

DÉBORA MARIA DE PAULA LINO

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS  
DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADE**

PUC / SP  
2006

DÉBORA MARIA DE PAULA LINO

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS  
DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

PUC / SP  
2006

---

---

---



## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é dedicado a duas pessoas que muito significam para mim, que sabiam de todo meu esforço e dedicação, que sempre me incentivaram e apoiaram, em todos os momentos de minha vida, até quando eu dei passos falsos, meus queridos pais, Tarciso e Vicentina, e que hoje já não estão mais presentes para ver a conclusão deste feito.

Venci esta etapa, cada linha escrita tem um pouco do sofrimento da ausência, da saudade que sinto e senti pela perda, mas também a coragem e a força que recebia para continuar e não desistir nunca.

À vocês meu eterno amor, eterna gratidão, pela vida e pela pessoa que me fizeram.

## AGRADECIMENTOS

Eu agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, pela minha existência e pela sabedoria depositada em mim.

À querida “Mimi”, Profª Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes, minha orientadora, além de mestra, fundamental nesse meu processo pessoal de transformação, não tenho palavras para agradecer, não só pelo conhecimento, mas pela amizade e acolhida.

À Profª Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar, doce “Ia”, carinhosa, eficiente e extremamente importante nas considerações da análise deste trabalho.

À Profª Dra. Eloísa Fama D’Antino, que gentilmente me acolheu na Banca de Qualificação e trouxe valiosas contribuições para o fechamento deste trabalho.

Em especial, à Profª Dra. Claudia Leme Ferreira Davis, que foi companheira nas dificuldades do trajeto.

Ao meu esposo, Laércio, meus filhos, Leonardo e Juliana, perdão pela ausência, impaciência e falta de tempo. Todo o esforço é nosso, toda a vitória é nossa. Tudo o que se deseja, exige sacrifício, exige renúncia, mas também tem compensações. Amo muito vocês!

Aos amigos que fiz nesse percurso, quantas discussões, quanto aprendizado, quantas caronas, quanto cansaço, quanta alegria, quanta partilha. Tudo isso, também valeu!

Especialmente à Flávia, minha querida amiga, que além do conhecimento, partilhamos a vida, você é do coração.

Ao meu amigo de todas as horas, Fr. Daniel, que me socorreu nos momentos difíceis, e pela contribuição no fechamento deste trabalho.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através do Programa Bolsa Mestrado, que financeiramente me proporcionou a oportunidade de realizar este trabalho nesta instituição.

## **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo compreender o processo de constituição da identidade de uma professora especialista em educação especial, que atua na Rede Pública Estadual, frente à atual política de educação inclusiva.

Na primeira parte, procuramos retomar alguns aspectos da teoria de identidade na visão de Antonio da Costa Ciampa, sob o prisma da psicologia sócio-histórica.

Na segunda parte do trabalho abordamos algumas questões sobre a Educação, enfocando a história da educação especial; as legislações sobre educação especial e inclusiva, com foco nas resoluções federais e estaduais; as políticas públicas de educação especial no Estado de São Paulo e a formação do professor especialista em educação especial.

Os dados, coletados a partir de entrevista não diretiva, com abordagem na narrativa de história de vida, demonstram que a professora especialista entrevistada sofreu várias transformações durante seu caminhar como educadora, mas que ainda há um percurso a ser feito para que ela assuma novos papéis, capazes de contribuir para que a escola inclusiva aconteça efetivamente. É importante que se avance para além do discurso de concordância com a inclusão para uma ação efetivamente comprometida com esse processo.

Palavras-chaves: Identidade, Educação Especial, Inclusão, Escola Inclusiva.

## **SUMMARY**

This work is aimed at understanding the constitution process of identity of a teacher specialized in special education, who works for the State Public Education, in face of the present inclusive educational policy.

In the first part, we traced some elements of the theory of identity from the point of view of Antonio da Costa Ciampa, under the aspects of its social-historical psychology.

In the second part of the work we went through some questions about education focusing on the special education history; the legislation about special and inclusive education, with special attention to the Federal and State resolutions; to the special public education policies in the state of São Paulo and to the formation of the specialist teacher in special education.

The data collected from non directive interviews based on the teacher's life history narrative shows that the interviewed teacher went through several changes throughout her development as an educator, however there is still a long way to go in order to assume new roles that will enable her to contribute to the effectiveness of the inclusive school. It is important to move from an agreeable speech towards inclusion to an effective action of commitment with this process.

Key-words: Identity, Special Education, Inclusion, Inclusive School.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO 1: A PESQUISA.....</b>	<b>03</b>
OBJETIVOS GERAIS .....	04
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	04
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	04
<b>CAPÍTULO 2: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE .....</b>	<b>07</b>
<b>CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A POLÍTICA EDUCACIONAL .....</b>	<b>11</b>
3.1 UM RELATO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A DEFICIÊNCIA .....	11
3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	18
3.3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	25
3.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.....	29
3.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	32
<b>CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>37</b>
4.1 PRIMEIRO NÚCLEO: O SONHO E A REALIDADE DE SER PROFESSORA: ONTEM E HOJE .....	38
4.2 SEGUNDO NÚCLEO: A DOCÊNCIA: ENTRE O QUERER E O SER.....	42
4.3 TERCEIRO NÚCLEO: IDENTIDADE PESSOAL: AS TRANSFORMAÇÕES DE UMA PROFESSORA.....	45
4.4 QUARTO NÚCLEO: UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO .....	48
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>56</b>

## APRESENTAÇÃO

Minha trajetória profissional esteve sempre marcada pela escola; desde muito cedo, aos seis anos de idade, ao ingressar numa instituição escolar, até hoje encontro envolvida com ela, sempre atuante, inquieta e em busca de novos horizontes profissionais, acreditando na educação como fonte de desenvolvimento e realização.

Tornei-me professora aos dezessete anos de idade e logo iniciei minha carreira como professora de educação infantil, permanecendo nesta função por aproximadamente cinco anos. Graduei-me em Pedagogia, com Habilitação para Deficientes da Audiocomunicação; com essa formação, trabalhei nas redes particular e estadual com alunos de educação infantil e ensino fundamental por quatro anos.

Por esse caminho percorrido, pude experienciar como professora especialista a realidade das classes especiais da rede estadual de ensino paulista; desde aquela época, sentia a dificuldade de incluir um aluno na sala regular de ensino. Como especialista, eu trabalhava sozinha, sem apoio, sem parceria, totalmente à parte do sistema de ensino.

Por problemas de reorganização do ensino estadual paulista, fui atuar como professora de classe regular de ensino; a experiência de cinco anos nessas salas foi bastante enriquecedora, pois passei a me sentir parte da escola, estava realmente inserida nela; o que como professor especialista, não acontecia.

Mudanças significativas realmente aconteceram em minha trajetória profissional quando fui atuar como Assistente Técnico Pedagógico de Educação Especial, parte integrante da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino de Taubaté, na região em que resido. Ocupei este cargo por quatro anos consecutivos, que foram produtivos em experiência profissional, aperfeiçoamento, aprendizado e principalmente em inquietações sobre o sistema de ensino da rede estadual paulista.

O trabalho com formação de professores foi para mim desafiador e me levou a vários questionamentos, pois, exercendo a função de Assistente Pedagógico, eu era o elo de ligação entre meus colegas, professores especialistas e a Diretoria de Ensino, como também com a Secretaria da Educação, pois era eu quem participava das reuniões, capacitações e que de certa forma os representava. Com isso, era a mim que chegavam as angústias, os fracassos, os

descontentamentos do grupo de professores especialistas de minha região, frente à política de inclusão proposta pela SEE (Secretaria de Estado da Educação), principalmente pela Resolução SE 95/00, que reorganizou a educação especial no Estado de São Paulo.

Os questionamentos por parte dos professores eram os seguintes: “A classe especial vai acabar? E nós? Vão acabar com a classe especial, não pode? Os professores não vão agüentar os nossos alunos!” Eu ouvia e procurava levar ao conhecimento dos professores a realidade sobre a educação inclusiva que se descortinava, as classes especiais iam pouco a pouco diminuir, os alunos seriam incluídos nas classes regulares de ensino, mas que a profissão de especialista estava assegurada, pois as Salas de Recurso necessitavam de especialistas, e esta função seria essencial para o processo de inclusão.

Os professores especialistas em educação especial sentiam medo da mudança, é um grupo de professores que sempre trabalhou sozinho, sem apoio e à parte do sistema de ensino; em sua maioria, já viveram mudanças político-pedagógicas diversas e a possibilidade de não mais ser útil na escola à aterrorizava a todos.

Foi em busca de respostas às inquietações acerca dessa função de especialista da qual faço parte e o sentimento de desvalorização para uma função que é de real importância para a educação, que procurei investir em minha carreira profissional, procurando na pós-graduação o conhecimento e a formação em pesquisa para ser mais um instrumento em prol da educação especial na rede de ensino, acreditando em sua possibilidade profissional e contribuição para sua transformação.

Hoje, o foco deste trabalho são meus colegas, professores especialistas em educação especial, que atuam nesse sistema complexo que é a educação de pessoas com deficiência, que a cada troca de governo se vêem com novas práticas e políticas de educação, exigindo, de nós profissionais, transformações para o atendimento da demanda cada vez mais exigente de conhecimento, habilidades para que uma verdadeira educação inclusiva aconteça.

## CAPÍTULO 1: A PESQUISA

Dando prosseguimento a um amplo movimento mundial, a Declaração de Salamanca (1994) tornou-se um marco na defesa da inclusão de todos os alunos com deficiência nas classes regulares de ensino.

“Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhe são únicas, os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas serem implantados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer tais necessidades.” (Salamanca, 1994)

Com base na Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, reconhece o direito de todos os alunos com deficiência à educação, com qualidade, preferencialmente nas escolas regulares de ensino.

A rede estadual de ensino paulista, atendendo às determinações federais, reorganizou seu ensino, visando à inclusão dos alunos com deficiência e, paulatinamente, o término das classes especiais em seu sistema de ensino.

Essa mudança provocou um impacto sobre o professor especialista em educação especial, aquele que tem formação específica para o atendimento escolar de alunos com deficiência.

O objetivo desta pesquisa é conhecer o processo de constituição da identidade do professor especialista em educação especial diante da política de inclusão, tendo como referencial teórico a teoria sobre identidade de Ciampa.

O estudo sobre identidade nos possibilita escutar o professor especialista, deixando-o falar sobre suas concepções, sua vida, suas dificuldades e seu cotidiano, compreendendo-o como totalidade histórico-social, como movimento e transformação, e apreendendo os fatores cognitivos e afetivos presentes no processo de constituição de sua identidade.

O homem tem formas de pensar, agir e sentir marcadas por contradições, que se manifestam ao longo de sua história pessoal e social.

É sob essa base que pretendemos ouvir o professor especialista em educação especial, procurando compreender o processo de constituição de sua identidade, tendo como foco as metamorfoses que se impõem a esses educadores frente às atuais políticas públicas de inclusão.

### **Problema de Pesquisa:**

Esta pesquisa constitui-se do estudo do processo de constituição da identidade do professor especialista em educação especial frente às atuais políticas públicas de inclusão, tendo como referencial teórico a teoria da Identidade de Ciampa.

### **Objetivo Geral:**

Conhecer, através da narrativa de história de vida, o processo de constituição da identidade do professor especialista em educação especial, tendo como foco as metamorfoses que se impõem a esses educadores frente às atuais políticas públicas de inclusão educacional.

### **Objetivos Específicos:**

- a) Investigar se houve metamorfoses, quais, em que condições e em que direção;
- b) Compreender os fatores determinantes de sua prática pedagógica na educação especial;
- c) Contribuir com conhecimentos que podem subsidiar as decisões relativas à formação de professores.

### **Procedimentos Metodológicos:**

Tendo como base os pressupostos da pesquisa qualitativa, optou-se pela entrevista não-diretiva, com foco na narrativa de história de vida, de um único sujeito, professor especialista em educação especial da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, segundo os critérios abaixo:

- ↳ que esteja atuando como professor especialista em educação especial na Rede Pública de Ensino;

- ↳ que tenha experiência profissional no cargo há mais de 10 anos, para que possa ter passado por diversas práticas de políticas públicas;
- ↳ podendo ser efetivo no cargo, ou não, importando apenas a experiência na área;
- ↳ que seja formado em Pedagogia, com habilitação específica na área de Educação Especial.

A escolha do sujeito foi aleatória, pois no conjunto de professores que compõem a rede estadual no município em que resido, todos os professores atuantes estariam dentro desses critérios.

Na narrativa de história de vida, o sujeito entrevistado decide o que fala, devendo o pesquisador manter-se aberto à escuta do que emerge do sujeito, sua interferência é mínima. O sujeito é que determina o que é relevante e a seqüência em que narra os fatos, pois tudo o que fala é importante para compor a sua identidade.

A escolha de um só sujeito se justifica, pois como diz Ciampa: “O singular materializa o universal” (1987); não há pretensão de generalizar resultados, mas de compreender a dinâmica de um processo cuja complexidade não é passível de ser apreendida com instrumentos que apreendem dados mais genéricos e superficiais dos sujeitos. Rey (1999, pp. 113-15) fala sobre a questão da generalização:

(...) hemos introducido el concepto de indicador para designar aquellos elementos que adquieren significación gracias a la interpretación del investigador, es decir, que su significación no es asequible de forma directa a la experiencia, ni aparece en sistemas de correlación. En este sentido lo subjetivo y lo objetivo (...) se integran en una unidad indisoluble que sólo tiene valor dentro de los límites del proceso en que resulta producido. El valor de un indicador, fuera del proceso de conocimiento que lo genera, sólo puede elaborarse en el curso de los procesos más generales comprometidos con el desarrollo de la teoría.

A análise sócio-histórica pressupõe a categoria da totalidade, pois o sujeito é considerado como um todo, orgânico e estruturado, e para entendê-lo não se pode focar um só aspecto, numa só dimensão, mas buscar apreender o conjunto.

Para entender o processo de constituição da identidade do sujeito é preciso ir além dos fatos descritos na entrevista, empreendendo um exercício interpretativo. Para entender o discurso do outro é necessário compreender seu pensamento e o motivo que o levou a emití-lo.

É importante salientar a dificuldade de encontrar sujeitos que se dispusessem a participar da pesquisa; muitas professoras foram contatadas, mas alegando um motivo ou

outro desistiam de dar a entrevista. Foi realizada uma entrevista, com a professora escolhida; o primeiro contato foi feito por telefone, quando o sujeito marcou data e horário para receber o pesquisador em sua residência. O pesquisador foi ao local, explicou ao sujeito a intenção da pesquisa e como seria realizada; solicitou autorização para uso de um gravador, explicando também as regras sobre a ética da pesquisa.

A entrevista foi realizada num clima calmo e agradável, sem interferências, a entrevistada demonstrava tranquilidade ao falar, conforme ia desenvolvendo sua narrativa o pesquisador interferia quando desejava que aprofundasse determinado assunto, ou quando sua fala não esclarecia o que dizia. A entrevista durou aproximadamente 1 hora e 30 minutos. Não houve necessidade de retomar o contato após a transcrição<sup>1</sup>.

Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para o entendimento do processo identitário do professor especialista em educação especial na atualidade, a partir de reflexões, análises e perspectivas que podem sugerir caminhos para ações formativas no âmbito da educação inclusiva, em função do novo, de ser um processo ainda em construção.

---

<sup>1</sup> A professora entrevistada tem quarenta e dois anos de idade, trabalha na Rede Estadual de Ensino desde 1994, como professora efetiva, é graduada em Pedagogia para Deficientes Mentais, e Pós-Graduada em Psicomotricidade, ambos cursos pela Universidade de Taubaté. Possui experiência como professora especialista e também como professora do ensino regular nas redes pública e particular.

## **CAPÍTULO 2: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE**

O estudo da identidade pode contribuir para a reflexão sobre a formação do professor, pois possibilita compreendê-lo como totalidade histórico-social, que se constitui nas relações sociais que estabelece por meio de sua atividade; permite pensar a construção do sujeito como agente transformador e mobilizador de mudanças na escola, participante do processo educativo e agente fundamental na construção da educação inclusiva na escola.

A narrativa da história de vida possibilita ao sujeito que fale de si mesmo, de suas ações e representações, possibilitando ao pesquisador captar os movimentos de sua identidade. Quem sou eu, de onde vim, quem são meus familiares? Estes são processos identitários individuais, constituídos socialmente, que possibilitam as práticas sociais transformadoras.

“O indivíduo isolado é uma abstração. A identidade se concretiza na atividade social. O mundo, criação humana, é o lugar do homem. Uma Identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa”. (Ciampa, 2001:86)

Para Ciampa (1987), a identidade é movimento, expressão dialética das articulações entre aspectos individuais e sociais, entre aspectos históricos, econômicos e culturais. Identidade é vista como metamorfose; o homem nunca está pronto, se constrói sempre, desvelando seu caráter transformador.

Se a vida é contínua, a cada momento adquirem-se novos predicados, o que implica um caráter dinâmico da identidade.

O professor é um ser particular, mas é fruto de relações vividas, tem sentimentos, vive num certo lugar e num dado momento histórico, e por isso tem que ser compreendido para ser respeitado. O estudo da identidade permite essa compreensão, a partir das características que a pessoa assume e que a faz diferente dos outros.

Quando se pensa em identidade, logo vem em mente algo relacionado com o nome. Todos têm um nome. O nome seria o nosso símbolo; essa não é, porém, a nossa identidade, mas a representação dela. O nome apenas representa quem somos, nos identifica e permite que sejamos identificados; há, portanto uma identidade pressuposta; podemos não conhecê-la, mas ela existe. Outras representações servem como elementos que identificam uma pessoa,

assim, a primeira identificação inicia-se com o nome próprio e com o sobrenome a representação da família da qual fazemos parte, a primeira sociedade a qual pertencemos. Esta nos iguala, aquela nos diferencia na família; gradativamente vamos constituindo e complexificando nossa identidade.

Sendo assim, dizemos que identidade é o resultado das complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos nas diferentes realidades em que ele vive e se expressa.

O indivíduo é singular e universal; constitui-se na “mediação”; é peculiar e único, é social e histórico, uma condição constitui a outra.

É necessário compreender como os professores se expressam nas diferentes instâncias do mundo em que vivem; os sentidos que os professores produzem em seus processos de aprender e de ensinar podem ser compreendidos como uma unidade dialeticamente indissociável.

As ações diferenciam as pessoas umas das outras. É na atividade que o sujeito se constitui: “(...) somos o que fazemos, porque é pela ação que construímos nossa identidade (...) O indivíduo não é mais algo. É o que ele faz”. (Ciampa, 1987:135)

Se o indivíduo é o que ele faz e ser professor é um dos papéis que ele representa, é necessário olhar o professor em suas relações com os outros, nos diferentes espaços em que ele atua como pessoa, que motivos o levaram à escolha da profissão, o exercício docente, as expectativas que tem em relação à função que exerce, o que é ser professor para ele. Sua identidade tem que ser compreendida nesse processo social em que o sujeito realiza sua atividade.

A atividade é constitutiva do sujeito; é através dela que se adquire a consciência de si mesmo, aí o indivíduo torna-se um personagem pela atividade, pelos papéis que representa, não como algo estático, imediato e imutável, mas nas relações, como movimento: “(...) todos sabemos da importância que o trabalho tem na nossa sociedade. Nossa inserção no mercado de trabalho quase sempre sela um destino, é um componente forte na configuração da identidade”. (Ciampa, 1987:232)

A identidade do professor é um processo dinâmico, em desenvolvimento constante e independente do simples desempenho de papéis determinado ao ator, mas é reinterpretar-se criativamente. A consciência é produto da atividade, no conjunto das relações com o outro, sendo constitutiva da identidade. Nesse processo, há uma articulação entre diferença e igualdade, em relação a si próprio e aos outros, determinando a unidade do indivíduo, em cada momento de sua existência.

Dessa maneira, o sujeito é um representante de si mesmo nos diferentes papéis que representa. Assim, vai se construindo a história da pessoa. A identidade também é história, não há história sem personagem, não há personagem fora da história (Ciampa, 1987). O ser humano, através de sua história, é parte do mundo, atua na sociedade, agindo, reagindo, conservando-a ou transformando-a.

Na narrativa de história de vida, o personagem, o narrador, é um contador de histórias; em sua narrativa, os fatos se sucedem, se entrelaçam, se cruzam, se alternam e revelam a identidade. Durante esse processo, são acrescentados outros personagens que tomam seus papéis na trajetória do indivíduo; assim a identidade passa a ter vários personagens, em diferentes momentos, nas diversas atividades que assume.

A metamorfose pode assumir a condição de emancipação, em que o sujeito atua não como mero ator, mas como autor; como indivíduo que desempenha papéis constituídos socialmente, mas de maneira transformadora. Esse movimento é processo de transformação: “através da prática a gente vai se transformando”. (Ciampa, 1987: 146)

Os personagens engendram-se uns aos outros pelo agir e pelo dizer; os personagens constituem-se uns aos outros, ao mesmo tempo que produzem um universo de significados.

O indivíduo exerce uma atividade como personagem, que se expressa nos vários modos de produção da identidade.

Quando não há transformação, mas a manutenção da igualdade, aquilo que permanece no decorrer da vida, que é estável, chamamos de “mesmice”, a não-metamorfose. Isso não significa que a identidade não se transforme, pois a reprodução de si mesmo é uma forma de mudança, é repetição, é reposição, é mesmice. A mesmice anula a possibilidade dialética igualdade/diferença, propondo um ser idêntico a si mesmo, excluindo a diferença e a metamorfose. Às vezes a sociedade impõe-se ao sujeito e o impede de superar as contradições, ocultando a natureza da identidade, gerando o que é chamado de identidade-mito, e que Ciampa chama de “feitichismo de personagem”. A transformação do ser humano é inevitável, mas existem condições que dificultam a superação; nesse caso, não há propriamente metamorfose, o indivíduo permanece numa reposição infundável, que impede a realização da identidade como metamorfose, gerando a identidade-mito, o “feitichismo da personagem”.

Na articulação do que o sujeito é com aquilo que ele deseja ser (desejo e finalidade), o homem encontra os meios para exteriorizar-se no mundo, transformando-se a si mesmo. A subjetividade envolve os aspectos afetivo e cognitivo, revelando-se na consciência e na atividade.

A pessoa vive concomitantemente vários papéis, coexistindo semelhanças e diferenças, permitindo ao indivíduo assumi-los com autonomia em relação aos modelos oferecidos. Pelas igualdades e diferenças se determina a unidade do sujeito. O indivíduo é um representante de si mesmo nos diferentes papéis que representa.

O estudo da identidade do sujeito nos ajuda a compreender o processo de constituição do sujeito. É no desempenho desses papéis, no exercício de sua atividade, que o indivíduo transforma-se e transforma o mundo, apropriando-se das determinações sociais, tornando-se único, particular e social e histórico ao mesmo tempo.

O professor, para fazer uso de sua função social e desempenhar, de forma emancipatória, seu papel deve ser um sujeito que conhece sua área específica de atuação, o aluno, a realidade brasileira, as determinações legais, programas e reformas político-pedagógicas, que determinam sua postura profissional.

A pesquisa procura compreender o professor como sujeito; buscar elementos que possam mostrar suas possibilidades como sujeito transformador, com sua experiência e formação, assumindo sua função na construção de uma escola inclusiva, como compromisso político-social com a educação brasileira.

O professor, pela narrativa de sua história de vida, numa autobiografia, tem a possibilidade de conhecer-se e transformar-se, à medida que se revela como sujeito-professor, processo este necessário para que sejam possíveis as rupturas com modelos anteriores, a partir da reinterpretação do passado.

## CAPITULO 3: A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A POLÍTICA EDUCACIONAL

### 3.1 Um relato sobre a história da educação e a deficiência:

Desde a Antiguidade, determinados sujeitos eram fadados a viver fora do convívio social em função de suas diferenças, evidenciando a forma diferenciada de tratamento que se constituía geralmente como “exclusão”.

Na Idade Média permaneceram as idéias de padrões, com sentido moral e ético, imposto pela Igreja, em que se aplicavam a essas pessoas punições e condenações, ligando-as à condição de maldição.

Até o século XVIII, as pessoas com deficiência eram postas à margem da condição humana. As diferenças eram explicadas pela religião e pelo misticismo; assim, essas pessoas eram consideradas “seres” diferentes e vistas ora como demônios, ora como anjos. Na prática eram tratados como dignos de caridade ou exterminados. Mazzotta (1999; p.16) aponta outra visão da sociedade dessa época, que afirma a “condição imutável do deficiente, o que levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população”.

No Brasil, as experiências com a Educação Especial foram inspiradas em modelos europeus e americanos e surgiram devido ao trabalho de pessoas que se sensibilizaram e encontraram apoio do governo ou de indivíduos com prestígio na corte; são datadas de meados do século XIX e, inicialmente, atendiam cegos e surdos, passando posteriormente ao atendimento de pessoas com deficiência mental e física. Somente no século XX têm início preocupações mais sistemáticas com as pessoas com deficiência.

Ainda no século XIX, com a entrada da medicina experimental no cenário científico, surge a noção de deficiência como patologia, que dividiu os homens entre “sãos” e “não-sãos” ou “insanos”. (Velho, 2003).

Dessa época, herdamos também o caráter fortemente assistencialista e de segregação da Educação Especial, pois a nova ordem baseava-se no cuidar e proteger, “desde que as pessoas deficientes ficassem convenientemente confinadas em instituições ou guetos.”

(Amaral, 1994, p.14). É o período também conhecido como “asilismo”, segundo a mesma autora.

As pessoas com deficiência estavam envolvidas pelo medo, por causa do misticismo ao seu redor. Suas famílias as escondiam com medo do estigma, estigma este que persiste e afeta as relações com as pessoas com deficiência, por isso o isolamento e a institucionalização. Quando não se conhece e se formam conceitos equivocados produz-se o preconceito e as barreiras sociais são impostas.

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

O século XIX foi marcante para a evolução da educação especial no Brasil, principalmente na segunda metade do século; fatos e ações desencadearam uma nova trajetória para as pessoas com deficiência no cenário nacional. Iniciou-se, com a criação, em 12 de outubro de 1854, através do Decreto Imperial de D. Pedro II, o “Imperial Instituto de Meninos Cegos”, na cidade do Rio de Janeiro, atendendo a um pedido de José Álvares de Azevedo, um cego influente na sociedade da época, que estudou no Instituto de Jovens Cegos de Paris. Anos mais tarde, em 1891, esse Instituto passou a se chamar “Instituto Benjamin Constant”, em homenagem ao professor e ex-diretor Benjamin Constant Botelho de Magalhães; hoje esse instituto é referência em educação de pessoas com deficiência visual no Brasil.

Em 1857 foi fundado, também no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, por esforços de Ernesto Hüet e seu irmão, professor surdo francês, que veio para dirigir essa instituição, iniciada com dois alunos; esse instituto caracterizava-se como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos “surdos-mudos”, com idade entre 7 e 14 anos; hoje é referência nacional na educação de surdos e passou a denominar-se “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (I.N.E.S.). Ambas as instituições, apesar do atendimento precário, abriram a possibilidade para a discussão sobre a educação da pessoa com deficiência.

Entre muitas outras ações voltadas para as pessoas com deficiência, pode-se citar a criação, em 1874, do Hospital Estadual de Salvador, hoje Hospital Juliano Moreira, prestador de assistência médica, não pedagógica, para doentes mentais e também às pessoas com deficiência mental.

Em 1883 aconteceu o 1º Congresso de Instrução Pública, convocado pelo Imperador, cujo tema era a “sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos” (Januzzi, 1985), além da destinação de verbas para a manutenção dos institutos. Essa foi uma época de grandes investimentos nas instituições de apoio e atendimento às pessoas com deficiência.

Segundo Kassir (2004), uma análise sobre a Constituição Brasileira de 1891, aponta para uma diminuta responsabilidade do Estado com a educação, o que fez com que as diferentes regiões do país se organizassem no atendimento educacional conforme suas possibilidades e interesses.

As primeiras ações surgiram com caráter assistencialista, visando à prestação de serviços, principalmente a partir de iniciativas particulares isoladas, com pouca atuação do Estado em relação à Educação Especial. As experiências foram se confirmando e as associações de pais influenciaram a história da educação especial no país, dentre elas, temos, no século XX, como referência a Sociedade Pestalozzi e as APAEs.

O início do século XX, portanto, foi marcado por inúmeras ações favorecedoras e transformadoras do cenário da educação da pessoa com deficiência, trabalhos científicos começaram a ser publicados, sendo o principal deles a monografia de Carlos Eiras, em 1900, intitulada “Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”; em meados de 1915 foram publicados três outros trabalhos sobre a educação de pessoas com deficiência mental: “A Educação da Infância Anormal de Inteligência no Brasil”, de autoria de Clemente Quaglio em São Paulo, e “Tratamento e Educação das Crianças Anormais de Inteligência” e “A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina”, obras de Basílio de Magalhães.

Em 1918, Ulisses Pernambucano propõe que aglomerações urbanas, pobreza e falta de higiene são condições que, em conjunto, contribuem para a deficiência mental. Somente com o envolvimento de José Francisco Sigaud e com o apoio de Juliano Moreira, foram disseminadas as idéias de deficiência mental sob a perspectiva da profilaxia.

Uma pessoa de destaque no cenário da educação especial no Brasil foi Helena Antipoff, colaboradora de Claparède, convidada a vir ao Brasil para dirigir a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, cujo laboratório de psicologia exerceu enorme influência na formação de professores e na educação de pessoas com deficiência mental. Promoveu, ainda, a instalação da Sociedade Pestalozzi, em 1932.

Helena Antipoff utilizou-se de critérios de “homogeneização das classes”, pois tratava-se uma abordagem mais individualizada para a educação de pessoas com deficiência mental.

Até meados do século XX, havia cerca de quarenta estabelecimentos de ensino regular, que prestavam atendimento especializado para pessoas com deficiência, nas esferas pública e particular.

A formação dessas instituições foi importante para o desenvolvimento da Educação Especial no país, gerando crescente preocupação com essa modalidade de ensino e atendimento às pessoas com deficiências visual, física, auditiva, mental e múltipla, tanto no âmbito federal, estadual e municipal, quanto de organizações não governamentais.

Paulatinamente foram surgindo idéias que começaram a defender o rompimento com a institucionalização: foram os custos de manutenção, as críticas dos adeptos aos direitos humanos, os direitos das pessoas com deficiência e a crítica da academia. Todas elas convergiram para a busca de novas práticas para o trato com a deficiência e a extinção das instituições especializadas, como alternativa para promover o êxito da prática educativa e numa perspectiva mais inclusiva.

Quanto ao atendimento público de ensino regular, destacamos as escolas estaduais regulares Grupo Escolar Miss Brown e Grupo Escolar Visconde de Itaúna, criadas em 1950, em São Paulo, ambas com atendimento a pessoas com deficiência mental, em classes especiais. Para Kassar (2004, p.24):

“as classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos “normais” e “anormais” na pretensão da organização de salas de aula homogêneas, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária, a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade.”

Ainda em 1950, foi criada a AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa), um dos mais importantes centros de reabilitação do Brasil, especializada no atendimento a pessoas com deficiências físicas não sensoriais e às pessoas com paralisia cerebral e pacientes com problemas ortopédicos.

Em 1954, foi fundada no Rio de Janeiro a primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), baseada em experiências européias e americanas, destinada a tratar do problema do “excepcional”.

O grupo de pais fundadores teve o apoio do NARC (National Association for Retarded Children) dos Estados Unidos; nessa ocasião, foram votadas algumas leis para a

concessão de ajuda às APAEs que se instalavam. A APAE é uma entidade civil, filantrópica, sem fins lucrativos, de caráter cultural, assistencial e educacional. A multiplicação das APAEs ocorreu em todo o Brasil. Atualmente, a Federação Nacional das APAEs é constituída de vinte e uma Federações de Estado, cento e setenta e seis Delegacias Regionais e duas mil unidades filiadas que atendem aproximadamente duzentos mil alunos.

A segunda metade do século XX foi marcada por iniciativas no âmbito nacional de atendimento educacional às pessoas com deficiência, tendo sido criadas campanhas específicas para sua promoção. Foram elas: a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, em 1960.

A década de 1960 foi marcante para romper com a idéia de institucionalização e dar início a um novo conceito sobre a deficiência: a “normalização”, de que se originou o princípio da “integração”, que significava tornar a pessoa com deficiência mais próxima possível do “normal”, para que pudesse, assim, inserir-se na sociedade.

Esse princípio foi contestado e enfrentou duras críticas; além da academia, as pessoas com deficiência, agora já representadas por órgãos e associações, questionavam a normalização, e, a partir das reflexões sobre direitos e oportunidades, essas entidades se fortaleceram, levando a sociedade a reorganizar-se na luta para garantir o acesso à educação, trabalho e cidadania a todos, reconhecendo, mas respeitando suas diferenças.

Entretanto, o poder público só viria a explicitar seu compromisso com a educação das pessoas com deficiência por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4024/61, que enquadra a educação dessas pessoas no sistema geral de educação, visando à integração e prevendo o apoio financeiro às entidades privadas.

A LDB 4024/61, em seu artigo 88, propôs o atendimento às pessoas com deficiência “dentro do possível” na educação regular e o artigo 89 previu o apoio financeiro às instituições particulares, segundo critérios dos Conselhos Estaduais de Educação.

A Constituição Nacional de 1964 estabeleceu o Plano Nacional de Educação, sendo que, com a Emenda Constitucional de 1969, deu-se a execução desse Plano.

Em 1971, a Lei 5692 alterou a Lei 4024/61 (LDB) e, além de estabelecer o objetivo geral da educação de 1º e 2º graus, previu em seu artigo 9º: “o atendimento aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.”

Assim, ao mesmo tempo em que se deu uma maior abertura ao atendimento educacional às pessoas das classes menos favorecidas nas escolas da rede pública, também

acontece, devido à redação do artigo anteriormente citado, uma confusão presente até os dias de hoje, entre crianças denominadas “atrasadas” (fator idade-série) e crianças “com deficiência”, pois ambas deveriam ser atendidas pela Educação Especial.

A partir daí, ações específicas começaram a surgir na educação especial brasileira; em 1973 criou-se o CENESP - Centro Nacional de Educação Especial, com a finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e a melhoria do atendimento às pessoas com deficiência. Esse órgão funcionou até 1986, quando foi transformado na SEESP, Secretaria de Educação Especial, pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura).

A década de 1980 foi marcada por novos paradigmas com relação à pessoa com deficiência. Foi criada a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em ação conjunta com a ONU (Organização das Nações Unidas), com o lema “Igualdade e Participação Plena”, abrindo espaço para que a sociedade se organizasse, se abrisse ao debate e procurasse estabelecer metas e objetivos para que verdadeiras transformações pudessem ocorrer.

A promulgação da Nova Constituição Brasileira, em 1988, concebe a educação como *“direito de todos e dever do Estado e da família e estabelece ainda no item III do artigo 208 o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”* (Mazzotta, 1999, p.201); assim, até 1990 as políticas de educação especial refletiam explicitamente, o sentido assistencialista e terapêutico atribuído à educação especial pelo MEC. A partir de 1990, surgem indicadores da interpretação da Educação Especial como modalidade de ensino.

A década de 1990 assume um novo olhar para as pessoas com deficiência, com base numa política de educação para todos, tal como afirmada em Jomtien, Tailândia (1990), sendo que o Brasil também comprometeu-se com essa concepção, que implicava a transformação do sistema educacional brasileiro para acolher a todos, com equidade e qualidade.

A partir dessa Declaração, outros encontros internacionais resultaram em documentos por direitos igualitários ao acesso de bens sociais, culturais e educacionais; uma delas foi a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), que se compromete com a construção de um sistema de educação inclusiva para todos alunos. Reflexos dessas orientações geraram iniciativas que lentamente foram observadas, por exemplo, pelo gradual aumento das matrículas de alunos com deficiência no ensino comum.

Neste contexto, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9094/96), posicionando-se favoravelmente ao atendimento dos alunos com deficiência preferencialmente nas classes comuns das escolas em todos os níveis de ensino; ressaltando-

se os casos que, em função das condições específicas, não for possível a integração nas classes comuns do ensino regular, o atendimento educacional deverá ser feito em classes, escolas ou serviços especializados. O artigo 58 da LDB define a Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais e prevê os serviços de apoio especializado na rede regular sempre que for necessário. O artigo 59 da LDB dispõe sobre as garantias didáticas diferenciadas, além de acesso aos programas sociais suplementares disponíveis para o ensino regular. O artigo 60 dessa lei dispõe que os sistemas de ensino deverão estabelecer critérios para a caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e que atuam na Educação Especial.

A LDB esclarece ainda que deverão ser atendidos pela educação especial os portadores de necessidades especiais, sendo eles as pessoas com deficiência e os superdotados; ressalta também entre as garantias didáticas diferenciadas, o currículo, os métodos, as técnicas, os recursos e a qualificação dos professores.

Encontramo-nos, então, segundo Amaral (1994, p.96), em uma fase “mais compatível com a ética moderna: integração e direitos iguais...” E continua:

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

Esses documentos reafirmam o direito de todas as pessoas à educação, o acesso de todas as pessoas com deficiência às escolas comuns, o que representa o meio mais eficaz de combate às atitudes discriminatórias.

A legislação brasileira (Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96), posiciona-se de acordo com as declarações internacionais.

É possível um projeto de educação inclusiva responsável, a partir das estruturas existentes na sociedade e que requer parcerias entre a escola comum e o conhecimento e a experiência da educação especial.

A educação inclusiva compreende não só a inserção do aluno com deficiência nas classes regulares de ensino, mas muito mais do que isso, o acesso, a permanência e o sucesso; portanto, implica reverter a situação da educação brasileira, marcada pelo fracasso e pela evasão escolar, isto é, pela exclusão.

A escola hoje ainda exclui, segrega, seleciona e trabalha no padrão da homogeneidade, produzindo defasagens aluno-série e sendo responsável pelo crescente aumento de alunos que são encaminhados para avaliações e triagens em instituições especializadas.

A escola inclusiva é um lugar onde não se separam alunos, todos são educados juntos, o professor procura aproveitar o potencial educativo das diferenças e principalmente trabalhar com a heterogeneidade.

### **3.2 A Educação Inclusiva:**

É praticamente impossível negar as diferenças individuais; a constatação da singularidade humana foi uma das preocupações que nortearam as Declarações Internacionais (ONU, 1948 e 1975; Jontiem, 1990, e especialmente a de Salamanca, 1994), a partir das quais viu-se a necessidade de traçar políticas e diretrizes para a inclusão de “todos” no sistema regular de ensino.

A Declaração de Salamanca (1994, p.17) recomenda:

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

A educação inclusiva não se efetuará simplesmente por decreto, será necessário que se avaliem as reais condições que possibilitam a inclusão gradativa, contínua e sistematicamente planejada, tendo em vista a possibilidade de ruptura total com o sistema tradicional e a conquista de uma sociedade solidária que respeite, valorize e conviva com a diversidade.

Para Aranha (2003, p.11), o ideário da inclusão é:

(...) um projeto a ser construído por todos: família, diferentes setores da vida pública e população leiga. Necessita planejamento, experimentação, de forma a se identificar o que precisa ser feito em cada comunidade, para garantir o acesso das pessoas com deficiência do local e de outras comunidades aos recursos e serviços nela disponíveis. Não se instala por decreto, nem de um dia para outro. Mas há que se envolver efetiva e coletivamente, caso se pretenda um país mais humano, justo e compromissado com seu próprio futuro e bem-estar.

No Brasil, principalmente a partir de 1970, com a expansão do ensino, a escola pública deparou-se com uma nova realidade, a possibilidade de oportunizar, a qualquer cidadão, ou aos filhos de qualquer cidadão, o direito de freqüentar uma escola.

Na prática, porém, o que assistimos (ou participamos?) foi a manutenção de um sistema escolar feito para poucos e de preferência parecidos. Diante disso, a luta pela universalização da educação chega tarde, e traz com ela um ranço: a marca do fracasso escolar. Fracasso daqueles que estavam fora de um padrão, mas que traziam um sonho, sonho de alcançar, de participar, de exercer, de reconhecer e ser reconhecido. Para Amaral (1998, p.23):

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

A lei, portanto, mudou; a realidade estava se alterando, mas a escola não mudou na mesma velocidade, não respondeu de imediato, pois os atores envolvidos no processo são, em primeira mão, seres humanos, e como tal trazem consigo suas vivências, aprendizados, suas experiências, que se deram com um tipo de aluno ideal, de uma família ideal, com um comportamento ideal, perfazendo um conjunto de condições consideradas ideais e, portanto, abstratas, diferentes da realidade propriamente dita.

Poucas décadas depois, nos anos 1990, e sob a influência da Declaração de Salamanca, cresce o incentivo para uma educação para todos, aparecendo agora, de forma mais clara e enfática, a necessidade de atender às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, a partir de mudanças na estrutura e no funcionamento das escolas.

A Educação Inclusiva tem, portanto, evoluído muito nos últimos 10 anos, fortalecendo o movimento que tem por objetivo a discussão de políticas e práticas de inclusão. A idéia de educação inclusiva tem influenciado muito a reforma dos sistemas de ensino.

O processo de educação inclusiva requer um conjunto de mudanças e atitudes de todas as partes: governo, instituições formadoras, escolas, comunidade, famílias, enfim todos os envolvidos em ações que envolvam as transformações nas práticas de atendimento às pessoas com deficiência, incluindo todas as crianças na escola, sem distinção de raça, cor, condições físicas, sociais, emocionais, socioeconômicas e/ou cognitivas, entre outras.

Segundo Mrech (2004, p.01), por educação inclusiva entende-se “o processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede comum de ensino em todos os seus graus”.

É inegável que se trata de um problema complexo para a educação, pois ainda hoje há um contingente muito grande de pessoas com deficiência e sem deficiência fora do sistema educacional. A escola inclusiva não acontece só com reformas e leis, depende de convicção e compromisso e, sobretudo, de uma prática pedagógica efetiva, seu maior desafio. A proposta de educação para todos constitui-se um ideal e também um grande desafio; enfrentar esse desafio é buscar uma educação plenamente democrática.

O princípio da inclusão exige uma mudança radical na compreensão da função, estrutura e dinâmica do ensino, visando à melhoria da instrução e o atendimento da diversidade encontrada em sala de aula.

O principal paradigma da Educação Inclusiva é baseado na diversidade humana; não é o convívio com as diferenças, mas o planejamento de programas educacionais que dê conta de atender todo o alunado, e que possa ao mesmo tempo, oferecer um ensino de qualidade e comprometer-se com a aprendizagem.

Nesse contexto é necessária uma mudança da cultura da escola, envolvendo todos os segmentos do sistema:

Atualmente, o pensamento educacional tem apontado para a direção da elaboração de um currículo especial para cada escola, no sentido de que cada uma configura uma realidade específica, determinada pela combinação dos fatores internos e externos que atuam na sua organização e funcionamento. Tal currículo deve ser especial, no sentido de atender as necessidades de seus alunos, e não atender categorias ou tipos idealizados de alunos”. À medida que esta idéia for sendo concretizada, é possível que as diferenças entre educação especial e currículo especial se converta em um dos elementos de uma ação sócio-educacional global, que assegure, na medida necessária, o interesse por cada membro da comunidade, seja qual for a condição, ou tipo de auxílio que necessite. (Mazzotta, 1987, p.118)

O discurso sobre a educação inclusiva contradiz muitas práticas existentes; a realidade de muitas unidades escolares não possibilita acolher uma escola inclusiva.

É nesse contexto que encontramos a escola, praticamente a mesma de décadas atrás, lutando para atender as pessoas com deficiência; estes que antes se encontravam fora da escola, ou em escolas especiais. Segundo Amaral (1998, p.12):

Quando falamos simplesmente de diferenças, talvez estejamos apenas referindo-nos a características ou opções que, embora sinalizando dessemelhanças, não criam climas extremamente conflitivos (com exceção de situações bem peculiares): cor dos cabelos,

preferência pelo azul em detrimento do amarelo, São Paulo e não Corinthias, ou vice-versa, gostar de jiló... e assim por diante.

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

Contudo, seja qual for nosso aluno ele é necessariamente diferente, seja qual for nossa classe ela é necessariamente heterogênea, seja qual for nossa escola ela é necessariamente única. Essa é a realidade com a qual convivemos, a diversidade da natureza e da condição humana.

Para a proposta de educação inclusiva deixar de ser mero discurso, é necessário levar em conta a concepção de educação que fundamenta a experiência escolar; a inclusão implica mudança de concepção de educação e, sobretudo, de suas práticas.

Cortella (2000, p.156) afirma que “A Educação e a Escola são os lugares que nós podemos dizer e exercer mais fortemente o nosso não. Não à miséria, não à injustiça, não à condição humana x humano, não à ciência exclusivista, não ao poder opressor.

Acrescentamos a esses “não” indicados por Cortella, também o não ao tratamento genérico, que normaliza, pois essa nova realidade exige a equidade na qualidade de ensino, exige respeito às diferentes necessidades, exige que se assegure o acesso ao conhecimento e às condições de aprendizagem para todos.

Para que se efetive uma proposta de escola inclusiva, é necessário que gestores, professores, enfim todos os envolvidos no processo educacional transformem e renovem sua prática, e isto inclui acreditar nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, o que exige flexibilidade curricular e adequação de metodologias de ensino e de avaliação. Segundo Brito (2005, p.9):

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

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Especial, a ênfase deve estar nas adaptações curriculares (flexibilidade) de pequeno e grande porte.

Considera adaptações de pequeno porte, entre outros: os agrupamentos de alunos em sala de aula; a organização didática; a organização espaço-temporal; os reforços de aprendizagem e o uso de recursos de apoio. As adaptações de grande porte referem-se às modificações acentuadas na organização didática, não aplicáveis à totalidade dos alunos; aos

sistema de comunicação de alunos surdos-cegos; à introdução de recursos de acesso à aprendizagem e de processos avaliativos; à eliminação de critérios gerais de avaliação e à modificação dos critérios de promoção.

Contudo, tais inovações não podem ser vistas como uma simples produção do novo, mas como resultado das práticas investigativas geradas no cotidiano da sala de aula por meio do contato significativo do professor e de seu aluno no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, a escola precisa reconhecer as diferenças da deficiência, que devem ser respeitadas e trabalhadas para que, de fato, esses alunos sejam incluídos.

Embora garantidas nas leis brasileiras, as escolas em geral não se encontram em condições ideais, tanto físicas como pedagógicas, para proporcionar uma educação inclusiva com qualidade.

Quanto ao aspecto pedagógico, as mudanças passam, sem dúvida, pela atenção especial ao professor e sua formação. Há necessidade de maior investimento no que se refere à formação (inicial e em serviço) dos professores, pois sem querer atribuir a eles a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem do aluno, acreditamos que uma mudança qualitativa depende, principalmente, de seu envolvimento e transformação.

Muitos professores mostram resistência frente às diferenças de seus alunos; sua formação tradicional não contempla a diversidade, cristaliza as barreiras do preconceito, do estereótipo e do estigma. Entende-se por estigma o rótulo de deficiência, aqueles que têm a dificuldade, a diferença, levando à “utopia da homogeneidade”.

Para a construção de um sistema de educação que privilegie a diversidade, Carvalho (2000, p. 150) acredita que:

(...) tanto o ensino regular e a educação especial devem se unir nos esforços de satisfazer as necessidades educacionais de todos os alunos. De pouco adiantará se todo esse movimento for conduzido por aqueles comprometidos com a educação especial. Na verdade, o processo de inclusão deve começar e se manter no desejo de todos os educadores. As mudanças necessárias só se efetivarão quando estivermos juntos: os da educação especial e os do ensino regular, em busca do especial na educação, isto é, em busca do aprimoramento de sua qualidade.

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

A pessoa com deficiência na sociedade sempre foi alvo de preconceito e teve uma trajetória de sofrimento para encontrar espaço na sociedade, obstáculos estes que o

segregavam do mundo, com barreiras arquitetônicas, lacunas do sistema educacional, dificuldades de formação profissional e, pior ainda, a colocação no mercado de trabalho. É necessário neutralizar a diferença, o paradigma da normalização, ser diferente é “normal”! Em contrapartida, hoje o direito de ser diferente é ter o maior número de experiências possíveis dentro de seu universo de possibilidades.

Segundo Amaral (1998, p.25), “a deficiência, vista como fenômeno global, pode ser distribuída em dois subfenômenos: deficiência primária e deficiência secundária.” A deficiência primária refere-se à perda ou anormalidade de um órgão, ou ainda à restrição de atividade em decorrência de uma deficiência. A segunda diz respeito à condição social de prejuízo resultante da deficiência.

É conhecendo e reconhecendo cada aluno, em especial o aluno com deficiência, com suas reais capacidades, dificuldades e possibilidades que o professor pode transformar sua prática e ampliar as oportunidades de garantir a aprendizagem.

Dar condições para que o aluno com deficiência faça cada vez mais, e melhor, o que pode fazer, é tirá-lo da condição de desvantagem, de ser visto como “menos” ou “pior”. Para Machado (2001, p.33):

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

Incluir e integrar são conceitos diferentes. O termo “integração” reporta-se à década de 1970 e 1980, ao modelo de processo de inclusão física, social e escolar. Integrar era colocar o aluno com deficiência numa classe comum, como uma simples presença. A pessoa com deficiência deveria modificar-se para satisfazer os padrões aceitos no meio social. Isto não é inclusão. Já o termo “incluir” reporta-se à década de 1980 em diante, consolidando-se nos anos 1990, cujo modelo sugere que a sociedade deve adequar-se para acolher todas as pessoas com suas diferenças. Incluir é uma pertença. O aluno pertence à escola e a escola é responsável por ele.

Acreditamos na Educação Inclusiva como fator importante na integração efetiva da pessoa com deficiência na sociedade, mas até a efetiva inclusão ainda se tem um caminho a percorrer; é um processo social, em que a escola inclusiva deve ser vanguarda na educação; há muita expectativa de desempenho e desenvolvimento em torno desse tema e não se pode

em nenhum momento perder o foco de que o aluno com deficiência deve atingir o máximo de suas possibilidades.

A escola inclusiva tem um papel social importante, pois as relações sociais são transformadas, todos os alunos precisam adaptar-se à nova configuração social, aprender a colaborar com o outro e se integrar à comunidade. A política de apenas inserir somente não é suficiente.

Com relação às políticas públicas de educação inclusiva, deve ser assegurado que a equipe técnica tenha condições de trabalho com os alunos, as escolas precisam de acesso físico adequado aos indivíduos com deficiência física, há de investir recursos financeiros para implementação de projetos, o fornecimento de cursos de formação dos educadores, auxílio à equipe da escola, garantir o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, criação de uma rede de apoio à inclusão, com os serviços necessários para o atendimento de necessidades específicas de cada aluno.

Na inclusão podemos perceber que os alunos podem aprender juntos, embora com objetivos, tempos e processos diferentes.

Podemos citar como umas das maiores dificuldades para se concretizar a educação inclusiva: a inclusão sem o apoio do professor especialista como acompanhante do processo; a não consideração pelas necessidades específicas de cada aluno; a utilização de um único método de ensino e a concepção de que todos têm um processo de desenvolvimento invariável e imutável; enfim, colocar o aluno com deficiência em classe comum, sem condições de lhe garantir o apoio necessário ao desenvolvimento de suas potencialidades.

A inclusão é um processo constante e precisa ser continuamente revisto. Discutir política educacional para uma verdadeira escola inclusiva é falar num desafio para entender a educação como um DIREITO de todos; não basta incluir somente, mas oferecer uma educação capaz de transformar a sociedade e a realidade em uma sociedade possível para todos.

A união de esforços entre educação especial e professores das classes regulares de ensino é um importante desafio. A educação especial é, para a grande maioria dos educadores, um sistema paralelo à educação, à parte do sistema de ensino, e não uma modalidade de educação.

Enquanto a inclusão não representar o desejo da maioria dos os educadores, a escola especializada irá se manter e os alunos continuarão sendo excluídos do atendimento educacional.

Já se passaram 10 anos da Declaração de Salamanca (1994). Não dá mais para fechar os olhos para as mudanças necessárias. A inclusão precisa sair do discurso, reverter a prática pedagógica da escola tradicional, do que depende o atendimento às diversidades e heterogeneidades dos alunos da escola.

A busca por uma escola inclusiva não é simplesmente proporcionar aos alunos com deficiência um lugar físico na classe regular, é a escola preparar-se para recebê-lo, acreditar em seu potencial, respeitar sua dignidade, não temê-lo como diferente, não querer torná-lo igual, assumir o desafio de fazer da escola “(...) *um local privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre e necessariamente, diferente.*” (Mantoan, 2002, p.30)

A educação inclusiva é uma ruptura de valores, da escola tradicional rompendo com o conceito de currículo único, de aluno padrão e de aprendizagem como mera transmissão de conhecimento.

Há muito a fazer, a melhorar e a aprender para se construir uma verdadeira escola igualitária, com qualidade e inclusiva.

### **3.3 A Política de Educação especial no estado e São Paulo:**

São Paulo, em razão de ser um estado economicamente forte, é modelo às demais unidades da federação, sob vários pontos de vista, econômica, industrialmente e basicamente pela educação.

A preocupação com o atendimento do alunado com deficiência foi datada de 1917, com a criação da “primeira escola de anormais”, porém não há dados que esta escola tenha sido inaugurada. Os próximos passos somente ocorreram em 1930, com uma escola de anormais, no Largo do Arouche; ao mesmo tempo também foi instalada uma “classe especial de anormais” no Grupo Escolar do Belém. Em 1933, o Código de Educação daquele ano, incluía educação especializada no contexto da educação geral: melhor ainda, da educação pública. Nesse ano mais duas classes para “débeis mentais” foram instaladas na capital.

Durante as décadas posteriores, numerosos atos oficiais foram criados a respeito da educação de deficientes, que tratavam do assunto por área de deficiência.

A criação das classes em Braille destinadas a alunos cegos e amblíopes surgiram em 1953, e somente poderiam ser regidas por professores especializados no ensino para cegos. Os cursos para professores normalistas era oferecido no Instituto de Educação Caetano de Campos.

Somente em 1958 é que foi criado, pela Secretaria de Educação do Estado, o Serviço de Educação de Surdos-Mudos, em nível de pré-primário e primário. Não havia exigência de qualificação específica para ministrar essas aulas.

Na área de deficiência mental, os primeiros decretos são de 1958, que dispõem sobre a instalação de classes especiais para “deficientes mentais educáveis”, assim definidos:

A criança cujo desenvolvimento mental, avaliado pelo exame psicológico individual, é retardado desde o nascimento ou da infância, mas que revela possibilidades de aprendizagem por meio de processos educacionais destinados a torná-lo economicamente útil e socialmente ajustada. (Mazzotta, 1987, p.145)

Em 1963 foi criado o Setor Pedagógico no Ensino de Deficientes Mentais, cuja responsabilidade era a de orientar as classes para alunos com deficiência mental e o curso de aperfeiçoamento de professores para o ensino de “crianças mentalmente retardadas”.

Em 1964 é criado o Setor de Fonoaudiologia, que era destinado a prestar assistência à criança com distúrbios da voz e da linguagem. No mesmo ano, saía uma Circular da Secretaria da Educação que esclarecia o seguinte: “os alunos das classes especiais de Deficientes Mentais não deveriam ser promovidos ou reprovados no final do ano letivo, mas classificados de acordo com o desenvolvimento global obtido durante o ano letivo”.

O Decreto Nº 47.186/66 institui o Serviço de Educação Especial, que marcou uma importante evolução para a educação especial em São Paulo. Dentre as questões tratadas, podemos citar as de maior valor: disposição para uma ação conjunta dos setores responsáveis pela educação dos deficientes, algo que não era comum, pois as forças divergiam; e supervisão única nas ações desenvolvidas. A estrutura envolvia quatro áreas de atividades: Educação de Deficientes Mentais, Deficientes Auditivos, Deficientes Físicos e Deficientes Visuais.

Em 1967, na Constituição do Estado de São Paulo, artigo 5º, parágrafo 2º, está o Plano Estadual de Educação, que inclui a educação de “excepcionais do físico e dos sentidos e da inteligência”. Dentre as novidades, encontramos: a educação dos “excepcionais” é para aqueles que não se enquadram no processo de ensino comum; o CEE – Conselho Estadual de Educação é que fixa as normas para sua educação; faz-se necessária a habilitação específica para o pessoal técnico e administrativo. Muitas resoluções foram instituídas com referência à educação especial, propondo e reformulando questões no sentido de estruturar cada vez mais esta modalidade de ensino. Em 1968, foi instituído um grupo de trabalho para revisar a legislação sobre a Educação Especial; no ano seguinte esse grupo entrega o Relatório e é

manchete do Diário Oficial, com destaque para os seguintes temas: permanece a SEE como órgão de planejamento e controle e orientação técnica; os alunos com deficiência deverão receber atendimento por toda a sua vida acadêmica; os professores para a educação especial devem ser os mesmos da escolarização regular.

Após a LDBEN Nº 5.692/71, o CEE aprova a Deliberação CEE nº 13/73, que fixa normas para a educação de “excepcionais”, redefinindo esse termo como sendo referente àqueles que, devido às condições físicas, mentais, emocionais e socioculturais, necessitam de condições especiais de educação para pleno desenvolvimento de suas potencialidades, estabelece diretrizes para elaboração de um currículo, não havendo necessidade de correspondência com séries anuais e a exigência de professores habilitados obtida em cursos superiores, além da opção pelo atendimento integrado no sistema de ensino.

A Resolução SE nº 73/78 foi fundamental para a educação especial, pois nela foram estabelecidos os critérios para a instalação e funcionamento das classes especiais, salas de recurso e ensino itinerante nas escolas públicas de 1º e 2º graus.

São modalidades de atendimento na rede estadual de ensino: Classe Especial, instalada em escola comum, sob a responsabilidade de um professor especializado, sendo que cada classe especial atende a um tipo específico de aluno; Sala de Recursos, que conta com professor especializado, materiais e equipamentos especiais, recursos necessários para o assessoramento do ensino na classe comum; Ensino Itinerante, aquela em que o professor visita várias escolas, assessorando professores de classe comum e alunos; Escolas Especiais, que podem ser externas ou residências para atendimento a alunos de um tipo de excepcionalidade; Ensino Hospitalar, que é o serviço prestado àqueles que em razão temporária ou permanente estão impossibilitados de se locomover até a escola.

Os primeiros Planos de Atendimento à Educação Especial dataram de 1972, acatando os dispositivos da Lei Federal Nº 5.692/71; seus princípios norteadores caracterizavam a criança “excepcional” como:

[aquela que possui] desvios tão acentuados de ordem intelectual, física ou social, do crescimento e de desenvolvimento considerados normais, a ponto de não se beneficiarem do programa de uma escola comum, exigindo classes especiais ou ensino e serviços suplementares par sua educação (São Paulo, SE/SEE, 1972, p. 7, apud BUENO, 1988, p.124)

Educação Especial era vista como:

(...) educação para crianças excepcionais, compreendendo as crianças intelectualmente prejudicadas, os deficientes físicos e as crianças com distúrbios emocionais (São Paulo, SE/SEE, 1972, p.7, apud BUENO, 1988, p.124)

Além das definições, o plano estabeleceu princípios para a educação especial, tais como: o direito à educação; todos os “excepcionais” devem se beneficiar; igualdade de objetivos como na educação comum; deve propiciar a integração do “excepcional” na comunidade; tem direito à professor especializado; tem direito à assistência educacional; o aluno só pode ser considerado excepcional após avaliação de profissionais credenciados.

Embora a educação especial fizesse parte da educação geral, isso sempre foi um paradoxo, em razão das dificuldades escolares do aluno com deficiência.

Os alunos, para freqüentar as classes especiais, deveriam ser avaliados por um especialista, excluindo a escola da função de rotular os alunos, pois caberia a determinação de quem vai para o ensino especial ao psicólogo e ao médico.

Em função da precariedade em que se encontrava a educação especial, com falta de oportunidades, serviços de diagnóstico, pessoal docente e técnicos especializados, foram definidas as seguintes diretrizes e metas para o período: formação de 1.200 professores especialistas, até 1975; ampliação de oportunidades educacionais; elaboração de instrumentos de avaliação psicopedagógica para alunos com baixo rendimento escolar; utilização de recursos disponíveis, através de convênios para avaliação de crianças com deficiência; atualização de todos os profissionais da educação especial em serviço; provimento de equipamentos e instalações para as classes de deficientes auditivos; estudo, adaptação e elaboração de currículos e programas para o atendimento às necessidades das pessoas com deficiência.

Após a década de 1980, houve crescimento de matrículas na educação especial, ao mesmo tempo que a qualificação profissional deixava muito a desejar; da meta de ter 1.200 professores especialistas em 1972, em 1977 o número era de 450 e somente quatro instituições de Ensino Superior ofereciam esse tipo de formação.

Foram apontados alguns problemas básicos da educação especial: insuficiência de oportunidades educacionais; falta de recurso para o diagnóstico; problemas com a formação de professores; instalação e equipamentos; critérios para a instalação das classes especiais; pessoal para supervisão, entre outros. Desse Plano nenhuma meta foi alcançada, demonstrando um descompasso entre os Planos, no discurso, e a realidade da educação especial, no que se refere à falta de recursos; número de matrículas, crescimento da excepcionalidade.

Os Planos decorrentes definiram a linha filosófica e a política de Educação Especial, com as mesmas diretrizes de planos anteriores.

Diante de planos e políticas para a educação especial, faz-se necessária uma revisão no estatuto do magistério, um redimensionamento de necessidades e problemas, a atenção política para com os alunos com deficiência, a integração do alunado com a educação em geral, informação à comunidade escolar e principalmente a melhoria da situação funcional do professor especializado.

### **3.4 A proposta de Educação Inclusiva da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo:**

O movimento pela educação inclusiva no Brasil é recente; reporta-se à década de 1990. Até então, os alunos com deficiência eram matriculados em salas especiais nas escolas, separados dos demais alunos, além de outras crianças com deficiência que sequer chegavam aos bancos escolares.

Procurando reverter essa condição de segregação, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo vem ao encontro da nova visão de sociedade, que deve estar preparada para oferecer oportunidade de educação para todos.

Para isso, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE), com base e fundamento nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nas Deliberações do Conselho Estadual de Educação, no que se refere à educação de alunos com deficiência, considera, para o desenvolvimento de sua proposta de trabalho, que Educação Especial é:

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

Considera ainda que a educação dos alunos com deficiência deve se realizar, preferencialmente, nas classes comuns da rede regular de ensino, com apoio dos serviços especializados organizados, sempre que possível dentro da própria escola ou em centros de apoio, para que estes possam beneficiar-se pela relação com seus pares, ampliando suas experiências, aprendendo na diversidade.

A SEE (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo) procura reverter a condição de segregação enfrentada pelas pessoas com deficiência, atuando com uma proposta de trabalho que se articula com uma nova visão de sociedade, que deve se preparar para oferecer oportunidade de educação igual para todos, oferecendo apoio pedagógico às Unidades Escolares e aos professores, visando mudanças de atitudes e de perspectivas e investindo na produção de materiais didáticos específicos e na adequação do espaço físico, que garantam condições de acessibilidade a todos os alunos com deficiência.

Há um incentivo, portanto, para que a escola pública paulista assegure aos alunos com deficiência um atendimento de acordo com suas necessidades, sendo necessário, para isso, a adequação do prédio escolar, dos recursos didáticos, das estratégias de ensino, bem como a flexibilização do currículo, favorecendo, dentro da própria escola, as experiências diversificadas e bem sucedidas. Esse atendimento é oferecido através de matrícula aos alunos com deficiência em classe especial ou classe comum.

O trabalho pedagógico com os alunos com deficiência nas classes comuns deve ter o acompanhamento contínuo do professor, contando também com o trabalho complementar do professor especialista. Esses alunos devem preferencialmente freqüentar concomitantemente a sala de recursos, com atendimento específico, de acordo com o tipo de sua deficiência: visual, auditiva ou mental.

A sala de recursos possibilita ao aluno o atendimento de duas a dez horas semanais, em horário contrário ao que freqüenta na classe comum; seu atendimento é feito individualmente ou em pequenos grupos, com turmas entre dez e quinze alunos, e com professor devidamente habilitado na área específica da deficiência.

A decisão de encaminhamento ou permanência dos alunos com deficiência para as classes especiais ou para as salas de recursos deverá se realizar após avaliação pedagógica da equipe da escola, composta pelo Diretor, Professor Coordenador, um professor de cada série do Ensino Fundamental e um professor especialista (se tiver), podendo contar ainda com o apoio de profissionais da saúde; deve-se ainda ser discutida com os pais e com o Conselho de Escola.

Como o regime na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental é a Progressão Continuada, em sistema de ciclos, sendo o Ciclo I de 1ª a 4ª série e o Ciclo II de 5ª a 8ª série, o processo de aprendizagem dos alunos deve ter o acompanhamento contínuo do professor e contar, sempre que possível, com o auxílio do professor especialista.

O aluno prossegue no ciclo acompanhado de uma ficha de avaliação pedagógica, contendo seu desenvolvimento escolar. Ao final de cada ano letivo os professores devem elaborar um relatório de avaliação dos alunos com deficiência, acompanhado de fichas de observação periódicas e contínuas. A avaliação deve variar segundo as necessidades do aluno, respeitadas as especificidades de cada caso. Afirma a Deliberação CEE 05/00:

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

Essa verificação deve ser voltada à detecção de qualquer progresso no aproveitamento escolar do aluno, visando também à melhoria das condições de ensino.

Nesse sentido, não podemos pensar em uma avaliação que simplesmente compare os alunos entre si e verifique o quanto aprenderam de todo o conteúdo desenvolvido em sala de aula; isso certamente será mais um obstáculo para a realização da inclusão escolar.

Segundo Mantoan (2004), um ensino que se diz para todos, que está aberto às diferenças, deve avaliar a aprendizagem analisando todo o percurso do aluno durante o curso, respeitando seu tempo e limite; porém, deve instigá-lo para desenvolver ao máximo suas potencialidades. Para isso é necessário que o professor conheça muito bem cada um de seus alunos e que seja capaz de criar alternativas e situações de aprendizagem ajustadas às necessidades e peculiaridades, favorecendo sempre o desenvolvimento do potencial de cada um.

Um instrumento importante, que pode ajudar muito nesse processo, é o registro das observações feitas pelo professor, contendo a trajetória de escolaridade do aluno, documento este que ajudará a planejar de forma mais segura e eficiente cada etapa de seu trabalho.

Também é importante que o processo seja acompanhado da auto-avaliação do professor e dos alunos, momento que deve enriquecer as relações e as práticas desenvolvidas na sala de aula. Para (Freire, 1996: 24), “(...) *a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo*”.

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

É prevista também a formação continuada aos professores da classe regular para garantir-lhes as competências necessárias para o trabalho com alunos com deficiência em suas classes.

Ao professor especialista de cada área de deficiência, considerando a proposta de uma educação inclusiva, cabe a função de elaborar a proposta pedagógica da escola, elaborar um plano de trabalho para o atendimento aos professores e alunos, ser o elo de integração entre toda a equipe escolar, participando das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivas (HTPC), bem como de todas as atividades programadas pela escola; deve, ainda, orientar a equipe escolar no que se refere às estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns e oferecer orientação aos responsáveis pelos alunos e à comunidade.

O professor especialista tem um papel fundamental no processo de inclusão dos alunos com deficiência e também na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, na qual o princípio de educar na diversidade deve ser estabelecido nas salas de aula, procurando tirar proveito das diferenças, ampliando as experiências de todos os alunos, efetivando-se assim uma aprendizagem bem sucedida a todos, combatendo as práticas seletivas e excludentes tão características da escola brasileira.

Em toda legislação fica claro que não deve perder o foco da inclusão, apesar de ser autorizado o funcionamento de classes especiais e de escolas especiais, a política de educação inclusiva proposta pela SEE (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) está procurando acabar definitivamente com o regime de segregação a que estavam sujeitos muitos alunos com deficiência.

Para que isso saia do papel, a Escola Pública Paulista deve adequar-se ao novo modelo de ensino, modificando as práticas tradicionais, estar aberta à diversidade, comprometida com um ensino de qualidade e reconhecer o sucesso do aluno, proporcionando condições para seu desenvolvimento nesse processo.

### **3.5 A Formação do Professor Especialista em Educação Especial:**

O professor especialista era formado por curso de especialização em nível de 2º grau no Estado de São Paulo. Somente após a Deliberação 15/71, do Conselho Estadual de Educação, a formação de professores especialistas passou a ocorrer em nível universitário, como habilitação específica do curso de Pedagogia.

A partir da década de 1970 começaram a surgir os primeiros cursos universitários para a formação de professores especializados no ensino para pessoas com deficiência. Os primeiros cursos foram oferecidos pela rede particular.

Os primeiros estabelecimentos de Ensino Superior que ofereceram curso de Pedagogia com Habilitação Específica em Educação Especial, a partir de 1972, foram: Faculdade Pestalozzi de Franca, habilitação em Deficiência Mental (1972); Universidade Mackenzie em São Paulo, habilitação em Deficiência Mental (1973); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, habilitação em Deficiência Mental (1973); Faculdade Metropolitanas Unidas em São Paulo, habilitação em Deficiência Mental (1973); Pontifícia Universidade Católica de Campinas, habilitação em Deficiência Mental (1975); Faculdade “Auxilium” de Filosofia Ciências e Letras de Lins, habilitação em Deficiência Mental (1976); Universidade de Mogi das Cruzes, especialização de Deficiência Mental (1976); Universidade Estadual “Júlio Mesquita Filho” - UNESP, de Marília, com habilitações em Deficiência Mental, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual e Deficiência Física (1977); Universidade de Piracicaba, UNIMEP, com habilitação em Deficiência Mental (1977); Universidade de Taubaté, com habilitação em Deficiência Auditiva e Deficiência Mental (1978); Centro Superior do Carmo de Santos, com habilitações em Deficiência Mental, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jaú, com habilitação em Deficiência Mental (1981); com esses cursos de formação houve aumento do número de professores especializados e melhoria na qualidade da formação<sup>2</sup>.

Além da expansão dos cursos de formação na Capital, houve também expansão no interior, em estabelecimentos públicos e privados, havendo também um ganho na produção de pesquisas na área de educação especial.

A estruturação dos cursos de formação de professores especialistas em nível superior se deu também no interior do estado, em decorrência das demandas existentes e de clientela para os cursos. Além das experiências bem sucedidas na área e de local apropriado para a prática do estágio, qualidade do corpo docente, saturação do mercado de trabalho regional.

A formação do professor especialista necessita de uma formação geral sobre educação e conhecimentos específicos na área de atuação, além do interesse pelo trabalho junto à pessoa deficiente.

---

<sup>2</sup> Dados coletados da Tese de Doutorado de Mazotta, M.J.S. (1989)

Uma questão importante nos cursos de formação é a habilitação para deficiência física, extinta em 1972; somente em 1989 é que voltou a ser instalada, na UNESP de Marília. No restante do país não há outro curso nessa área; decorrência disso são as dificuldades relativas às instalações e equipamentos necessários e corpo docente especializado.

Os cursos de formação de professores da UNESP de Marília e da UNIMEP de Piracicaba mantinham convênio com a Secretaria de Estado da Educação, tendo como condição para participar do exame de seleção: ser portador de licenciatura plena em Pedagogia e ser professor da rede estadual de ensino.

Além desse convênio, houve, no período de 1972 a 1989, um estímulo do governo estadual para a formação de professores especialistas em educação especial; a Secretaria da Educação concedia afastamento, sem prejuízo do cargo, além de ajuda de custo para os professores da rede estadual de ensino aprovados em concurso público de seleção.

Os currículos dos cursos eram correspondentes à licenciatura plena, com carga horária de 2.200 horas. As tendências identificadas nos cursos são: médico-pedagógica, psicopedagógica, pedagógico-psicológica e pedagógica.

Os primeiros cursos apresentavam inúmeras dificuldades para funcionar; entre elas: ausência de projeto pedagógico, carga horária de estágio supervisionado reduzida, pouca prática, pois os cursos funcionavam no período noturno, precariedade de bibliotecas e bibliografias disponíveis, dificuldade de contratação de docentes.

Hoje, muitas dessas dificuldades foram superadas, com a crescente participação das universidades públicas na formação de professores especialistas; com a contratação de docentes e dedicação exclusiva, possibilitando a pesquisa e a realização de estágios.

A habilitação em Educação Especial forma o professor especialista em uma única área da deficiência; se o professor desejar trabalhar com outro tipo de deficiência deverá fazer outra habilitação, o que remete ao questionamento da compartimentação da educação especial; não será este profissional competente para trabalhar com outras deficiências? A especialização por área de deficiência leva a estudos específicos para cada deficiência e ao mesmo tempo separa daquilo que é comum às deficiências.

E ainda, a formação do professor especialista é mais extensa que a do professor da educação regular, sendo a primeira de nível superior e a outra de 2º grau. Por que especialista? Porque é capaz de trabalhar com alunos com aprendizagens diferenciadas, mas o professor de educação especial deve ter as mesmas qualificações do professor comum com mais experiências e qualificações.

Qual a função do professor especialista na escola? É um especialista em questões didático-pedagógicas para quem necessita de situações diferenciadas para a aprendizagem ou um especialista somente em alunos com deficiência? Na verdade ele deve ter uma função de co-atuar com o ensino comum, auxiliar no ensino de determinados conteúdos aos alunos com deficiência, ser um especialista em questões educacionais, enfim assumir funções de caráter fundamental para a democratização do ensino.

De acordo com a Resolução CNE Nº 2, de 11 de setembro de 2001, no seu artigo 18 parágrafo 2º, estabelece que os professores especialistas são:

“aqueles que desenvolvem 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, adequadas 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.”

Os cursos de formação de professores especialistas devem atender aos interesses e necessidades do sistema educacional e da sociedade; para isso faz-se necessária a clareza de referências para a estruturação dos cursos.

Os cursos de formação necessitam de direcionamento teórico-prático, currículos com aulas teóricas e estágios supervisionados, espaços para discussão e reflexão teórica sobre a prática, material específico de uso do aluno com deficiência, uma equipe de professores que tivesse além do conhecimento teórico, experiência na habilitação, pois muitas vezes estes são dotados de formação teórica e titulação, mas sem vivência prática, pois experiência de trabalho não funciona sem fundamentação teórica e vice-versa; enfim formar bem os professores para que sejam realmente educadores: esta é a tarefa da universidade.

Importante neste trabalho é salientar que a educação especial tem caráter interdisciplinar; os demais profissionais vêm somar-se ao trabalho do professor especialista, mas este precisa estar preparado para desempenhar sua função primordial que é pedagógica, na assessoria aos professores do ensino comum nas práticas pedagógicas necessárias para a construção da educação inclusiva, para o atendimento daqueles alunos com deficiências que pela sua natureza, precisam ainda que temporariamente de ambientes ou recursos especiais, e no atendimento direto aos alunos com deficiência comprometidos que estão impossibilitados de iniciar a escolarização, estão nos programas de reabilitação. Os professores especialistas servem de intermediários entre professores e alunos com deficiência, possibilitando o entendimento de suas necessidades e particularidades.

Os professores especialistas bem formados e capacitados, na perspectiva da inclusão são peças fundamentais no elo da escola inclusiva.

## **CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.**

Após a transcrição da entrevista gravada, na íntegra, iniciou-se o processo de análise. Realizou-se uma primeira leitura, de caráter flutuante, destacando os temas relevantes para a pesquisa, organizados pela “similaridade ou semelhança, pela contraposição ou diversidade”, Aguiar (2001).

Nesta leitura, foram despontando algumas palavras, as primeiras unidades que se destacavam; Aguiar (2001) salienta que o sentido das palavras constitui-se a partir do confronto entre os significados sociais vigentes e a vivência de cada sujeito particular. Nas frases descritas transpareciam a subjetividade do sujeito; sobre isso, diz a mesma autora (p.105).

Assim o pensamento será concebido como pensamento emocionado, a linguagem será sempre emocionada, ou seja, terá como elemento constitutivo a dimensão emocional, expressando uma avaliação do sujeito, ou seja, o sentido subjetivo que determinado fato ou evento tiveram para ele.

A fala do sujeito é fundamental para a análise, pois cada palavra é impregnada de sentidos subjetivos; de acordo com Aguiar (2001, p. 131);

(...) a fala, construída na relação com a história e a cultura, expressa pelo sujeito, corresponde à maneira como este é capaz de expressar/codificar, neste momento específico, as vivências que se processam em sua subjetividade; cabe ao pesquisador o esforço analítico de ultrapassar essa aparência (essas formas de significação) e ir em busca das determinações (históricas e sociais) que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são, portanto, individuais e históricos), para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito.

Partindo dessas palavras, as leituras posteriores permitiram destacar os pré-indicadores, que permitem a identificação de conteúdos, objetivando a compreensão da essência do sujeito, através das transformações que ocorrem na construção dos sentidos.

O passo seguinte foi o processo de aglutinação dos pré-indicadores, o levantamento de grandes temas para a articulação, ou seja, o levantamento dos indicadores, que nos

possibilitou caminhar em direção aos núcleos de significação. Os núcleos de significação trazem aspectos fundamentais para a compreensão dos determinantes da constituição do sujeito.

Após a definição dos indicadores, estes foram articulados entre si, resultando nos núcleos de significação. Os núcleos de significação foram assim destacados para a análise individual. Dos indicadores “Escolha Profissional”, “Relação com o Trabalho”, e “Formação Profissional” foi formado o 1º Núcleo: “O sonho e a realidade de ser professor, ontem e hoje”; dos indicadores “Escola/Aluno”, “Práticas Pedagógicas” e “Ação Educativa” formou-se o 2º Núcleo: “A Docência: entre o querer e o ser”; para a formação do 3º Núcleo, “Identidade Pessoal: as transformações de um professor”, partimos dos seguintes indicadores: “Marcas/Características” e “Relações Pessoais”; e um 4º Núcleo, “Um olhar sobre a Inclusão”, constituído a partir dos seguintes indicadores: “Inclusão”, “Educação Especial” e “Escola Inclusiva”.

No núcleo “O sonho e a realidade de ser professor, ontem e hoje”, selecionamos, através de suas falas, os conteúdos relativos à vontade de ser professor, sua trajetória de vida entrelaçada à escola, determinando seu pensar e agir.

No segundo núcleo: “A Docência: entre o querer e o ser”, o sujeito descreve a ação educativa como realização e satisfação, numa busca por desenvolver bem o que faz e como se realiza nesta atividade.

No terceiro núcleo, que denominamos “Identidade Pessoal: as transformações de um professor” agruparam-se os conteúdos a partir dos quais o professor apresenta suas marcas pessoais constituídas em suas relações com as pessoas.

No quarto núcleo, “Um olhar sobre a inclusão”, procuramos destacar os conteúdos que se referem à educação especial, inclusão e escola inclusiva.

#### **4.1 Primeiro Núcleo: O Sonho e a Realidade de ser Professora: Ontem e Hoje.**

Um dos aspectos mais relevantes da entrevista e que merece ser destacado refere-se ao desejo, desde a infância, de ser professora:

(...) gostava de brincar de boneca; mas punha todas elas sentadas, para dar aula para [elas]; desde pequena já gostava da idéia de ser professora e tinha lousa e giz, tudo na minha casa, e eu punha todas as bonecas para ensinar e eu

sempre tinha muita coisa para falar para as bonecas, e aquilo lá me distraía, assim, horas e horas; então, desde sempre parece que eu já soube mesmo que eu queria mesmo é ir para uma sala de aula. Quando eu fui como aluna, aí eu tive mais certeza ainda, seis anos a gente ia para pré, aí eu tive mais certeza ainda, nossa, é isso mesmo, mas eu tinha [essa] idéia com seis anos. Naquele momento, eu estava ali e um dia eu ia estar lá na frente, era aquilo mesmo que eu queria.

Na narrativa da professora, ela faz referência a sua escolha profissional com muita ênfase e expressando essa opção como a única possível. Uma meta, um objetivo, uma finalidade.

(...) Com quinze anos, eu entrei na sala de aula pela primeira vez; não era mais aluna, eu era estagiária na Escola Inocência<sup>3</sup>, a estagiária trabalhava para caramba, tinha uma função direta com as crianças, muita atuação mesmo.

Eu trabalhei na Escola Inocência [por] dez anos, e foi uma experiência super enriquecedora em todos os sentidos, no sentido humano, profissional...

(...) a Escola Inocência foi uma escola de vida, parte muito preciosa, porque eu aprendi a me conhecer e a melhorar como pessoa também.

As descrições que a professora faz sobre sua atividade na escola nos remetem a Ciampa (1987: 132): “todos sabemos da importância que o trabalho tem na nossa sociedade. Nossa inserção no mercado de trabalho quase sempre sela um destino, é um componente forte na configuração da identidade”. Para uma pessoa que teve um sonho de ser professora e ter esse sonho realizado, trabalhando numa escola na qual se descobre como pessoa e é feliz na função que teve a oportunidade de desempenhar, é uma característica fundamental para a análise da atividade como constitutiva da identidade.

A professora transformou a meta em realidade, o seu pensar em ser professora em seu fazer, trabalhando na escola: recorremos mais uma vez a Ciampa, citado em (Machado, 2001: 58):

---

<sup>3</sup> O nome da professora, das pessoas, cidades e escolas citadas foram substituídos por nomes fictícios para não comprometer a ética deste trabalho.

“(...) ser-para-si é buscar a autodeterminação (que não é ilusão de ausência de determinações exteriores); (...) procurar a unidade da subjetividade e da objetividade, que faz do agir uma atividade finalizada, relacionando desejo e finalidade, pela prática transformadora de si e do mundo”. (1998: 146)

(...) e foi uma escola que me trouxe muitos amigos queridos, afilhados de casamento, pessoas que são hoje de dentro de casa, do meu coração mesmo, e experiências desgastantes, desagradáveis, chatíssimas, mas que me ensinaram muito, acho que a gente não pode ter preguiça de aprender.

Novamente, a escola e as relações no trabalho aparecem como fatos marcantes e que são incorporados pelo sujeito, demonstrando como as relações sociais são determinantes para sua constituição, para suas transformações.

Ao ser indagado sobre sua escolha profissional, o sujeito narra o porquê de sua opção pela educação especial, o que o levou a essa escolha, e como continua desempenhando essa função até hoje.

Quando eu fui fazer o magistério, era tudo o que eu queria, era perfeito, 1º, 2º, 3º, 4º, acabou, vai fazer o quê? Pedagogia. Muito bem, vai lá e no 3º ano tinha que resolver e eu fiquei um pouquinho ansiosa; eu falei “nossa, e agora? Tem que decidir!”. Aí, conversa aqui, ali, pede orientação, não, a parte administrativa você vai ser diretora, essa parte burocrática realmente não me interessava, não me atraía nem um pouco e eu queria sala de aula; eu queria trabalhar com os alunos mesmo e por que não trabalhar com os alunos com dificuldade, trabalhar na dificuldade do aluno mesmo?, “nossa, que interessante!”; e eu sempre gostei de desafio mesmo, (...) na hora de escolher, eu escolhi ficar em sala de aula e trabalhar com as dificuldades”.

Com relação à escolha, ela não abre mão de ser professora, reafirmando-a como opção única e possível; mantém-se firme na decisão de ser professora e narra suas relações com o trabalho e a escola como fontes de alegria, prazer e satisfação.

(...) o meu trabalho sempre foi uma válvula de escape para mim, no sentido de realização mesmo, eu sempre me senti realizada fazendo o que eu gosto de fazer, que é trabalhar com criança, que é dar aula, me especializei em crianças com necessidades especiais e não me arrependo...

(...) eu estou aqui até hoje, trabalhando com crianças com necessidades especiais, mas eu acho que a satisfação que a gente tem quando a gente faz o que gosta não tem igual, mas tem época que você não está legal com marido, com namorado, está com problema na família, com pai com mãe, com avô, [mas isso] não importa, quando você está bem com você e com sua profissão.

(...) Então, tem época [que] a gente está aborrecida, de mil espécies, que você está tão feliz com você, com seu serviço, que você se realiza e às vezes até substitui algum pedaço da vida que está mais chato; eu, por exemplo, às vezes enfio a cara no trabalho mesmo e procuro, me realizo.

Questionada sobre o sentido da escola para ela, a professora responde:

É minha fonte de alegria, de satisfação, de prazer, de carinho inclusive, tem pessoas muito especiais que participam da minha vida assim, como mãe, como irmã, muito mais do que minha família.

(...) eu tenho noção do quanto [a escola] é importante, na parte profissional, de quanto ela me ajudou, quando a parte familiar estava desbarrancada de uma vez, a escola acabou virando meio que minha casa.

Foi nesse caminhar, de ser aluna, tornar-se professora, que as escolhas que foram feitas; foi nesse caminho que ocorreram transformações importantes em sua vida.

Na relação com o trabalho, a professora tem um dos principais fatores que a constituem: “somos o que fazemos” (Ciampa, 1987, p.135). A atividade constitui o sujeito, tornando-o personagem, que representa vários papéis na sociedade.

Percebe-se que sua trajetória de vida é permeada pela escola, por sua relação profissional e pessoal com a escola, estabelecendo uma relação de “paixão pelo que faz”.

#### **4.2 Segundo Núcleo: A Docência - Entre o Querer e o Ser.**

Para além da formação profissional, do sonho de ser professora, da realização, procuramos focar os aspectos da função docente, profissional, prática, de sua ação, seu cotidiano, seu relacionamento com os alunos e como essas relações determinaram a constituição da entrevistada.

(...) Eu trabalhei na Escola Inocência [por] dez anos; a minha filha tinha três aninhos quando eu fui para lá (...) e foi uma experiência super enriquecedora em todos os sentidos: no sentido humano, profissional, porque eu trabalhei com uma professora, que era uma construtivista nata, mas tinha um rótulo de tradicional porque gostava de cartilha, mas ela usava mil e um artefatos, ela tinha bingo, boliche, ela tinha um monte de jogos e de coisas, que alfabetizava as crianças de uma forma muito lúdica, muito linda, e ela se achava “a tradicional”; ela não sabia que ela era uma mestra no construtivismo, (...) era muito dedicada, muito especial, muito apaixonada [pelo] que fazia, caprichosa, e muito do que eu sou hoje; eu me espelho nessa professora, que foi minha mestra.

(...) Eu sempre fui uma “fuçadora” de material, sempre peguei material onde ninguém sabia que tinha, fuçava biblioteca, brinquedoteca, tal, achava joguinho aqui, sempre gostei de investir, de gastar meu dinheiro para comprar material, sempre achei que era um instrumento maravilhoso; sempre devi para o vendedor de material pedagógico, era coleção de livro, era joguinho, era isso, era aquilo, nunca consegui ficar sem dever, então eu gostava de ter bastante material para trabalhar, fonte de pesquisa. Eu pensava assim: sem material para

pesquisar como é que eu vou fazer um trabalho diferente, não adianta eu ter um pouquinho só, eu tenho que ter um monte, eu não me contentava, eu tinha que comprar uma, mais a outra, a outra, um monte; então, assim, eu construí uma quantidade de material para mim, que hoje (...) até não dou conta de usar as coisas que eu tenho. Hoje nós temos mais recurso de CD, uma porção de coisas maravilhosas que podem dar um respaldo muito grande para você fazer um trabalho legal.

(...) eu tenho muito para estudar, muito para saber, muito para conhecer, (...) um combustível para continuar sempre buscando mais informação, mais cursos, mais coisas que eu possa levar para minha sala de aula, para minha realidade de sala de aula e transformar a vida dessas crianças para melhor, com menos sacrifício para eles e para mim também, porque tem caminhos mais fáceis para se chegar ao resultado e, atualmente, eu estou muito satisfeita com os resultados dos meus alunos, estou muito contente mesmo, por eles, por mim, eu acho que hoje eu consigo com mais facilidade um resultado melhor, com menos esforço, com menos sofrimento para eles, com menos frustração para eles, porque a gente esbarra muito na frustração deles.

No relato, a professora demonstra sua preocupação com o ensino, com as condições necessárias para realizar seu trabalho conforme julga ser o mais adequado, em desenvolver bem sua função; para isso, busca modelos com os quais aprender, buscando superar as condições de trabalho que estão dadas, o que poderia ser considerado, em outras palavras, como busca de aprendizagem constante, condições para a metamorfose de sua identidade, em busca de ser boa naquilo que faz, de cumprir bem seu papel que é ensinar.

(...) eu vou tomar uma atitude diferente e o que seria totalmente diferente para eu fazer agora, isso eu aplico na minha sala de aula também e muitas vezes eu me surpreendo com o resultado, uma coisa ousada mesmo de eu falar "não, mas isso não é aprender", então vai valer desde a cartilha até um jogo

de E.V.A., sem pé nem cabeça, de um supermercadinho lá; enfim, filmes, tirar um "não sei quê" de um filme, e no fim das contas de um jeito ou de outro, eu sempre acabava com a sensação do dever cumprido, (...) eu acho que é isso que é mais gostoso, porque eu acho que o bom professor é aquele que gosta muito de aprender.

É importante salientar que "aprender" significa mudar, no sentido de agir de modo diferente para atingir seus objetivos como professora. O sujeito narra, através de sua história, que está sempre à procura de novos conhecimentos, que inventa, diversifica e produz modelos de aprendizagem, mas é notável que sua preocupação limita-se à prática educativa em geral, e não o trabalho como profissional da educação especial e o trabalho com os alunos com deficiência; isso fica muito mais claro quando o sujeito começa a trabalhar na rede pública de ensino, que exige mudanças em sua ação profissional.

(...) Eu saí de uma escola particular, onde eu tinha uma experiência; eu sempre estudei em escola particular e trabalhei em escola particular, a minha primeira experiência em escola pública foi na prefeitura, mas eu era eventual, pegava licença, assim, substituições; não era uma sala minha, que eu começasse um trabalho, e aí, em 1994, quando eu ingressei no Estado eu peguei uma sala minha e comecei a perceber a diferença de trabalhar no Estado, era meio agonizante (sic), para mim, ver um mundo cão de realidade, assim, de criança que a madrasta cortou a língua com tesoura, sabe umas coisas assim meio gritantes, absurdas, que aconteciam? Então a necessidade que algumas crianças passavam para ir à escola. As crianças iam sem comer, não porque não quisessem ou tinham esquecido, é porque não tinham o que comer em casa; crianças fedendo porque, eu pensava, será que ninguém na casa se toca que essa criança está a não sei quantos dias sem tomar banho, que a roupa está fedendo, que esse cabelo tem piolho. Nesse ponto foi meio chocante, e você, no primeiro momento, sua idéia é virar as costas e não olhar, é não ver essa coisa feia, fedida, desajeitada, mas eu achei

que não; se Deus me colocou para olhar isso e se existe isso, eu não vou ficar reclamando, se a mãe não deu banho, então vamos chamar a mãe aqui na escola, vamos tentar saber o que está acontecendo, conversa com a diretora, pode fazer isso, pode fazer aquilo, e então a gente conseguiu ajudar muitas crianças desse jeito, a escola é uma arma poderosa para a comunidade, é uma ajuda, é uma arma, no bom sentido de que é um recurso para a comunidade.

Ao se defrontar com a realidade da rede pública, a professora se choca; sua narrativa revela atitudes preconceituosas, tendo em vista o conhecimento de escola e do aluno que possui; mas, em contrapartida, busca alternativas para melhorar, modificar a situação encontrada. As duas realidades são muito diferentes e mais uma vez impôs a metamorfose do professor; pois, como afirma Ciampa: “Através da prática a gente vai se transformando.” (1987: 146), o ser humano através de sua história atua na sociedade, agindo, reagindo, conservando-a ou transformando-a.

#### **4.3 Terceiro Núcleo: Identidade Pessoal: As Transformações de uma Professora.**

Esse núcleo foi construído por ser objetivo deste trabalho identificar, na professora entrevistada, aspectos da constituição de sua identidade e suas metamorfoses; assim, procuramos identificar na narrativa do sujeito as falas que revelam seu modo de ser, pensar e agir, constituintes de sua identidade e que incorporam sua condição de ser professora especialista e que se articula com os dois núcleos acima discutidos.

O sujeito inicia sua narrativa falando sobre sua idade, demonstrando que está feliz com a maturidade; porém, embora esse seja seu discurso inicial, essa condição que ela declara como sendo feliz vai se desenvolver e reinterpretar-se muitas vezes.

[é] muito gostoso ficar mais velha, porque (...) ficar mais velha está te dando mais tranqüilidade, um jeito mais feliz de viver a vida.

(...) porque eu sempre imagino que situações ruins sempre têm um lado bom, mesmo que você esteja no auge, passando pela situação ruim. Eu aprendi isso com a vida, a ver sempre que você está passando por uma situação ruim, em vez

de você ficar com peninha de você, você fica pensando: "o que eu tenho que aprender?", "qual é a mensagem que a vida esta me fazendo passar?", "o que eu tenho que aprender com isso?". E você sai enriquecido da situação e não se achando a pobre coitada do mundo e sem ter aprendido nada, revoltada com as pessoas, revoltada com o mundo, muitas vezes até com Deus, com a situação, sei lá...

(...) Eu me acho uma pessoa privilegiada, eu acho até (...) muito mais do que eu mereço, do que eu fiz para merecer.

(...) seu tempo aqui [refere-se à existência] para fazer coisa que preste, para ser útil para as pessoas, para ser solidária, para ver que a vida não é só perfumaria, que a vida quer que você se arrisque, que dê sua cara a tapa às vezes, que faça sua parte.

(...) eu não economizo para dar às pessoas atenção, carinho, amizade. Eu já fui mais impulsiva, muito mais desajeitada, sabe, (...) mais desastrada para resolver as coisas, do que eu sou hoje. Eu já penso mais, não acho mais que tenho que resolver as coisas no impulso e, em função disso, muitas coisas aconteceram na minha vida.

Nessas falas, o sujeito se mostra como um personagem que se caracteriza pela solidariedade, pelo compromisso com o outro; mas, mais que isso, ela revela que foi necessário mudar da condição de pessoa impulsiva para uma pessoa com atitudes mais adequadas para resolver os problemas. Revela-se aí outra oportunidade de metamorfose. Mas, a partir de um dado momento de sua vida particular, essa história se encaminha para outra personagem e para outros papéis.

(...) De repente eu me vi largando mão, deixando tudo; de repente não batalhava mais nada, deixava as coisas passarem batido por mim e não aproveitava mais as oportunidades, fui largando mão.

(...) eu me sentia abandonada; e eu fui criada achando (...) que a família nunca ia te abandonar, nem nas piores horas, e eu me vi de repente sozinha dentro de minha própria casa.

As transformações do ser humano são inevitáveis, assim como são as contingências da vida; entretanto, pode-se caminhar para a superação das situações difíceis e, quando isso não ocorre, corre-se o risco de afundar-se na mesmice. Entretanto, continuando a narrativa, vemos que ela transforma-se mais uma vez.

(...) eu tive que levantar mesmo do fundo do poço.

(...) toda essa trajetória me fez passar por estas experiências que eu passei, mas acho que eu sempre procuro ter bom humor nas coisas e ultimamente eu acho que isso tem me ajudado bastante, porque você vai passar mil situações na sua vida em relação à saúde, ao dinheiro, à família; mas, entre você passar se descabelando e você passar com bom humor e com fé, se você optar pela segunda opção você tem muito mais chance de sair disso menos machucada, e mais rica interiormente.

(...) eu sempre achei que tinha que estudar muito mais e ainda acho que eu tenho que estudar muito, muito, para chegar a ser alguma coisa, mas eu sei que, hoje, (...) eu sou melhor que a menina de quinze anos, a de trinta está melhor um pouquinho, mas não vai chegar aos pés da de cinquenta.

(...) Dessa busca em saber o que (...) eu estou fazendo aqui e tentar fazer bem feito é uma mania de perfeccionismo que eu tenho e não consigo perder.

O ser humano é a contradição do que foi com o que é (Ciampa, apud in Codo, 1984: 61); isso explica que a identidade do ser humano é uma totalidade, contraditória, múltipla e mutável e, no entanto, una. Somos uma unidade de contrários: “Quando nossa unidade é percebida como ameaçada, quando corremos o risco de não saber quem somos, quando nos sentimos desagregando, (...) temos o pressentimento que vamos enlouquecer, aprendemos a ter horror de sermos ‘outro’” (Ciampa apud in Codo, 1984: 62).

De acordo com esta citação o sujeito é uma sucessão de contrários, ora nem sabemos quem somos, para isso a professora procurou com sabedoria reverter a situação “do fundo do poço” que se encontrava. O ser humano durante sua caminhada, aparecem fatos e acontecimentos que de acordo com seu desenrolar marcam e modificam nossos caminhos, mas a capacidade de metamorfose nos possibilita “ressurgir das cinzas”.

#### **4.4 Quarto Núcleo: Um olhar sobre a Inclusão.**

Desvelar aspectos da identidade do professor articulados ao que ele pensa sobre inclusão é fundamental para compreender como ele age no dia-a-dia, uma das principais bases para que a inclusão efetivamente aconteça.

Diante disso, a professora, durante toda sua narrativa, discorre sobre o processo de inclusão como se fosse um sonho muito distante e que um dia se concretizará.

Para a professora, a escola do passado é que incluía, a de hoje não o faz, repete as falas dos professores das classes regulares e defende a classe especial como a única alternativa eficiente para a educação das crianças com deficiência.

(...) A Escola Inocência era uma escola que incluía, ela tinha classe especial e ela tinha alunos de classe regular que vieram da sala especial da própria escola e de outras escolas; inclusive tinha um ônibus de outro município que trazia as crianças especiais (sic) e eu aprendi, eu comecei a conviver, convivi dez anos com eles. Então, inclusão para mim, eu vivi isso lá, eu vi o menininho chegar pequenininho, ir para a classe especial, ficar dois, três, quatro, cinco anos na classe especial e ir para a 1ª série e passar para a segunda porque ele tinha só problema auditivo; esse problema foi superado com sucesso, foi uma belezinha, foi uma maravilha, vi crianças da classe especial, (...) tinha hiperativo, autistas, conseguir freqüentar uma sala, mas tinha no máximo vinte e seis alunos, tinha auxiliar, tinha toda uma estrutura para que isso fosse possível. E, então, inclusão para mim, de verdade, era lá.

Nessa narrativa, o sujeito sutilmente revela, mais uma vez, a maneira como diferencia e compara a escola particular com a escola pública, aquela de forma idealista, saudosista e quase fantasiosa (não havia problemas, tudo estava e dava certo) e esta como sendo apenas carência. Essa postura exprime concepções que determinam atitudes e ações. Assim, a maneira como a professora vê a escola pública já se constitui como impedimento para a concretização de uma educação efetivamente inclusiva.

(...) A inclusão que coloca [o professor] na sala de aula com trinta e tantos [alunos], quase quarenta alunos na sala, sozinha, sem auxiliar, as crianças todas muito carentes, muito mal acostumadas, mal educadas, muito mal amadas, e que têm ciúme de você, sim, e que se você pára para dar mais atenção para o outro eles infernizam, fazem um banzé na classe, isso não é inclusão, muito pelo contrário isso é expor a criança ao ridículo, isso é exclusão, porque a criança acaba se sentindo uma coitada, uma "zé mané", a que não sabe, a que não aprende, ela vira objeto de gozação dos outros, acaba se auto-excluindo, porque ela mesma acaba ficando no cantinho dela, lá, porque ela uma hora vê que a professora tem uma formação acadêmica privilegiada, é um ser humano incrível, mas ela continua sendo uma [professora só].

Embora diga que o número de alunos seja o maior problema, sua fala deixa clara a maneira como vê essas crianças que compõem essa quantidade: "todas muito carentes, muito mal acostumadas, mal educadas, muito mal amadas". Desculpa-se de qualquer impossibilidade de realizar uma inclusão efetiva, ao afirmar que mesmo o aluno "vê que a professora tem uma formação acadêmica privilegiada, é um ser humano incrível, mas ela continua sendo uma". Quando cita o número de alunos como uma dificuldade para o trabalho, sai novamente em defesa da classe especial, pois lá o número é reduzido, a atenção é outra, mas não se pode esquecer que o aluno aprende na diversidade, exige mudança de mentalidade por parte dos que atuam na escola. Mas, o que mais chama a atenção é que não se coloca contra a inclusão, mas contra esse processo na escola pública. Pode-se dizer que, nesse processo, o sujeito permanece na "mesmice", um não-movimento, que se opõe à transformação.

(...) essa inclusão é de mentira, essa inclusão que joga o aluno num professor despreparado na sala de aula é mentira, não é inclusão, é só para constar, o governo acha bonito, tal, mas funcionar e ser uma realidade humana, não é, muito pelo contrário, porque conforme a criança, ela vai ficar, eu já vi isso de perto, ela vai ficar mais frustrada, mais revoltada e sabe o que ela vai fazer, ela vai abandonar a escola, e eu vi infelizmente com muita tristeza muitos casos onde a criança simplesmente foi até onde dava para ela ir naquela escola e aí a hora que ela tinha que ser colocada, "jogada" numa outra classe, de qualquer jeito, porque não tem classe especial, ela simplesmente se afastou, e isso infelizmente não acontece no primeiro momento, nem no segundo, mas nós vimos acontecer muito, e aí a gente quer saber se esse fulaninho está trabalhando lá numa roça, não sei onde, esse fulaninho está olhando carro, esse fulaninho está muitas vezes caindo para um outro lado que a gente até não gostaria, de bandidagem, porque eles se acham o pior dos piores, não sabem fazer nada direito, e estão com monte de rótulos negativos que eles ganharam quando eles tentaram ser um dos outros, né. (...) a inclusão, oba! "Fiquei esperto, inteligente, sei tudo de uma hora para outra, estou aqui na 4ª série, junto com essa turma aqui, eu sou o bom, cara", não é nada daquilo, tem rótulo sim, tem, tem, tem.

É muito interessante que, ao referir-se a essa situação, a professora não perceba que a rotulação, o preconceito, a condenação dessa criança ao fracasso escolar estão implícitos em sua própria fala, na maneira como vê esse aluno e nas oportunidades que a escola poderia proporcionar a ele e que ela nega, pura e simplesmente, ao desconsiderar, por motivos outros, o potencial que está posto nas mãos do professor como mediador do conhecimento e responsável pelo processo ensino-aprendizagem.

Assim, mais uma vez sai em defesa da classe especial, da educação especial, na reposição dos papéis que outrora que foram atribuídos como professora especialista.

Perguntamos: onde está a professora que procura ver o melhor das coisas, tirar proveito de tudo? Está oculta em outro personagem?

(...) numa classe especial, que você tem dez a quinze alunos, dez alunos vamos dizer, e você conseguiu sentar com as crianças e perceber o nível que essa criança tem, a hipótese silábica dessa criança, como você pode interferir numa atividade que ela está fazendo aqui, como você pode interferir aqui, um empurrãozinho mais [que] precisa dar ali, para que aquela criança, você está vendo que ela está num pulinho para passar para a hipótese seguinte e você observar tudo isso, mas você tem que ter tranqüilidade, concentração e tempo, disponibilidade.

(...) Eu acho ainda que a classe especial é um grande recurso para ajudar aquelas crianças que realmente não conseguiram, não estão conseguindo ter um progresso legal e continuar se sentindo bem, se sentindo gente, tendo vontade de estudar, [pois] muitas desistem, muitas perdem o incentivo mesmo.

De certa maneira, defendendo (abstratamente) a educação inclusiva, ela reafirma a educação especial segregada. Sua defesa da classe especial não se refere àquelas crianças cujas condições demandariam uma atenção mais particularizada, para as quais essas classes, em caráter transitório, poderiam ser mais adequadas; ela fala de maneira generalizada, sugerindo até, em sua análise, que pode ter se referido também a crianças com dificuldades no processo de escolarização e não propriamente alunos com alguma deficiência.

Quando é indagada sobre a escola inclusiva, responde:

(...) Sabe, eu acho que as coisas podiam mudar sim, mas não desse jeito que elas aconteceram; tinha que ter uma preparação longa de professores e de alunos do ensino regular para receber essa criança, um comprometimento tanto dos alunos, quanto das crianças, quanto dos professores, um comprometimento mesmo sabe, sala de recurso é importante, eu acho que é um apoio, a criança não sai de tudo, não é o dia-a-dia dela, a sala de recurso é um momento que ela volta

para a escola, nas quatro, cinco horas do dia que ela passa, onde ela tem o maior número de experiências, onde ela tem que viver experiências, prova, chamada oral, uma porção de coisas junto com as outras crianças, coisas normais, um simples exercício na lousa, de ir na lousa, sabe, ela vai passar por situações que nem todos têm, é emocional mesmo, para agüentar tanta frustração, tanta humilhação, quantos não chegaram para mim e falavam "ô professora, eu não vou mais nessa escola, porque na sua classe eu me sentia bem, agora eu estou muito mal".

(...) a impressão que dá é que é tudo (...) feito no jeitinho brasileiro, sabe, de qualquer jeito, do jeito popular, "nas coxas". Assim, vamos fazendo que vai dar certo, eu acho a escola fala tanto para a gente do planejamento, no começo do ano, do planejamento, que o planejamento é importante, é tudo, que o professor sem planejamento não é nada, e tem hora que parece que o Estado esqueceu dessa visão do planejamento, porque isso é uma visão importantíssima, que devia ser planejada com muita cautela, com muita opinião dos professores, capacitando os professores primeiro, tinha que ser feito do avesso do que foi feito. Primeiro coloca lá, para depois ver se dá certo; então, é lógico que tem uns alunos heróis, uns professores heróis, que vão acabar se saindo bem e vai ter gente dizendo que isso aí é uma maravilha, não sei até que ponto as pessoas estão sendo sinceras, até que ponto esses alunos estão contando a realidade do jeito que está acontecendo, mas de um jeito ou de outro conseguissem se sair bem dessa tal da inclusão, mas eu não tenho essa confiança toda não, de que funcione dessa maneira.

(...) Então, essa questão da inclusão é uma realidade, eu acho que tem que melhorar muito, muito, muito...

(...) a idéia da inclusão é uma idéia humana, uma idéia boa, bacana, ótima, é o caminho mesmo, eu acho, mas a estrutura, não tem jeito de começar a casa pelo telhado, porque ela vai cair mesmo, ela não tem firmeza nenhuma para ficar em

pé, tem que ser um trabalho de base, começar um ano após o outro, não é ameaçando, não é aterrorizando o professor, não é falando que vai acabar... [referindo-se à classe especial].

Em toda a sua narrativa, apesar de reiterar o tempo todo que concorda com a inclusão, suas falas justificavam a impossibilidade de se concretizar essa política educacional, apontando os empecilhos, problemas e conseqüências negativas para o aluno. Assim, posso dizer que não observei que o sujeito acredita e apóia a escola inclusiva, o que nos revela que o sujeito, na melhor das hipóteses, permanece na reposição dos velhos papéis que se atribuíam ao professor especialista, não considerando, incorporando, e, portanto, não promovendo sua metamorfose.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou compreender a identidade do professor especialista em educação especial, suas metamorfoses e transformações, frente à educação especial e a educação inclusiva, face às inúmeras transformações teóricas, políticas e pedagógicas, influenciando o pensar e o agir do professor.

Pensar em identidade, em quem sou eu, refletir sobre suas próprias metamorfoses, leva o sujeito a muitos questionamentos, revelar sua trajetória de vida, principalmente na questão da atividade do ser professor especialista, “você é aquilo que faz”, é um processo muito penoso, pois nos possibilita enxergar o quanto a atividade nos constrói, no trabalho desenvolvemos muitas de nossas relações, e como essas relações nos constitui como pessoa, sendo então a atividade como é fundamental, ao sentirmos ameaçados pela possibilidade de não atividade, de não se realizar aquilo que sabe, que estudou toda uma vida, o sujeito sofre.

Essas transformações afetam a identidade dos professores, ora amedrontando, ora sensibilizando, ora estimulando, ora “derrubando”, mas sempre exigindo desse profissional metamorfose para que possa cumprir o atendimento dessa clientela tão distinta e tão complexa, isto é, novos desafios. A auto-estima desse professor sofre a cada mudança de postura político-pedagógica, influenciando seu rendimento e produção; há descontentamento, acomodação... e aí muitas vezes vêm novas reformas!

Acreditar que o professor aceite e se adapte às mudanças e às novas políticas é difícil; críticas ao sistema e às políticas públicas são inevitáveis, principalmente quando se refere à condição profissional, naquilo que caracteriza a sua atividade, que faz parte da sua identidade, ser professor de educação especial, “foi pra isso que eu estudei”, “eu não quero outra função”, está implícito na fala do sujeito da pesquisa. Aí também pode ser incluída a formação recebida pelo professor.

O professor não rejeita a inclusão, mas também não defende e ainda está muito distante de ser aquele profissional capaz de inferir no processo de escola inclusiva. A defesa da educação especial está muito presente na fala do professor como possibilidade de sucesso educacional, e a inclusão como promotora do fracasso escolar. Vejo esse fato com dificultador da construção de uma educação inclusiva.

O conceito de deficiência também é um termo que se confunde entre os professores, muitos alunos são rotulados como “com deficiência” e são alunos com problemas de aprendizagem, comportamento, hiperatividade, isso se deve a diversidade hoje encontrada nas salas de aula. A escola, na verdade, ainda se modela aos que encaixam nos moldes.

Há uma urgente necessidade de se promover uma cultura de educação inclusiva, formação continuada, investimento no pessoal, professores, gestores, profissionais da escola, enfim, uma verdadeira cidadania inclusiva.

No processo de análise ficou claro que o professor é um sujeito capaz de práticas transformadoras, sua identidade não é estática, imutável, é passível de mudança. Este profissional deseja saber como fazer, como lidar com o novo, com o diferente, este é o momento de aprender.

Este trabalho pôde contribuir para a compreensão do atendimento que o Estado de São Paulo, através de sua Secretaria da Educação, vem procurando prestar, em função das exigências das leis federais e internacionais, adequando ao longo do tempo suas posturas teórico-metodológicas. Isso não quer dizer que as mudanças necessariamente ocorram, pois é no chão da escola que devem ocorrer, e é justamente lá que isso se torna mais difícil. Falta de conhecimento, comodismo, problemas de gerenciamento, de formação, o que acontece? Acontece que para que um projeto como este se torne realidade é necessário mais que a mera legislação, o que nos remete às falas já citadas ao longo do texto: “a inclusão é bonita e bela, no papel, porque na prática não funciona”.

Ainda aparecem problemas operacionais e humanos para se resolver por parte da SEE, mas também há problemas que cabe à escola resolver, que cabe ao professor resolver. As transformações têm que acontecer em cada um, mas a transformação da realidade depende necessariamente de ações coletivas em que cada um esteja efetivamente implicado.

Entre o sonho de ser e o querer, há o que é o real, a escola real, o aluno real, a inclusão é uma realidade, não tem mais volta, é preciso agora é adequar-se a essa nova tarefa, incluir significa muito mais do que atender as diferenças: significa rever posturas, valores, comportamentos, preconceitos e conceitos.

Importante, salientar ainda, que as pesquisas, as reflexões, os inquietamentos são fundamentais para movimentar as opiniões e gerar atitudes transformadoras, pois não há regresso na construção da escola inclusiva, aquela que torna possível ao outro a possibilidade de progresso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J.. A Pesquisa em Psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate Metodológico. In BOCK, A. M. M.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org). **Psicologia Sócio-histórica: Perspectiva crítica em Psicologia**. 2ª Ed. Revisada. São Paulo: Cortez, 2002.

AGUIAR, W. M. J., OZELLA, S. **Núcleo de Significação como instrumento para apreensão da construção dos sentidos**. Mimeo.

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

BAPTISTA, Marisa T.D. da S. **Identidade e transformação: o professor na universidade brasileira**. São Paulo: Unimarco Editora: EDUC, 1997.

BARTALOTTI, Celina de C. **Nenhum de nós é tão esperto como todos nós**. Construindo uma história de sucesso na inclusão de crianças com deficiência mental na creche. 2004. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1999.

BICUDO, Maria Aparecida V. (org.) **Formação do Educador**, volume 3, São Paulo: Editora UNESP, 1996.

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

CARVALHO, Rosita E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: W.V.A.,1997.

\_\_\_\_\_ **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro:W.V.A, 2000.

\_\_\_\_\_ **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CIAMPA, Antonio da C. **A estória de Severino e a história de Severina: um ensaio de psicologia social**. 6ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CODO, W. (org.) **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

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

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: **Deliberação CEE 05.2000**.

CUNHA, Delcimar de O. **Identidade do diretor de escola pública, compromisso com a transformação do cotidiano escolar**. 2002. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**, Princípios, Política e Prática em Educação Especial, Conferência da Espanha, 1994.

**ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**, Lei Nº 8.069, 1990.

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

FREITAS, Soraia N. (org.). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Editora UFSM, 2005.

GONZALES REY, Fernando. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. São Paulo, EDUC, 1997.

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

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

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

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

**LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 4.024 de 1971**

**LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 5.692 de 1971**

**LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394 de 1996**

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

MACHADO, Aliciene F. **Identidade e metamorfoses de professores da rede regular de ensino descobrindo-se com a educação inclusiva**. 2001. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

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

MAZZOTA, Marcos J.S., transcrição da fita gravada em 02/04/98 no 1º Ciclo de Debates Multiprofissionais, promovido pela Universidade Mackenzie. Relatório de pesquisa apresentado em março, 2001, ao Fundo Mackpesquisa.

- \_\_\_\_\_ **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.
- \_\_\_\_\_ **Educação Escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.
- \_\_\_\_\_ **Evolução da educação especial e as tendências de formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo.** 1989. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- MURTA, Agnes M. G. **Contribuições da psicologia sócio-histórica para a educação inclusiva: os sentidos produzidos por professores da educação infantil de uma cidade do Vale do Jequitinhonha acerca da inclusão escolar.** 2004. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- OMOTE, Sadao. **Inclusão, intenção e realidade.** Marília: Fundepe, 2004.
- PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental da superstição à ciência.** São Paulo: EDUC/TAQ, 1984.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO:** Resolução N° 95.2000.
- SASSAKI, Romeu K. **Inclusão/construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: VWA, 1997.
- SILVA, A. B. P. e PEREIRA, M. C. C. **A imagem que o professor de escola regular tem relação à aprendizagem do aluno surdo,** Revista de Psicologia, Campinas, v. 20, n° 2, p. 5-13, 2003.
- VELHO, G. **Desvio e Divergência:** uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- WUO, Andréa S. **Representações sociais de alunos e professores sobre Síndrome de Down.** 2005, Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.