e...a gente lê e fala sobre isso e as pessoas usam mais isto, né, mais vezes com necessidades especiais, né, e não portadoras, que porta...mas eu...eu sinceramente eu lembro até que o Romeu falou que a gente não usa mais isso, a gente usa o crianças com necessidades especiais, porém, eu não vejo muita diferença nisso, talvez porque é mais bonito, porque...porque não é portadora, né, ela tem aquela necessidade mesmo, né, mas...é melhor, é o termo que as pessoas usam mais agora. E inclusão eu acho que incluir é mais amplo, né, incluir é amplo, porque eu não só incluo essas crianças que tem necessidades especiais, mas é...são portadoras de deficiência, ta, mas eu incluo também aquela outra criança que por alguma razão tem outras necessidades, né, e como ela também tem...eu também tive necessidades quando ao...como lidar com a Rita, né, e o quanto ela me ensinou ali naquele momento, né, e tinha muitas vezes que eu falei para ela: “Rita, você me ajuda”, né...”Você me ensina como fazer isto com você”, e eu lembro que ela...ela balançava a cabecinha dela assim para mim e me olhava e...e...ajudava mesmo, ela mostrava para mim como é que eu fazia com ela, né...porque a gente tinha muita dificuldade de mexer com ela, né, ela era muito pesada, então, às vezes eu pedia para ela “ai, como é que eu coloco você aqui”, né, e às vezes o pezinho saía daquele...como é que chama aquilo? Que a criança coloca o pezinho na cadeira?

P.: Ah, o palmar?

Prof.: É...então às vezes saía, né, e...eu não conseguia, e também tinha aquela bandeja, eu acho que é bandeja o nome...que depois tirou, graças a Deus, ela usou carteira, porque também ela não queria mais, né, ela era uma mocinha, não queria mais usar aquilo, né, então tirou, a TO orientou e tirou, então veio uma carteira especial para ela, né, que a gente podia regular a altura...veio essa carteira também, que nós conseguimos com a Emeb X emprestado, nós conseguimos, ta.

P.: Você fala com uma maneira muito afetuosa com relação às crianças, e em particular quando você descreve esse trabalho. Como é que você vê o afeto nessa relação, na dinâmica professor/aluno deficiente e/ou com necessidades especiais?

Prof.: É e...ai eu ...como é que eu descrevo, né...não sei descrever porque para mim foi tão bom...para mim...é uma relação tão boa, ela acrescenta tanto, tanto,

tanto...não só para mim mas como para os...para a turma em geral, né, não tive só a Rita, eu tive o Kleber, que também foi meu aluno...que também...eu senti a mesma coisa, essa união, você entendeu? Seria essa a palavra chave mesmo, né, é unir... é o se unir, é o estar...é ficar juntos mesmo ali, né, é o trabalho em equipe...porque eu também...eu divido tudo com eles, então, eu penso que é isso, e é isso que é gostoso, que é legal.

P.: Você fala que muda e não usa essa palavra, mas você fala que é bom, que acontece algumas coisas e tal. E na sua identidade como professora, fez diferença? Você era professora antes de ter uma criança com deficiência. Então, isso teve uma mudança na sua identidade?

Prof.: Ai...eu não...uma mudança que eu senti foi que eu consegui enxergar, ver além, né...além, além daquilo, porque enxergar além é...é você começar a ver outras coisas, por outro ângulo, né, e uma coisa que ficou para mim, legal, é que hoje eu já consigo ver assim...o que que ele tem de bom, o que essa criança tem de bom e aproveitar...aproveitar aquilo, né, trabalhar em cima daquilo. Tem... tem as coisas que são negativas, né, tem. Procurar conversar...conversar...mas, é...está trabalhando sobre aquilo que lê tem de bom. Eu acho que isso muda...não é que mudou, eu comecei a enxergar...é como se fosse uma descoberta de mim mesma, de você refletir e pensar, né..."nossa que desafio"...e agora...eu vou até citar para você um aluno que eu tive na...na segunda série, no ano de dois mil e quatro...o nome dele é Juliano...ele é uma criança hiperativa, ma não é considerada inclusão...e a maior dificuldade foi eu lidar com ele, porque eu sabia que ele era o meu aluno aquele ano...e que ele tinha o comportamento não muito aceitável por ninguém...por ninguém, porque ele cuspi nas crianças, ele...ele...ele, ele, eu não sei como ele conseguia porque ele sentava na cadeira de ponta cabeça, só com as pernas no assento e ficava um tempão fazendo isso, né, e ai foi um início...comecei a prestar atenção naquilo e pensar...não tive uma atitude...você entendeu? Comecei assim...a pensar...

P.: Você não teve uma reação?

Prof.: Uma reação. Desculpa. Eu não tive uma reação quando eu vi aquilo. Eu via, eu conversava com, mas não estava adiantando, então eu comecei a pensar: "o que eu

faço com essa criança?”, porque ele vai ser meu aluno até o final do ano, e eu sei também que eu...como é que eu vou agüentar isto até o final do ano, né...eu comecei a pensar o que é que eu ia fazer. Ai teve um belo dia que eu fiz a mesma coisa...

P.: (risos) E a sala, como reagiu?

Prof.: Ficaram em silêncio porque pensaram “o que será que a professora tem”? Porque ninguém espera isso de uma professora...”o que será que ela tem”? Só que ele também parou...

P.: Porque ele também não esperava.

Prof.: Porque ele também não esperava...e também ficou me olhando assim como todos...não se escutava nada na sala, nada...o silêncio era absoluto...esse dia eu nunca vou esquecer, porque também foi uma reação...talvez que eu estivesse amadurecendo, mas que eu também não sabia se era aquilo, mas eu fiz...foi uma tentativa...

P.: E funcionou?

Prof.: Funcionou...nunca mais ele fez isso, porque o disse assim...algumas coisas que talvez não seriam muito corretas, mas disse que o sangue ia para a cabeça, né, coisas parecidas como essas, e que isso prejudicava o nosso pensamento, né, a nossa inteligência, e que nós precisamos ser pessoas inteligentes, né, com comportamentos bons...e tal. E funcionou, porque no dia seguinte ele não fez mais. Daí em pense: “bom vamos esperar mais um tempo”...e ele continuou não fazendo mais, ele só cuspiu...e aí o cuspir foi só no diálogo mesmo, foi no dia-a-dia, e quando eu percebi esse menino era meu amigo...

P.: Mas você não cuspiu junto, né? (risos)

Prof.: Não (risos), só foi no diálogo mesmo, né. E ele ficou sendo meu amigo mesmo...e ele é meu aluno novamente este ano. Ele é novamente meu aluno na quarta série.

P.: Você falou da TO, no caso da Rita, se não me engano. Ela...

Prof.: Tinha a terapeuta.

P.: Com relação a essa parceria com a saúde: como é que você enxerga a parte pedagógica e a parte da saúde?

Prof.: Assim, eu vou falar da minha experiência, não sei se é geral, mas quando foi solicitada a presença da TO, ela compareceu. Daí fez alguns encaminhamentos, né...

P.: Para o seu trabalho?

Prof.: Para o meu trabalho...Não só com a Rita, mas com a Rute também, que foi minha aluna da mesma sala. A Rute é...é uma anã, então ela também tinha dificuldades de sentar, então eu já aproveitei e falei...como ela estava também avaliando lá...a ...as condições na mobiliária da Rita, eu pedi que ela tivesse um olhar para a Rute...foi assim de imediato mesmo, ela estava na sala. Aí eu mostrei...e essa minha aluna sentada em cima das perninhas dela para ficar mais alta...e ela atendeu também.

P.: E isso teve uma mudança... beneficiou o seu trabalho pedagógico?

Prof.: Ai...não só o meu trabalho, né...porque as crianças...a Paula por exemplo usou a minha mesa por muito tempo, eu fiquei com carteira, ta...fiquei muito tempo até arrumarem lá a carteira da Rita e aí nós conseguimos uma emprestada como eu já lhe disse, mas... da Rute também porque ela começou a sentar direitinho, não precisou sentar mais em cima das perninhas dela...eu sentia ela confortável e de uma certa forma eu acho que o trabalho também fluía...melhor, né, para ela e para mim também, porque eu fiquei um pouco desconfortável em relação...porque eu estava em uma carteira e não tinha...eu precisava de um espaço, né...mas eu fiquei bastante tempo com a carteira para a Rita usar a minha mesa...porque a mesa ela encaixa, porque você imagina que a cadeira tinha que entrar...então no pode ter nada embaixo, né, e tem que ter uma altura também, então essa carteira dela era uma carteira regulável...e foi a mesma para a Rute. Então ela atendeu...ela atendeu sim.

P.: Estamos falando de coisas que você vai aprendendo, vai fazendo e tal. Então vamos focar um pouco na sua formação ou na formação do professor de um modo geral. A sua formação inicial: você teve algum conhecimento, teve alguma coisa que facilitou a sua vida com as crianças com NEE. Como enxerga a formação inicial, hoje, diante da diversidade da clientela?

Prof.: É...eu acho que a formação está muito a desejar, né...está muito a desejar, mas também eu vejo um lado...eu por exemplo eu tive...eu fiz magistério, e em seguida eu já iniciei Pedagogia, que foi quando eu passei em um concurso Público e entrei, né, na Prefeitura de São Bernardo. Eu lembro que eu tive muita sorte porque eu iniciei em uma escola de Educação Infantil, onde a minha diretora tinha um olhar para o professor, né, não são todos que tem. Então, eu tive muita sorte...o fator aí eu acho que é sorte, porque essa diretora...eu cheguei para a diretora e falei para ela das minhas dificuldades, porque eu não sabia dar aula, porque eu não sabia o que era uma roda de conversa...

P.: Mas você não fez magistério?

Prof.: Fiz, mas a gente não aprende nada disso, a gente tem aula de História da Educação, Psicologia da Educação, nós temos Filosofia, né, e é um tanto só reflexão...o que eu tiver foram estágios, né...e mesmo assim, estágios você não consegue ter essas visões do dia...entendeu, porque você cumpre horas. Então você perde a rotina, por exemplo, porque eu fiz estágio na Educação Infantil...eu lembro que eu perdia a rotina, porque você vai fazendo um pouquinho por dia, talvez não seja o ideal, né, para você ver mesmo a prática de uma professora, né...o que ela faz, né. E eu lembro que eu entrei com todas essas dificuldades, mesmo fazendo Pedagogia... então, quando eu procurei essa diretora e eu falei para ela que eu não sabia, ela...ela entendeu...e ela falou para mim assim, isso eu nunca esqueci, tá, que eu não tinha obrigação de saber...que a Pedagogia é mais para uma reflexão e que eu ia aprender ali...o que foi bom, porque eu levei essas minhas dificuldades para ela...porque o que ela começou a fazer...ela começou a ...pedir para alguma professora mais experiente que me chamasse, entendeu, para eu começar a ver como é que ela fazia uma roda de conversas...e mesmo essa professora, que ela escolheu, escolhida por ela, né, fosse à minha sala e me orientasse, e nesse momento, alguma outra professora ou estagiária, ou uma professora substituta ficaria naquela sala...então eu acho que eu tive toda essa ajuda. Além disso, as trocas, que assim...havia nos horários de HTPC, que o horário de trabalho coletivo, que ela proporcionava essas trocas ...me ajudaram muito, porque...elas levavam os trabalhos, elas mostravam e...falavam como...como foi feito aquilo, né...o quanto elas

erravam também e não desistiam daquele erro, né, que era importante que a gente propusesse novamente aquela atividade que não deu certo...e não deu certo por quê? Porque às vezes você planeja uma atividade e ela não dá mesmo certo... aí você vai pensar e não desistir dela. Então eu acho que aqueles HTPCs e aquela formação, além do estudo que a gente tinha, porque a gente estudava Anna Teberosky, e ela trazia muitas coisas, né...o ler e escrever do (...), porque lá, no Infantil, a gente já alfabetizava, né...eu acho que isso me ajudou muito. Eu acho que a formação mesmo para ser professora... é na escola...é na escola quando você tem essa sorte que eu te falei de encontrar uma equipe legal, um grupo bacana...e também esse cursos de capacitação, né, eles são bons, o que eu só não aprovo são aqueles cursos..os cursos curtos, né, sabe, tipo quatro encontros, três encontros, eu acho que não garante, mas eu acho que... é que nem o PROFA...eu vejo o PROFA como um curso que teve êxito, porque...eu aprendi a alfabetizar a partir daí...porque era...porque assim, a (...), fez um tipo de pesquisa mesmo, né, é...e outra, ela filmou as professoras em sala de aula, ela trouxe esses vídeos para nós, para esse curso, mostrou as experiências, é...mostrou quais são os gêneros literários quando você tem que trabalhar com turmas iniciais...eu acho que isso é formação, né, agora eu acho que Pedagogia mesmo, eu concordo com a Helena, eu acho que é mais uma reflexão mesmo.

P.: Você está comentando sobre a equipe gestora e das trocas na reunião escolar. Nessa escola, especificamente, em relação à equipe gestora, para o trabalho com as crianças com deficiência, como vê essa questão na escola?

Prof.: Com a equipe gestora...olha eu vou falar novamente da minha experiência, né...sempre que eu precisei da equipe elas me ajudar, todas elas, né, tanto a diretora, para...para ela que tem digamos, o poder, entre aspas, né, de falar pode fazer, não pode fazer,tanto a coordenadora que sempre me ouviu e fez o possível...o possível eu sei que ela fez, elas só não fizeram o que não foi possível, que dependia de verbas para a escola, porque não chegava, e mesmo assim, ó...quer um exemplo...aquela carteira da Rita e não havia verba...não tinha. Ela procurou, porque para procurar você tem que... estar ligando, né...tem que ir atrás, né...e encontrou.

P.: Essa postura da equipe gestora, com relação ao processo de inclusão na escola como um todo, a direção da escola, como é que você vê?

Prof.: Ai...eu vejo com bons olhos, é uma equipe que inclui, né...eu vejo, nas próprias falas, né, da direção, a gente percebe que ela é preocupada.

P.: Você acha que essa postura faz diferença por quê?

Prof.: Se ela faz diferença? Só faz, é toda diferença...se não fosse isso, né, não teria, porque aí uma coisa é... você é obrigada incluir, você tem obrigação de incluir...né, e outra coisa é eu incluir mesmo, de fato, né, eu incluir com coração, sabe?

P.: Sei.

Prof.: Sabe que sentimento vem aí...às vezes a gente fala assim, né “vamos incluir”, porque eu sinto assim, né...eu sinto assim, né...então vamos incluir. Então eu acho que faz a diferença sim, com certeza e isso é com a nossa gestão inteira... eu falo desta unidade, só estou me referindo a esta unidade...essa experiência específica...tive outras que eu não senti a mesma coisa.

P.: E essa troca com colegas, as professoras que também fazem essa busca; isso também é uma preocupação aqui, vocês tem espaço, como é que vocês trocam?

Prof.: Sim, temos espaço sim, tá. Mas esse espaço é meio... conquistado, porque como a escola é nova, em dois mil e quatro isso não acontecia...então, foram diversas identificações, a direção da escola, né...”não porque você precisa abrir espaço para a gente, você precisa abrir...nós precisamos trocar, nós precisamos planejar...

P.: Você estava falando das trocas, que foi um espaço conquistado, que você reivindicaram, e que a partir de dois mil e quatro e...

Prof.: E nos fomos atendidas, né, uma vez que a gente leva a sério mesmo isso, né, essas trocas e...porque também poderia virar uma troca de receitas de bolo, né ou receitinhas de qualquer outra coisa entre as professoras, não, a gente usa mesmo esse horário, a gente planeja mesmo, porque muito melhor você fazer isso com as suas colegas do que você sozinha lá, naquela sua solidão da sua casa, né, planejando, né...você planeja de forma solitária mesmo, sem trocar nada, porque é tão bom quando você pode perguntar para a sua colega: “ e aí o que você acha se

eu fizer assim...o que você pensa se eu fizer desse jeito”, e aí quantas idéias não surgem né, então esse momento para nós é riquíssimo.

P.: Sobre formação você disse que vê essa formação no trabalho, a gente chama de formação continuada... você tem recebido formação continuada e como tem sido?

Prof.: Então, ultimamente estou me...está me entristecendo um pouco, porque quando eu entrei nessa rede era bem melhor...aí eu acho que já está mexendo com questões políticas, ou até mesmo pela...pela gestão mesmo, né...quem era aquele prefeito de quando eu entrei, né, quem era o secretário, né, que olhar que lês tinha para a Educação, então eu lembro que a gente tinha cursos bacanas mesmo, bem bacanas, sabe, que eram nos oferecidos com profissionais que agente “oh...né...ele que vai dar esse curso para nós?”, né, então você sabe quem é essa pessoa que vai dar...trabalha com vontade, você quer fazer, né...não tem...teve situações que tivemos que sortear, porque não tinha vaga para todo mundo, né e, aí, isso acabou, eu sinto que isso acabou, porque agora a gente vê os cursos que eles oferecem e...não interessa muito, porque “ah, mas poxa, quem vai dar o curso? Ah, ta.”, você entende, “ah ta”, “é curso sobre o que?”, “É sobre isso”, “ah, ta”...você entendeu, quer dizer, não está chamando muito a atenção da gente de...da gente querer fazer. Quer um exemplo, quando teve o curso do Romeu (Sasaki) me interessou, mas não foi por aqui, eu fiz pela faculdade, né, era pago, certo, mas foi...a gente sabia que ele questionava sobre isso, que ele questionava sobre aquilo, então puxa vida, “amos fazer? Vamos fazer.”... e fomos lá e fizemos e gostamos, né, porque também podia acontecer da gente não gostar, tá certo, mas não nós gostamos porque ele trouxe coisas novas, ele trouxe coisas que a gente não sabia, trouxe...ele trouxe conteúdo lá para gente, e também não ficou só naquele curso é...de...de ler, “vamos ler, vamos ler”, não, ora ele dava a leitura, ora a gente precisava ler um texto mesmo porque era necessário, ora ele trazia um vídeo para mostrar, foi legal porque ele mostrou a inclusão em outros países, porque você não tem essa visão de como é que é isso lá fora, né, de como é que é isso...acontece em outros lugares... que é bem diferente daqui, né...quer dizer, tudo isso é legal, eu acho que ele teve...ele pensou bem, ele elaborou bem aquele curso, então eu acho que falta isso para nós agora, professoras dessa rede, né.

P.: A rede vai ministrar agora para vocês, aliás, já começou. Qual é a sua expectativa?

Prof.: Sinceramente...bem...porque eu fui há alguns cursos ... “ah, mas a gente precisa desse curso porque a gente também fica né...”...”Ai, a Prefeitura não oferece curso de inclusão, né”...é, mas “que curso é esse, né, por que nesse momento, está tapando um buraco, é um curso para tapar um buraco porque vocês decidiram que vai ter jogos do interior e então as professoras foram afastadas da sala de aula por conta desses jogos e elas precisam tapar um buraco, então vamos oferecer um curso que elas tanto pedem?”. Que forma foi oferecido isso, de que maneira? Eu gostaria de fazer sim, mas não desse jeito, né, a coisa imposta, por que quem são esses formadores?

P.: Os formadores são profissionais da rede...

Prof.: Da rede...

P.: É a equipe técnica.

Prof.: É a equipe técnica, né, são as orientadoras, né. Não desfazendo do conhecimento que elas tem, porque eu sei que elas tem muito, né, mas foi como eu disse para você...olha o que que não...o que mexe com a nossa...(…), quando eu fiquei sabendo do curso do Romeu, e eu lendo que o livro dele estava na bibliografia inclusive do concurso pública de orientadora, “Puxa, olha quem veio dá o curso”, você sabe que ele pesquisou, você sabe que ele fez isso, a gente sabe que ele fez um monte de coisas...que ele manja mesmo, você entendeu. “Ah, eu vou fazer o curso com ele”, é diferente, você entendeu? Mesma coisa quando foi o curso com a Débora Vasto. A Débora ela deu um curso aqui na escola, eram trocas de HTPCs, também. “Puxa vida”, você cria uma expectativa, sabe, “Nossa quem é que vem? Nossa, essa pessoa manja muito, ela sabe muito sobre isso, nossa!”, verdade, e demonstrou que sabe e não teve uma que saiu daqui com a boca aberta...porque adorou, você entendeu? Diferente daqueles cursos, de produção de textos... produção de texto, que eu saía assim, sabe: “Ai meus Deus do céu o que eu vim fazer aqui...onde eu estava com...” quer dizer, se não fosse os conhecimentos prévios que eu tinha, ou cursos anteriores, tipo este que eu fiz, ai, ai, ai, eu sairia

deste curso sem...sem uma bagagem...algo que não acrescentou muito, você entendeu?

P.: Esse curso que vai ser...

Prof.: Da inclusão...

P.: Da inclusão, que você está fazendo uma análise crítica por conta dos jogos...

Prof.: Certo.

P.: Que conteúdos você pensa que deveria ter? Que coisas, que conhecimentos para facilitar, para contribuir com o seu trabalho?

Prof.: Ai, eu acho que tem que estar...teria que ter conteúdos assim, um pouco de...vamos supor, um pouco da prática mesmo, né, das salas de aula, os problemas que a gente enfrenta, né, mostrar mesmo e...algumas soluções também, encaminhamentos...eu não sei essas soluções...encaminhamentos poderia fazer...você pode fazer isso, isso e isso, né.

P.: “Pode fazer isso”? O que seria esse “pode fazer isso, não pode fazer aquilo”?

Prof.: O que você faz mediante a alguma situação assim...ou...o que você vai procurar, o que você pode fazer, que cursos você pode buscar...

P.: Quando você fala assim: “mediante a alguma coisa”, é mediante a alguma deficiência?

Prof.: É, mediante a alguma deficiência...talvez...e mostrar mesmo algumas experiências, coisas que nós estamos precisando, né. Quais são os recursos que existe, não sei, porque poxa, a gente vê muita teoria, né, muita teoria...

P.: Você está dizendo que você precisa de alguns conhecimentos sobre deficiência?

Prof.: Talvez não sobre deficiência, eu acho que deficiência é uma coisa muito ampla...aí você vai, quanto mais você vai buscar, mais vai existir, mais...então eu acho que essa é uma pesquisa constante que você vai ter que fazer na sua vida enquanto você for professora, né. Tá, então, você pode até trazer algumas, não todas, no curso digamos, “ai vou trazer alguns, vou trazer algumas síndromes para o professor conhecer”, você conhece algumas, porque o tempo é pouquinho, está certo, mas assim, eu acho que o que está faltando para gente é um pouco de você ver mesmo, um pouco das experiências...nossas talvez...e talvez quem sabe essas orientadoras poderiam focar um pouco as nossas necessidades, né, abrir um pouco

esse espaço para a gente, discutir um pouco isso, né, porque eu acho que todo mundo sabe um pouquinho, né, eu sei um pouquinho, você sabe mais um pouquinho, a outra ali mais um pouquinho, você entendeu, eu acho que é isso que tinha que mostrar para gente ou abrir até um espaço nesse curso para a gente discutir o que não...o que eu não acredito que vai acontecer não, é algo que vai ser mesmo, assim, colocado para você, “olha, isso, isso, isso e isso...”, são quatro encontros, eu não sei...eu acho que são quatro, acabou, fechou...um pacotinho fechado, entendeu, então, sem abrigo à discussões, né, sem você poder questionar, coisas do tipo, né, e...que nem uma palestra que eu fui assisti, me lembrou muito isso, né, ela abriu para as perguntas, né, a palestrante, ela abriu para as perguntas aí teve uma professora que fez uma pergunta lá e ela disse: “ah, isso eu não posso responder agora não, porque isso é para uma outra vez”, mas ela estava com aquela curiosidade naquele momento, “ta, então quem sabe o ano que vem eu volto aqui e respondo a essa sua dúvida”, então quer dizer, então...essas coisas assim que...não tem sentido, né.

P.: Você falou pouco no assunto da família. Como você vê a família e a escola nesse processo de inclusão?

Prof.: Ah, é importante, né, é importante a família no processo. Eu tenho experiência sobre isso, né, eu tive uma experiência com a Paula mesmo, né, foi o ano passado, em que a mãe estava sempre ali perto dela, atendendo às necessidades, e leva aqui, e leva na AVAPE, e leva não sei aonde, e...estar sempre buscando e você sempre solicitando alguma coisa para ela e ela sempre ali com você, é um trabalho de parceria mesmo, né. E é bom isso, achei ótimo...que era a mãe da Rita, ela sempre foi uma pessoa muito presente, e...enquanto a Miriam esteve comigo e...eu acredito que ela ainda é, mas eu também tive uma experiência assim em que a mãe abandonava aquela criança...né, a criança também tinha deficiência mental leve, alguns problemas motores, né, não andava mesmo, precisava usar uma tala na perninha e tudo, ela não levava mais na AVAPE, a criança perdeu a sua vaga, porque uma vez que você não leva está tirando a vaga de uma outra que necessita, né, aí eu chamei, perguntei e...por que não leva, o que estava acontecendo, porque...acaba prejudicando a criança assim, né, eu sentia que prejudicou bastante

esse meu aluno, também foi meu aluno de uma outra escola, de um a outra unidade da mesma rede, né, e que não era atendida.

P.: Você fala com tranqüilidade em relação às crianças aqui do regular, né? Você acha que as crianças com deficiência devem estar no regular?

Prof.: Penso que sim.

P.: Ta, você pensa que sim. Mesmo assim com um comprometimento mais grave?

Prof.: O que seria isso...comprometimento...deficiência mental...é isso que você se refere? Sim, eu penso que sim... elas devem sim freqüentar o regular. O que falta para a gente, para os professores é isso, né, são os recursos, é um auxiliar que meio que não existe, né, é uma...eles encaminham uma professora para ficar em todas as salas, né, não...sabe assim, "eu cubro um santo, mas estou descobrindo outro", então quer dizer, não resolve, né, então o que está faltando é isso, mas inclusão ela deve existir sim...eu penso que sim, né, porque a criança socializa, né, as mudanças são visíveis, né. Em todas as salas que eu passei até hoje, mesmo nas mais carentes, né, mesmo nas salas mais carentes, com crianças mesmo de periferia, eu sinto que ela é positiva essa inclusão, o que falta é este olhar, né, que a gente integra, né...e eu entendo assim, integrar é a simples colocação do aluno na sala...ele está colocado, está ocupando um espaço, não tem uma proposta para ele, né.

P.: Tem alguma coisa que eu não te perguntei que você gostaria de comentar, algo que você queira contar?

Prof.: No momento não...eu não consigo.

P.: Você falou várias coisas, assim... por exemplo, o que você faria diferente, se você estivesse iniciando esse ano com alguma criança?

Prof.: Com...

P.: Com deficiência?

Prof.: O que eu faria diferente?

P.: É. De um modo geral, uma coisa que você faria diferente.

Prof.: Ai...não faria diferente, não faria...não porque a gente começa de uma forma muito tranqüila, assim, é lógico que a gente cria algumas expectativas no começo, né, acho que é de ser, criar, mas eu acho que é de uma forma muito tranqüila

mesmo, entende, eu aceito, né, porque me faz bem, porque eu gosto, talvez, eu já quis até fazer pós-graduação em inclusão, só que eu não consegui...mas eu acho que assim, eu não mudaria nada não, eu acho que o que tem que mudar é o que está acima de mim, é isso que tem que mudar...isso tem que mudar, mas eu não...esse ano eu não tenho, mas não foi porque eu não quis não, é porque, eu não sei, eu acho que é porque tem horas que eu acho que não tem que ser, né, quando me atribuíram a sala, eu vi que eu não tinha nenhuma inclusão...eu lembro até que a Neusa até confundiu, né, ela falou assim: “ai, tem inclusão para a Vana”, eu disse “não, eu acho que você está confundindo”, eu acho que ela sente que eu lido de forma muito tranqüila, né, com isso daí.

E as dificuldades eu vou buscando, né? Eu vou tentando encontrar meios para resolver. Tá bom?

P.: Ta muito bom, obrigada.

Prof.: Eu que agradeço.

Entrevista com Tanya Bottas de O. e Souza, em 10/03/2006.

P.: Gostaria que você contasse um pouco de sua história na rede.

T.: Em 1973 iniciei na escola de deficiência mental (Escola Especial de Rudge Ramos) como estagiária de psicologia trabalhando com formação de professores – a escola abrigava, naquela ocasião, as crianças que poderiam com certeza estar na escola regular porque eram crianças que tinham uma defasagem de aprendizagem, algumas não tinham um comprometimento maior – então muitas crianças com síndrome de down e paralisia cerebral. Aí me submeti a um concurso e continuei no trabalho da secretaria, já numa equipe multidisciplinar como psicóloga e posteriormente participei como encarregada da seção de educação especial em 1989 a 1993 e posteriormente, em 1997 (fiquei até início de 2002) eu fui convidada também como chefe da educação especial já com uma abrangência maior.

Acredito que a escola especial também promova a inclusão porque ela também tira a criança do anonimato, traz à criança à possibilidade de desenvolver conhecimento; então se você for historiar SBC na questão da inclusão você tem que ver as origens da educação especial em São Bernardo do Campo.

P.: Você acredita que esta visão da educação especial, de alguma maneira, orientou o trabalho em São Bernardo do Campo?

T.: Sim, porque você precisa compreender que na inclusão do deficiente, e esta é a minha concepção, o deficiente não é um ser único que é um sujeito diferenciado e dependendo da condição da deficiência, das necessidades ou barreiras que ele enfrenta ele precisa de recursos especiais, então ele precisa ou da escola especial ou um projeto integrador na escola regular.

Então, São Bernardo, com esta concepção que a gente imprimiu, ele tem uma história não se inicie apenas na escola regular... se inicia na visão, construção de escola especial que processe recursos para esta criança mais comprometida.

Quando iniciei, em 1973, esta escola de educação especial era a primeira escola para deficiências mentais como era denominado – na ocasião, eles só abrigavam as crianças educáveis como era chamadas, os treináveis, só posteriormente, com a implantação de uma equipe mais abrangente, é que buscou trazer estas crianças também.

P.: Os educáveis poderiam ser considerados os deficientes mentais mais leves e os treináveis com um comprometimento maior?

T: Sim. E esses alunos foram então chamados a participar também e foram organizados programas que dessem conta também dessas crianças, ou dos alunos - porque eram jovens também, porque não eram só crianças – com programas de profissionalização e que dessem uma visão de escola para todos. Já naquela ocasião, a preocupação nossa era esta.

P.: Isto significa que em 1973 a educação especial já existia em SBC?

T: Desde 1968 e nessa ocasião – depois te asseguro as datas com maior precisão – iniciou-se com a educação de surdos não foi para o mental. Uma professora formada vindo do Rio de Janeiro para São Paulo manifestou a necessidade para o prefeito – que era o Aldino Pinotti – de se desenvolver um trabalho com crianças surdas foi aí que foi criada na região a primeira classe para alunos com surdez e era anexada a uma escola estadual na Vila Gonçalves, que a professora Valda Bastos Duarte iniciou este trabalho com crianças surdas. Depois foram criadas mais duas classes para surdos nessa região, anexas às escolas estaduais... ao colégio Brasília e só posteriormente que foi criado um prédio próprio, depois te assegurar em que época.

P.: Era uma escola especial para surdos?

T: Sim, de surdos. Paralelamente, o trabalho com criança com baixa visão ou sub normal, na época, era desenvolvido nas escolas regulares com classes, vamos dizer assim, de recursos, com equipe e professores da prefeitura, não do estado, em espaço cedido pelo estado; então se tinha uma equipe de professores e um orientador. Naquela ocasião, os professores assumiam muito mais de forma autônoma, a orientação do professor da sala regular e lá mesmo eles desenvolviam a transcrição para o braille ou ampliação da escrita, a orientação de professores e a criança freqüentava um período na sala regular e um período na sala de recursos. Então, veja a inclusão das crianças com deficiência na ocasião denominada de mental, foi posterior à criança com deficiência auditiva e baixa visão, mesmo nesse período você pode perceber que a criança com problemáticas intelectuais ainda dificultando o acesso à escola regular. A equipe da educação especial buscava numa colocação individual com as escolas, mostram o benefício que a escola teria em dar o acesso àquela criança,

mostrando uma criança que tem possibilidade de crescimento, então se fazia ainda um trabalho individual e não uma política pública.

P.: Então a implantação da escola para os D.M. foi posterior...

T.: Foi por volta de 1968 a criação da primeira escola para os D.M., lá no Rudge Ramos, onde era a escola denominada Núcleo de Edç Especial para os D.M. que foi um desdobramento da Apae de São Bernardo do Campo, que neste período, até 1967/1966 tinha Apae que todos os recursos eram coordenados e obtidos pela prefeitura e por questões administrativas foi retirado da Apae que saiu de cena e SBC assumiu e criou os serviço de educação especial, nesta ocasião. O serviço de edç especial deu origem ao Núcleo de Educação Especial para os D.M em Rudge Ramos e posteriormente, em 1966 ou 1967, outro núcleo foi aberto em Nova Petrópolis, que se transformaram em duas escolas.

Os alunos eram de origem de vários bairros de SBC, que é uma região tem delimitações muito amplas – eles abrigavam crianças e jovens de uma região mais central para o núcleo de Rudge Ramos e outras regiões mais voltadas para área rural e para outras áreas mais voltadas para a região de Cubatão.

P.: Essas escolas para surdos e D.M. eram escolas especiais, os deficientes visuais iam para as regulares. Hoje, São Bernardo do Campo tem escolas especiais escolas para surdos e para deficientes mentais? Essa estrutura se manteve?

T.: Essa estrutura se manteve e foi se aperfeiçoando.

P.: E para os D.V. não tem escola especial?

T.: Tem um centro de apoio e também logo após a criação dessa sala de recursos que era anexa à Iracema Munhoz, que é uma escola central em SBC construíram um centro, do município, denominado Centro de Apoio ao portador de D.V. Eunice Munhoz Saraiva Tonhozi. Logo após a morte da professora foi uma professora de apoio, denominado com o nome dela. Então, esse Centro de Apoio ao portador de D.V., a escola especial para os D.A, que depois se transformou em Escola Especial da Áudio Comunicação Neuza Bacetto, a patrona, e as duas escolas para D.M. Onde a inclusão se coloca aí? Com certeza os alunos da escola para D.A. tiveram uma transformação de sala de recursos para uma escola própria, pq também na evolução das abordagens metodológicas para o surdo, se concebe em Sbc que os D.A. com perda severa e profunda devam sim ser respeitados enquanto língua própria; a Libras precisa ser assumida pelo surdo como língua

materna. Nesse sentido, você não desenvolve língua, se você não estiver com os iguais. Então, há a escola para D.A. severos e profundos. Os alunos moderados e leves estão naturalmente incluídos porque tem condição de desenvolver a língua oral, com o apoio da sala de recursos e a orientação dos professores da educação especial. Então, na questão da surdez ou D.A., se formos discriminar assim, a inclusão existe, mas houve uma transformação na questão da especificidade da necessidade para o surdo ou para o D.A., se formos colocar assim.

Na questão da baixa visão ou cegueira o Centro funciona não só como uma sala de recursos, mas muito mais do que isso; lá você tem todo um trabalho de orientação à família, o acolhimento também ao deficiente que adquiriram a deficiência e já eram alfabetizados, para adquirirem, por exemplo, a leitura braille ou até para orientação profissional ou para o desenvolvimento de atividade de vida diária, por exemplo, para um adulto que adquiriu a locomoção... e ter maior aproveitamento.

P.: O centro faz transcrição de livros?

T.: Transcrição de livros, de provas para as escolas regulares, apoio às famílias, então na questão da área visual e auditiva, essa questão estava muito clara. Na questão área da D.M. as questões são mais, vamos dizer assim, específicas porque não são claras a detecção das necessidades da criança. Então as escolas tinham, no início, um trabalho incansável de convencimento das diretoras das escolas especiais, da edç infantil, porque SBC não tinha escola fundamental. Então os profissionais da educação especial buscavam desenvolver com as diretoras uma análise mais integradora de perceber que a experiência com a criança com necessidade poderia ser interessante e aí nós iniciamos um trabalho de parceria da escola especial de Nova Petrópolis, que hoje é onde está a escola Nádia Pina, com a escola Candido Portinari, onde duas professoras eram então uma dupla docência com crianças deficientes mentais.

P.: Duas professoras com formação especial?

T.: Uma com especialização em D.M. e uma professora do regular, onde as crianças com deficiências, da educação infantil, iam em alguns momentos fazer algumas atividades sob a coordenação da profa e a outra desenvolvendo com as crianças da educação infantil. Não existia ainda essa análise de que as crçs pudessem ficar o tempo todo incluídas porque era uma experiência, isso foi

1989/1990, onde nós desenvolvemos este trabalho em relação a isso. Nessa fase foi criado um programa de formação chamado “Criança Diferente” onde integrou os especialistas davam palestras para os professores da educação infantil para criar uma possibilidade mais coletiva dele perceber a possibilidade dessa criança se integrar nesse trabalho.

Então o que a gente tinha aquele trabalho, vamos dizer, o que digo que foi um trabalho incansável, porque a gente acreditava nisso – de convencimento com os profs e a gente percebeu que isso poderia ser feito de uma forma coletiva e aí sob a coordenação da psicóloga Maurici Moraes, que era uma psi da edç especial que estava desenvolvendo um trabalho na educação infantil em parceria com alguns técnicos da educação especial desenvolveram esse projeto “Criança Diferente” que eram palestras onde se tratava e discutia a deficiência mental, visual, auditiva, paralisia cerebral, era uma temática, vamos dizer, mais teórica.

P.: Qual era o objetivo? Era um projeto com caráter de sensibilização a todos os diretores?

T.: De sensibilizar, para todos os diretores e professores da educação infantil porque não tinha fundamental ainda nessa ocasião. Então o trabalho que era individual começou a tomar um caráter mais coletivo através desse projeto “Criança diferente”. E na ocasião foi gerado por conta de que a educação infantil recebia muitos relatórios e solicitações de diagnóstico enviados para a psicóloga da educação infantil. E eu, particularmente, quando eu saí da educação especial, numa fase, quis enxergar do outro lado, então fui para a educação infantil, então participei desse programa, também na educação infantil.

Então, nós recebíamos assim queixas solicitando por conta das dificuldades que aquela criança encontrava na sala de aula.

P.: Quem enviava as queixas?

T.: O professor dava o relatório para a diretora que enviava para a equipe, particularmente para essas três psicólogas, eu a Marini Moraes e a Inês. Então, o volume foi crescendo, porque a criança começa a buscar a escola, principalmente a criança da educação infantil e as professoras muito despreparadas em relação a ter um olhar mais flexível para aquela visão de desenvolvimento. A criança precisa se adequar a uma programação que já vinha pronta e nessa ocasião, através das queixas do professor começamos a olhar não só a criança, mas que programação é essa que não está enxergando essa criança?

P.: Esse projeto “Criança diferente” trouxe a sensibilização; e você acha que ele atingiu seu objetivo?

T.: No formato inicial não, porque ele não ia em busca da realidade de cada escola.

P.: Ele não foi feito por causa das queixas, ou o projeto já existia?

T.: Eu coloco assim: as queixas já existiam, mas não existiam um volume que impedisse um apoio individual do professor, porque no início as queixas chegavam para a equipe das psicólogas, elas iam à escola observar a criança, numa visão, vamos dizer bem clínica.

P.: Então o projeto surgiu para atender isso... a demanda de solicitação de diagnóstico?

T.: A demanda excessiva de solicitação de diagnóstico na educação infantil. No entanto, paralelamente, já estava existindo esse trabalho da criança especial na questão de colocação da criança na escola regular – era uma intervenção muito clínica. No entanto, eu até tenho como psicóloga uma interpretação que as questões precisam ser trançadas entre a questão teórica: a bagagem que a gente ofereceu para o professor, coletivamente, e a realidade da sala de aula, que não seja também uma visão clínica unicamente, na questão patológica como a gente via naquela ocasião, da criança unicamente, que veja o contexto educacional que está reagindo nessa situação, que a gente foi percebendo gradativamente.

O movimento era muito individual dos profissionais, não havia um programa que sustentasse isto na rede. Os profissionais da Educação Especial reconhecendo as condições desse movimento integrador buscavam junto aos diretores da Educação Infantil brechas integradoras. Ainda não havia uma Política Pública instituída no município, mas estes profissionais (eu estava junto, nesta época) já criaram ali uma disposição para a semente ser semeada.

O aspecto do diagnóstico realmente, no início, era um tanto quanto clínico. No entanto, pudemos construir um processo de reformulações deste aspecto, passando para uma avaliação mais voltada para as competências da criança como forma de nutrir o projeto pedagógico do professor, seria como um disparador do trabalho que deveria ser construído para a criança. Depois partimos para uma avaliação “contextualizada”, assim denominada porque buscava ir até a escola que estava encaminhando a criança.

Então, crescemos juntos na questão da concepção, com esse convencimento ao professor, ou ao diretor, de entender essa criança possível de conviver numa criança regular e aquela visão clínica de diagnóstico, de observação, fomos descobrindo que aquela criança tinha um contexto educacional que, às vezes, era inadequado para ela.

Isso era um conceito isolado, não era uma política coletiva, eram definições que alguns profissionais tinham da educação especial e posteriormente, a educação infantil com essas três pessoas, entre elas eu, junto, que foram norteando e dando um formato de intervenção educacional, na busca de uma educação mais abrangente, ou de uma educação para todos.

P.: Quando São Bernardo do Campo institucionalizou essa perspectiva, esse aspecto de inclusão da educação especial de trabalho com o regular, enquanto política pública institucional?

T.: Percebendo o trabalho da educação para a criança com baixa visão e cegueira e para o aluno surdo – dentro da questão e abordagem que a educação de surdos impõe – se buscou que nesse processo de crescimento da visão do prof da educação regular que também deve participar desse trabalho, você já tinha umas realidades da educação especial que nos davam, vamos dizer, alguns recursos especiais para caminhar para uma política pública e aí começamos buscando assessorias que viessem a trazer referenciais não apenas para a escola regular se apropriar, mas também para a escola especial buscar compreender aquela criança que estava em casa anteriormente, mais comprometida. Então docentes como a Úrsula Rimayer, Salomão Schwartzman para entender mais a criança com síndromes mais graves, professora Rosita Edler de Carvalho para ajudar no convencimento da rede de que é possível.

Nessa mesma ocasião já começou em SBC na possibilidade de desenvolver um trabalho na educação Fundamental.

P.: Cronologicamente, você se lembra do ano que cria o fundamental?

T.: 1999, acho. E aí, trouxemos esses profissionais que dessem algum depoimento daquilo que estávamos engatinhando na educação infantil, pq o que se avaliava é de que como a edç infantil é muito mais lúdica podia garantir um desenvolvimento porque nas situações não existia a formalidade que a educação fundamental precisava ter; e nós continuamos com esse processo de convencimento no estado inicialmente, porque as escolas estaduais tinham as

classes especiais e foram, vamos dizer, 'doadas' para o município. Antes da municipalização do ensino fundamental, em 2000, - óbvio que sem preparação – existiam as classes especiais do estado e com a municipalização, o município herdou classes especiais e a educação especial assumiu essas classes e deu um outro formato porque herdou-se uma estrutura extremamente tradicional, uma estrutura que sem seriação era um bloco onde o professor ministrava atividades sem uma coerência lógica e também com uma visão sem objetivos muito claros para as crianças, jovens e adultos juntos com necessidades específicas muito variadas, sem perceber as necessidades – aquele sujeito, o jovem o que necessitaria- e era muito focado em atividades acadêmicas apenas. Nessa ocasião se reestruturou as classes integradas criando programas e remanejando que deveriam ser orientadas, porque, por exemplo, encontramos crianças de 20 e poucos anos incluídas com juntas crianças de nove anos de idade cronologia, quer dizer, uma variedade de interesses, não respeitados.

P. : Foi nesse período que foram propostas assessorias para as escolas?

T.: Aí nessa ocasião, com a municipalização do ensino Fundamental em SBC, buscamos assessorias para a área das crianças consideradas deficientes mentais, para que elas – aquele trabalho individual que fazíamos com os diretores fosse implementado como uma política pública... então, evoluímos. Então, em 2000, deficiência visual e cegueira e deficiência mental, na área que era a nossa preocupação maior porque ainda não estava estruturada. A área de deficiência mental: chamamos a professora Rosita para trazer conosco uma fala de discussão dessa questão na educação regular e a professora Úrsula para escolas especiais assumirem as crianças com patologias mais graves e o Salomão, buscando com essa criança com mais prejuízos discutir a questão das patologias associadas a ele.

P.: Para todos os diretores e professores?

T.: Todos. Paralelamente, acho importante citar aqui, além dessa questão de política inclusiva um aspecto que nos preocupou a origem de SBC desenvolver uma série de programas de atendimento materno, infantil, mas não estava dirigido para a questão, digo até meio jocosamente, a produção de deficiências e nós implantamos juntos com o Salomão a prevenção de deficiências e isso desde 1996. O programa de prevenção buscando criar no município, não só a

preocupação com aquilo que já estava instituído, a deficiência ser detectada precocemente, mas também a questão antecipada.

Voltando à questão do regular, a professora Rosita trouxe palestras mais coletivas para toda a rede e também ela começou a visitar as escolas para apontar alguns aspectos que destituísse aquela visão de que a problemática é da criança, mas a questão que precisaríamos observar é que programas, que currículos estão sendo desenvolvidos nessas escolas, que impedem que essa criança participe ativamente com todas as crianças. Então isso era um foco que nós estávamos preocupados já lá trás quando iniciamos o trabalho de convencimento com educação infantil, mostrar que os relatórios, as queixas e os relatórios que o professor levava para a secretaria, para as psicólogas identificarem os problemas da criança não aspectos de observação só daquela criança era também uma preocupação do espaço pedagógico oferecido para a criança e aí sim na educação fundamental trouxemos isto com a professora Rosita de observar que barreiras de aprendizagem estão surgindo nesta escola que impede que esta criança participe ativamente? E quando falo participe ativamente é porque se tinha a idéia anteriormente que a gente queria destituir, de que a criança ficar lá, convivendo socialmente, já seria suficiente e nós queríamos o que? Permanência, mas uma evolução do processo pedagógico dessa criança.

P.: Enquanto política pública, elas foram o primeiro passo e essas assessorias eram assessorias de formação, é isso, não?! Qual o período, durante quanto tempo essas assessorias?

T.: A professora Rosita ficou até 2001/20002, a professora Úrsula ficou mais tempo; ela é especializada nas patologias mais graves, ela ficou quatro anos, desde 1998 a 2002.

P.: E depois dessas assessorias, houve algumas outra ação, intervenção enquanto proposta de formação de inclusão do especial e do regular?

T.: Aí eu te coloco uma questão que é a grande critica que faço sobre os processos formativos das redes: a fragmentação. Admito que não se avalia, com um certo critério e rigor os projetos formativos existentes para se reestruturar e implantar novos caminhos. E se fragmenta e se admite com percepções extremamente superficiais dos inconvenientes existentes nas formações que buscam outros modelos. Posterior a 2002 se iniciou, a rede chamou – eu já não estava na condução – outros profissionais e sempre profissionais de renome,

essa é uma preocupação de SB acho que bastante importante. É importante, mas sempre se parte do início, nunca se avalia e dá continuidade.

P.: Você acha, por exemplo, que na primeira fase que era sensibilização com os profissionais, cumpriu a sua função. Depois disso...

T.: Grandes palestras, com certeza têm o seu espaço... isso precisa ser discutido, isso precisa ser interpretado dentro da escola e nesse estágio, o professor ficou sozinho. O que é que se tem: a visita das equipes porque a secretaria tem um staff bastante grande de... o staff da secretaria, com certeza precisa ser incrementado, como por exemplo, um maior número de orientadores dá uma leitura mais pedagógica, nem tão clínica, como anteriormente... de psicólogos, fonoaudiólogos e de orientadores quase que equilibrado.

Agora a visão está mudando, estão contratando mais orientadores, mas se busca a visita mais para o olhar, veja a análise, o orientador que é o PPP, ele olha o quê? Não o desenvolvimento do plano de trabalho do professor, da sala de aula, então é o quê? Gerencial: ele olha a gerência escolar e não tanto a gerência da sala de aula. O psicólogo e a fono olham a criança então aí vem o viés do clínico. Eu contesto este aspecto; você não desenvolve um trabalho multi ou interdisciplinar, de olhar para as práticas olhando todos os aspectos, com certeza também a criança quando necessita ser olhada, mas também as práticas e esse professor enquanto sujeito.

P.: Então, o que você está dizendo é... mesmo com toda essa perspectiva inclusiva, essa preocupação, as assessorias, ainda assim, no aspecto da formação do professor...

T.: Ainda é uma formação globalizante, generalista, conceitual, mais teoria que voltada para as práticas pedagógicas e para buscar levar o professor para o centro dessa formação.

P.: Então depois de 2002, as ações que foram implementadas; as assessorias, depois, o Espaço Aberto...

T.: Eu digo assim: até esse processo tinha uma evolução, que nós achávamos que as grandes palestras precisavam existir como mobilização dos conceitos, das visões, de sensibilização mesmo, mas isso deveria ser colocada uma lente de aumento 3m cada escola e analisar, olhar para dentro de cada escola.

P.: Voltemos um pouco no “Espaço Aberto” em 1998, porque a minha preocupação é: enquanto formação de professor, enquanto alguma intervenção direta depois de 2002, além das assessorias o que teve de real, de concreto?

T.: Esse “Espaço Aberto” promovido pela educação infantil foi um espaço oferecido depois o fundamental buscou repetir isso, mas basicamente se iniciou com a educação infantil, onde o professor se inscrevia para discutir os seus problemas, no entanto, a grande questão aí é contexto da escola ainda estava distante...

P.: Discutir com quem?

T.: Discutir com a equipe técnica: orientadores, fono e psicólogos da educação infantil e posteriormente o fundamental começou a pensar numa proposta semelhante, depois de 2000. No entanto, isso não veio à tona e esse modelo – que eu te disse – o orientador se preocupava com o PPE – como é chamado. E a fono e psico preocupadas com a criança, fragmentadamente, que era uma questão que a gente contestava.

P.: Sobre as crianças: elas iam para o especial, você já falou que passavam pelo diagnóstico; como é que essas crianças iam para o regular? Como era o processo, que ações eram pensadas para essas crianças que ficavam no especial?

T.: Preocupada com as ações mais integradas, o que é que nós procuramos? Preocupada integrada dos profissionais, com uma visão que não fosse clínica, patológica na questão da criança, mas um olhar mais educacional nós buscamos desenvolver aquela avaliação mais contextualizada onde a equipe técnica ia para a escola buscar elementos que dessem para o professor melhores dados para entender a criança e entender o seu próprio trabalho pedagógico e aí nesse sentido as discussões dessa análise do desenvolvimento do desempenho da criança era feito com o professor, com o diretor, às vezes, quando necessário mas integrando as diferentes visões da orientadora, do psicólogo e do fono e às vezes quando a criança tinha um comprometimento maior, a terapeuta ocupacional e aí esse modelo integrador é que foi gradativamente destituído e buscavam o quê? Que a escola dando acesso à essa criança fizesse uma análise.

Aí, hoje, o que é que a gente tem? a destituição de grupo de análise que a gente chamou de... de análise contextualizada ou avaliação contextualizada foi

dissolvida e a escola deveria fazer o quê? Uma observação inicial dessa criança, primeiro matriculá-la, com certeza isto é necessário, mas a equipe ser chamada a observar essa criança lá e a grande questão que questiono é isso: só muda a roupagem porque você volta com aqueles relatórios de queixas porque eu não conheço esta criança e quero conhecer, porque enquanto prof eu não me sinto em condição de analisar melhor, então peço apoio para uma equipe técnica e a equipe técnica vai na escola etc. quer dizer, você muda de um jeito estruturado que existia de um diagnóstico para um relatório de queixas que cai na mesma.

P.: O que foi o “Projeto de Integração”? Foi antes do espaço aberto em 1998 e...

T.: Esse Projeto de Integração foi o que a gente teve, isso em 1989. Essa experiência que eu contei para você da dupla gestão do especialista e do professor do ensino regular para educação Infantil, não tinha fundamental e o estado era muito resistente, apesar de que hoje eu tenho uma leitura um pouco diferente, o estado em algumas escolas foi muito mais acolhedor do que o município, quando municipalizou. Foi uma questão que eu analisei porque o estado ficou como... a escola – aquela escola em particular – porque o estado delega mais autonomia e as escolas tinham buscas muito particulares e nós fizemos um trabalho muito interessante: a educação especial era chamada ir nos HTPCs para discutir com os grupos, antes da municipalização

P.: Você acha que o estado foi mais acolhedor, facilitou o trabalho ou a questão do currículo rígido, que você chamou, da formalidade quando sai da educação infantil para o fundamental, esse é um nó?

T.: A questão curricular ainda era uma dificuldade, principalmente por conta das exigências na relação, mas algumas escolas nós tivemos experiências muito interessante de adaptação curricular, depois deste trabalho nos HTPCs, porque as escolas estaduais tinham mais autonomia e o município estava iniciando, engatinhando na questão do fundamental, acho que é importante colocar que o município não tem uma história de educação fundamental ainda.

P.: Nesse período, no coletivo dos HTPCs era possível discutir, fazer adaptações curriculares para alunos com necessidades especiais?

T.: Foi em escolas, trabalhos pontuais.

P.: Até a sua permanência, isto não foi feito: discutir no espaço coletivo adaptações curriculares?

T.: Não porque, é isso que eu marco: a mesma equipe todo esse grupo de trabalho de educação infantil e fundamental se colocarem extremamente preocupadas com a criança ainda o foco era a criança e não o projeto do professor e o orientador ainda está mais preocupado com o PPE, o orientador que tinha formação pedagógica... mas ainda o olhar e eu acho esta questão muito importante, quando você desintegração desta equipe, você já percebe a questão da desintegração do olhar na criança, você fragmenta essa criança quando acha que o orientador é para olhar o PPE e o psi e fono olhar a criança, aspectos da criança, quer dizer, ainda com um olhar clínico.

P.: Até onde entendi existiu um grande momento de sensibilização, com um aspecto formativo no período de 2001/2002 com as assessorias; depois disso houve alguma outra intervenção?

T.: Os estágios posteriores a isso... veja, isso enquanto método de sensibilização teve seu espaço e sua importância, o caminhar seguinte seria o quê? Desapropriarmos disso e começar a fazer leituras das escolas ou ajudar as escolas a fazer uma releitura do seu projeto pedagógico para oferecer não se ter obstáculo para a criança e isso é que eu acho que está um vácuo porque reiniciou em uma instituição pública inclusiva, mas também no formato de palestras p/ a equipe técnica e não para a rede. Essa questão é que é para mim importante porque você instrumentaliza o técnico e o professor fica lá na ponta como observador e não tem acesso.

P.: Essa formação, desse técnico que você diz que está se fazendo agora, que se fez depois de 2002 esse técnico seria o multiplicador, levaria isso para o professor?

T.: Multiplicador, mas ainda no formato genérico, conceitual, teórico

P.: Isto para o professor atinge aquilo que ele precisa, as necessidades que ele tem dentro da sala de aula? É o formato que permanece, equivocado, no seu ponto de vista de 2002 para frente?

T.: É e não atinge os grandes conflitos que ele tem dentro da cabeça dele. E uma questão que eu acho que é curricular é a questão de discussão da questão de conteúdo, de produto e de processo e aí a questão da avaliação que eu acho que como o professor enxerga a evolução pedagógica de todos os alunos.

P.: Essa questão não é trabalhada nas assessorias?

T.: Eu acho que é assim: você tirar o olhar lá da criança com dificuldades, mas olhar para todas as crianças, ainda é um detalhe que eu acho que está dificultando a escola se transformar numa escola inclusiva, porque se preocupa muito com as crianças com NEE, mas quem são as crianças com NEE? Todas, hoje em dia, porque esse currículo é ainda o grande entrave, porque isso nos bastidores, São Bernardo, infelizmente, me parece que no Saresp eles ficam nos últimos lugares em produção de boas respostas das crianças. Então isso é uma problemática.

A educação fundamental de São Bernardo não está conseguindo entender essa criança e fazê-la aprender e nesse conjunto a criança especial a criança com necessidades específicas é que está sendo observada por uma questão de legislação ou para uma questão de direito? E o direito de todas as crianças? De atender, não de ocupar espaço só, de vaga e sair na 4ª série tendo todos os instrumentos favoráveis à aprendizagem então isso é o grande... cria um programa que está, com certeza, beneficiando algumas crianças que é extremamente favorável, mas o aluno da escola regular, do fundamental está com sérias dificuldades de aprender.

Então qual é o espaço que eu estou pensando para uma criança que tem maiores dificuldades? Que espaço é esse para essa criança se a criança que tem mais recursos internos também não está aprendendo, então a questão curricular não é a questão que está no foco do projeto, mas é a criança.

P.: Do seu ponto de vista, é a questão curricular...

T.: É o maior entrave, o maior obstáculo para todas as crianças. Então é esse aspecto que é uma contradição.

P.: O discurso que a gente ouve, o professor diz assim: eu não tenho formação; estou querendo provocar esta reflexão: você está colocando como o maior entrave, mas os professores dizem que é a formação deles, ou são os dois?

T.: Na verdade, se você for olhar, o professor está tão angustiado, tão insatisfeito com o próprio desempenho, que ele está jogando o foco para a criança com NEE a grande causa para ele não ter um bom desempenho adequado para todas as crianças; ele tem que “cuidar daquela criança” e ele não se diz não capaz e precisando de formação. Qual é esse espaço que precisaria oferecer para ele, para esse professor? Então o professor se sentindo incompetente, incapaz de gerir um projeto que atenda essa criança com NEE ele não olha para todas as

crianças. E isso é uma válvula de escape que ele tem para tentar justificar a impossibilidade de gerir um projeto de trabalho que atenda todas as crianças porque ele não consegue identificar que essa criança com NEE são todas as crianças. Cada criança tem necessidade especial, temos necessidades especiais, pedagógicas especiais, quer dizer, específicas, vamos dizer assim, a nossa criança brasileira não está sendo identificada, compreendida e aí esse professor não tem, nesse sentido, encontrado evasão não tem eco, porque eu venho com uma estrutura pronta, eu, enquanto equipe técnica, venho com uma estrutura pronta e tenho uma dissociação daquilo que ele fala com aquilo que a equipe traz.

O Espaço Aberto, se você for ver de fora, teve um formato até que terias condições na educação infantil de dar um pouco de evasão à essa angústia do professor, no entanto ele ficava em generalidades que, pouco avaliado pelo professor, trazia elementos porque a equipe técnica não conhecia a realidade da sala de aula e quando ele traz a realidade da sala de aula para aquele Espaço Aberto, ele traz com a ótica dele e ele não consegue perceber o todo e todos os determinantes que estão envolvidos ali e a equipe não consegue dar essa visão porque desconhece essa realidade.

P.: Voltando à questão da organização curricular e sobre as queixas do professor “não sei lidar com essas crianças, não sei fazer isso, não sei fazer aquilo”, ele está falando “não tenho formação” e estávamos falando se essa formação significaria capacidade de selecionar e analisar conteúdos, metodologia diferenciadas para gerenciar esses conteúdos, formação para uma avaliação diferenciada etc. Essas queixas do professor que diz “não tenho formação” significa: eu não tenho essas possibilidades?

T.: Eu não tenho essas possibilidades que são enfatizadas como sendo da criança, de compreender essa criança e o professor ainda está com dificuldades de olhar essa metodologia, esse currículo, este programa elaborado que está dissociado das necessidades da criança.

P.: Você acha que o professor tem essa autonomia?

T.: Aí é exatamente isto, porque os projetos são instituídos, não são projetos pedagógicos, ou não são planos de trabalho específicos porque o professor não consegue sozinho fazer uma leitura dos seus alunos, do seu grupo. E gerir estes

planos de trabalho muitas vezes ele não incide sobre todas as possibilidades que a criança tem, entendeu?

P.: Se o professor não tem condição de fazer essa leitura, ele também não tem condição, também ele não tem sido ou tem sido orientado pela equipe de apoio que tem na escola que é a PAP, a própria direção?

T.: Isso fica mais numa questão, vamos dizer, estrutural, mais na instituição de programas prescritos para o grande grupo e a interpretação desses projetos mais globais para a realidade daquela sala de aula, fica por conta do professor e professor sozinho não consegue fazer essa interpretação, essa ponte.

P.: Ele tem que responder àquilo que mandaram: aquela formação, porque veio prescrito e ele não tem nem tempo para interpretar. Isso no fundamental é um grande nó?

T.: Nem para fazer a releitura e então, eu até queria colocar para você que se naquela ocasião que existia só educação fundamental do estado e começou-se a estruturar programas extremamente exigentes e perde um pouco a ludicidade que a educação infantil precisava resgatar dessa criança, e trabalhar muito na questão formal, com conteúdos estabelecidos para uma criança de 4, 5 anos, porque o estado precisava receber uma criança menos lúdica e mais conhecimento, mais cognitiva...

P.: Mais escolarizada?

T.: Mais escolarizada; hoje o município assumiu a educação sublinaramente você pode fazer uma leitura de que as exigências da educação infantil estão engolindo a criança e impedindo que ela brinque.

P.: Com a perspectiva de que ela tenha que chegar no fundamental...

T.: Mais preparada, mais alfabética.

P.: E você acha que isso para preparar uma criança com deficiência é mais um complicador?

T.: É, porque se coloca como sendo uma questão que não seria um aspecto que para criança com NEE porque é muito difícil a questão do ritmo, a questão da qualidade das propostas, porque as propostas são muito únicas para cada atividade, para cada grupo.

P.: Então uma proposta para essa criança com deficiência, especificamente, também é cobrada para que ela chegue também preparada e no fundamental.

T.: Para que ela responda ao mesmo currículo; outra, e isso é que a interpretação geral é feito um currículo para crianças consideradas normais e um currículo para crianças com NEE ou com atividades menos exigentes e inclusive com questões de conhecimento bastante incipiente. Então a criança é retirada do seu grupo e não atinge... os objetivos não são os mesmos, entendeu? Porque eu posso ter os mesmos objetivos ou sub objetivos e ter metodologias e estratégias, orientações didáticas que ofereçam para a criança outras leituras e isso é geral e como o programa é único, eu retiro essa criança – retiro nesse sentido: ela fica num cantinho com a estagiária para desenvolver atividades pq aquelas admitem que ela não tem condição de acompanhar. A criança está incluída? É questionável; porque os parceiros mais experientes não tem a oportunidade de troca com essas crianças e aí fica muito centralizado no professor e então, não é só com a criança com NEE. Ainda é do gestor, é o professor e a gente ainda não tem a troca entre os pares.

Em educação a questão dos projetos ainda é seriado em temas disciplinares e não em projetos que facilitariam a integração da criança com NEE. Não se faz uma leitura da experiência dessa crç ou dos contextos; eu assim, no discurso eu digo, que trago o social para dentro da escola, mas ainda fico presa ao tradicional currículo disciplinar, de grades, então o professor eu sinto que é engessado por uma estrutura curricular que ele mesmo não vê como poderia articular isso e o pivô dessa situação é a criança e aí eu digo, não só as crianças com NEE, mas todas as crianças.

Então, a questão: a visão que ele tem de projeto de integração de área, de projeto, de interdisciplinaridade ainda é remota, ainda não foi instituída. E é essa a questão, algumas experiências se tem...eu conheço escolas que se envolveram com essa condução, mas são experiências pontuais.

P.: Não é uma orientação da secretaria?

T.: Não, não é. Não é uma política, por mais que se tenha discutido grandes autores até se discutiu Hernández, que começou a trabalhar com projetos..."vamos ouvir, vamos discutir", ainda se engessa, se coloca a questão serial... a própria questão de ciclos, o especial implementou ciclos e o fundamental não implantou ciclos, implantou séries. Então, até a compreensão de ciclos ainda é com base nas séries. A avaliação ainda é um grande nó, que eu politicamente coloco com uma promoção automática e não como progressão

continuada é automática e o professor se vê na 4ª série como o grande algoz dessa criança que não aprendeu e aí a questão fica tão difícil que se começa a responsabilizar a educação infantil e aí a educação infantil está engessando a criança de 4 anos a ter instrumentos, vamos dizer, de leitura bastante formais e não espontâneos para elas terem..., quer dizer, os portadores de textos, bastante formais para essa criança, porque ela precisa chegar na educação fundamental mais alfabética possível.

P.: E para os alunos com deficiência isto é quase impossível...

T. É, é quase impossível; e nesse sentido é a grande questão que coloco para você que é uma preocupação: eu sou extremamente inovador e gradativamente vou retirando as crianças do especial e, no entanto, não ofereço um currículo que adaptado, metodologias mais flexíveis, orientações didáticas capazes de desafiar todas as crianças e aí quando a criança chega na 4ª série ela é chamada a se colocar c/ uma criança incompetente e voltar para educação especial ou para um programa de educação profissional, sendo que eu vi sim os recursos e ferramentas acadêmicas que às vezes ela tem sim condição.

Então, vão dizer, maquiei uma situação dizendo "todas as crianças tem condição de compartilhar do ensino regular" e no final da história eu atesto que "ela é incapaz, não é a escola que é incapaz e, quando não, é o prof que é incapaz. "A coitada pegou um prof que não tinha a possibilidade de compreender", mas nunca a política que foi uma política enviesada.

Então esse aspecto da inclusão... e a própria questão que a educação especial foi convidada a se retirar do programa de inclusão porque não podia ter essa impressão de que o município ainda tem educação especial, como se fosse um aspecto criminoso: um município que é inclusivo não ter educação especial. E veja a questão do direito da criança ser compreendida e inclusive nas próprias diretrizes da educação especial você tem lá "Todos os municípios que não tiverem órgãos de educação especial precisam criar de órgãos de educação especial para gerir seu projeto político de inclusão" e SBC não interpretou esse aspecto e está acreditando que eliminar a educação especial é um grande avanço para educação e então hoje, se você for aprofundar essa questão você vai ver o grupo do fundamental e do infantil respondendo pela inclusão e não apontando as necessidades da escola, os profs de educação especial estão nas escolas nas salas de recursos extremamente desintegrados de seu grupo, porque é com os

pares que ele poderia ter uma condução mais realista, mais integrada, eles estão submetidos a aspectos só do fundamental, programações e exigências do fundamental e a educação especial só tem isto no ponto administrativo, gerando... Isso já começa a mostrar um incomodo, o próprio prof tem solicitado voltar a seu grupo de origem para poder discutir essas praticas pq não está conseguindo ter voz dentro do espaço do fundamental. Essa avaliação precisa ser realmente rigorosa para a gente avançar; é uma situação que eu acho que a gente poderia... toda política pública que não se preocupa com uma avaliação desse processo, não tem assim: as etapas para onde isso tem conduzido vai com certeza construir uma política em retalhos e não como uma evolução.

Eu sinto que a gente sempre volta para a mesma origem que é: a patologia da criança e não são as práticas e as práticas serem instituídas, serem olhadas para pacotes pré-formados para uma equipe central, entendeu? A escola perde a autonomia e aí é um contra-senso que a gente diz: eu não acredito que, é essa dupla leitura: a escola não é autônoma, deve ser autônoma para gerir seus problemas, no entanto, ela precisa incorporar projetos formatados das equipes centrais.

Então é esse contra-senso que dificulta o prof ser olhado com a especificidade que ele merece, com a realidade que tem, com o contexto que ele tem.

P.: Gostaria de acrescentar algo mais?

T.: Não.

P.: Muito obrigada.