

NILZA RENATA DE MEDEIROS

**CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL MUNICIPAL
DE ARARAQUARA ENCAMINHADOS AO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL IDENTIFICADOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**



ARARAQUARA – SP.
2008

NILZA RENATA DE MEDEIROS

**CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL MUNICIPAL
DE ARARAQUARA ENCAMINHADOS AO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL IDENTIFICADOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Luci Pastor Manzoli

**ARARAQUARA – SP.
2008**

Medeiros, Nilza Renata de

Caracterização dos alunos do ensino fundamental municipal de Araraquara encaminhados ao programa de educação especial identificados com necessidades educacionais especiais / Nilza Renata de Medeiros – 2008

123 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Luci Pastor Manzoli

1. Educação -- Brasil. 2. Ensino. 3. Educação Especial.
4. Educação Inclusiva. I. Título.

NILZA RENATA DE MEDEIROS

**CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL MUNICIPAL
DE ARARAQUARA ENCAMINHADOS AO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL IDENTIFICADOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Luci Pastor Manzoli

Data de aprovação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador(a): Prof^ª Dr^ª Luci Pastor Manzoli
UNESP – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Antonio dos Santos Andrade
USP – FFCL – Ribeirão Preto

Membro Titular: Prof. Dr. Ricardo Leite Camargo
UNESP – Campus de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*A Cássia Maria Canato, pela sua determinação,
ousadia e conhecimento, por não medir esforços
na luta por uma educação de qualidade a todo
os alunos com necessidades educacionais especiais
e o respeito por suas famílias.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A Deus pelo seu amor e presença constante em minha vida.

A minha orientadora, Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli, por sua humildade, conhecimento, competência e ética. Uma grande mulher que eu terei sempre no meu coração junto as minhas preciosidades. Obrigada por tudo!

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Antonio dos Santos Andrade e Prof. Dr. Ricardo Leite Camargo, pela valiosa colaboração no exame de qualificação, fundamental para a finalização desta dissertação.

A Profa. Dra Fátima Denari, pela disponibilidade e atenção na leitura deste trabalho.

A Profa Dra Roseli Parizzi, por sua generosidade em aceitar ler este trabalho.

A todos os professores que ministraram disciplinas na Pós-Graduação. Obrigada pelo conhecimento!

Aos meus queridos pais pela vida e por me mostrarem o caminho do bem.

Em especial a Gabi, minha filha, por estar sempre comigo e me ensinar o sentido da vida e do amor.

Em especial ao Francisco, meu namorado e companheiro de todas as horas.

Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos pela nossa amizade e união.

Aos meus primos Giseli, Ademir e Giovana, Adriana, Humberto e Karen pelo incentivo e os momentos de alegria.

A todos os meus alunos, por me ensinarem a ver com os seus olhos e a acreditar no potencial de todas as pessoas.

À Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, em nome da Secretária Clélia Mara Santos, Carminha de Lima Boschieiro e Rose Nair Guellis por possibilitarem a concretização deste trabalho. O meu muito obrigada!

A minha querida Diretora Maria Theresa Bittio pelo seu amor fraterno, por ter me acolhido e acreditado em mim.

As minhas amigas de todos os dias: Cássia, Elba, Ianice, Marilei e Renata, por socializarmos as nossas experiências e crescermos a cada dia. E também às amigas Valéria Lopes, Delta e Patrícia.

As minhas amigas professoras de educação especial: Alessandra, Andréia, Cássia Santos, Daniela, Denise, Elaine, Luciana, Roseli, Sandra e Thais. Pelos momentos de descontração e troca de experiências.

As minhas amigas do Grupo de Estudos: Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli, Adriana, Bete, Márcia, Neusa e Sandra. Pelos dias de ajudas mútuas.

A minha amiga Neusa Bonato, por compartilharmos os nossos conhecimentos, otimismo e coleguismo.

Às funcionárias da biblioteca “Cora Coralina” do CEDEPE (Centro de Desenvolvimento Profissional de Educadores Paulo Freire), por disponibilizarem grande parte da literatura estudada.

Aos meus amigos, Denise Alexandre, Jonas Varanda, Valdir Lourenço, Sueli Caíres e Rosana Fraiz, por suas palavras de otimismo.

A Lili (*in memoriam*), a Dolly e a Mel pelo carinho e atenção.

*Mais importante do que a ciência é o seu resultado
Uma resposta procura uma centena de perguntas.*

*Mais importante do que a poesia é o seu resultado,
Um poema invoca uma centena de atos heróicos.*

*Mais importante do que o reconhecimento é o seu resultado,
O resultado é dor e culpa.*

*Mais importante do que a procriação é a criança.
Mais importante do que a evolução da criação é a evolução do criador.*

*Em lugar de passos imperativos, o imperador.
Em lugar de passos criativos, o criador.*

*Um encontro de dois olhos nos olhos, face a face.
E quando estiveres perto, arrancar-te-ei os olhos
E colocá-lo-ei no lugar dos meus;
E arrancarei meus olhos
para coloca-los no lugar dos teus;
Então ver-te-ei com os teus olhos
E tu ver-me-ás com os meus.*

*Assim, até a coisa comum serve o silêncio
E nosso encontro permanece a meta sem cadeia:
O lugar indeterminado, num tempo indeterminado,
A palavra indeterminada, para o Homem indeterminado.*

**Traduzido de “Einladung zu einer Begegnung”, por
J.L.Moreno, p.3, publicado em Viena, 1914.**

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo caracterizar os alunos do ensino fundamental que, no ano de 2004, foram encaminhados por seus professores para avaliação com suspeita de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) ao Programa de Educação Especial (PEE) da rede municipal de ensino de Araraquara, bem como verificar os identificados com NEE por esse programa através das fichas de observação que continham as principais queixas dos professores; além de averiguar suas situações escolares no ano de 2007. Utilizou-se a abordagem qualitativa e os dados coletados por meio de análise documental. Foram estudados 121 prontuários de alunos encaminhados por seus professores, ao PEE e verificou-se que desses, 59 foram identificados com NEE pela equipe desse programa. Ao analisar as queixas livres dos professores, foram encontrados diferentes tipos de dificuldades que segundo os professores, impedem que a aprendizagem ocorra normalmente. Esses dados foram organizados em quatro categorias assim dispostas: - dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita seguida de três subcategorias; - comunicação e linguagem; - agitação excessiva e – queixas indefinidas. Na etapa seguinte, foram realizadas avaliações pela equipe do PEE, que mostraram os seguintes resultados: 59 avaliações pedagógicas, 8 fonoaudiológicas e 35 psicológicas, bem como os devidos encaminhamentos para a área da saúde: neurologia, oftalmologia, otorrinolaringologia, ortoptista, terapia ocupacional e genética. Em relação à área educacional, 45 alunos receberam atendimento do serviço de ensino itinerante, 10 do reforço escolar com orientações dos profissionais da equipe do PEE e 4 foram para a classe especial para deficiente mental. Desses 59 alunos, no ano de 2007, 30 continuavam sendo acompanhados pelo serviço do ensino itinerante, 2 pelo reforço escolar. Os 4 alunos que freqüentavam a classe especial retornaram ao ensino regular e estavam sendo acompanhados pelo serviço de ensino itinerante, os demais, no decorrer desses três anos, transferiram-se de cidade ou de escola. Esse trabalho mostrou a importância da contribuição do professor de educação especial, para o processo de inclusão escolar dos alunos considerados com NEE.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Ensino Itinerante.

ABSTRACT

CHARACTERIZATION OF THE STUDENTS OF THE MUNICIPAL ELEMENTARY EDUCATION OF ARARAQUARA DIRECTED TO THE PROGRAM OF SPECIAL EDUCATION IDENTIFIED WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

This work was focused on the characterization of elementary school students who were directed in 2004 by their teachers for evaluation with suspicion of Special Educational Needs (SEN) to the Special Education Program (SEP) of the municipal net of education in Araraquara. In addition, the analysis of SEN's students by their observation records that showed the main complaints of the teachers was verified as well as the study of their school situations in 2007. The qualitative boarding and the data collected by means of documentary analysis were used in the present study. One hundred twenty-one handbooks of students were studied to the SEP and it was observed that fifty nine of these were identified with SEN for the team of this program. Analyzing the teacher's free complaints, it can be noticed different types of difficulties that according to the teachers impede that the learning process occurs normally. These data were organized in four categories as it follows: - difficulties of learning of reading and writing followed by three subcategories; - communication and language; - extreme agitation and - indefinite complaints. In the following stage, evaluations for the team of the SEP were carried out that showed the following results: 59 pedagogical evaluations, 8 phonoaudiological evaluations and 35 psychological ones, as well as some cases directed for the health area: neurology, ophthalmology, otorrinolaringology, orthoptist, occupational therapy and genetic. In relation to the educational area, 45 students were attended by the itinerant education service, 10 by the school reinforcement team with orientations of the SEP's professionals and 4 were directed for the deficient special classroom for mental deficient. Fifty nine of these in 2007, 30 students had continued being followed by the itinerant education service and 2 by the school reinforcement team. The 4 students who attended the special classroom returned to regular education system and were being followed by the itinerant education service, the others, during these three years, moved from city or school. In conclusion, it was showed the importance of the contribution of the special education's teacher for the process of scholar inclusion of the students considered as SEN ones.

Keywords: Special education. Scholar inclusion. Itinerant education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Categorias das queixas livres dos professores

TABELA 2 – Tipos de avaliações para identificar alunos com NEE

TABELA 3 – Encaminhamentos para a área da saúde

TABELA 4 – Situação escolar dos alunos identificados com NEE pela equipe do PEE

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Atendimento oferecido pelo serviço do ensino itinerante no ensino fundamental

QUADRO 2 – Atendimento oferecido na classe especial no ensino fundamental

QUADRO 3 – Mapeamento das escolas do ensino fundamental

QUADRO 4 – Alunos identificados com NEE pela equipe do PEE

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD – ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA À CRIANÇA DEFICIENTE

AEP – ASSISTENTE EDUCACIONAL PEDAGÓGICA

APAE – ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DO EXCEPCIONAL

CEC – CENTRO DE EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR

CENESP – CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

CER – CENTRO DE EDUCAÇÃO E RECREAÇÃO

CL I - CICLO I

CL II – CICLO II

CORDE – COORDENADORIA PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EMEF – ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

FCL – FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

FUNDEF – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

HTPC – HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

IBC – INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

INES – INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES

LEPED – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ENSINO E DIVERSIDADE

LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

NEE – NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

NEJA – NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PEE – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

SEESP – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

SENEB – SECRETARIA NACIONAL DE ENSINO BÁSICO

SESPE – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

UFSCAR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

UNICAMP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 18
1 FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO	p. 21
1.1 Inclusão Escolar	p. 21
1.2 O conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE)	p. 24
1.3 Levantamento de Estudos Científicos	p. 27
1.4 Deficiência: Breve Panorama Histórico	p. 34
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARARAQUARA	p. 44
2.1 Da implantação da Educação Especial no período de 1965 à 1997	p. 44
2.2 Do início da Educação Especial no Ensino Fundamental em 1998 até 2007	p. 49
3 OBJETIVO DA PESQUISA	p. 61
3.1 Objetivo Geral	p. 61
3.2 Objetivos Específicos	p. 61
4 METODOLOGIA	p. 62
4.1 Fontes dos dados da pesquisa	p. 63
4.2 Diário de Campo	p. 64
5 PROCEDIMENTOS E APRESENTAÇÃO DOS DADOS	p. 65
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	p. 76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 90
REFERÊNCIAS	p. 95
APÊNDICES	p. 102
APÊNDICE A – Carta à Secretaria de Educação do Município de Araraquara	p. 103
APÊNDICE B – Quadro referente aos 121 alunos	p. 104
APÊNDICE C – Mapeamento das avaliações e encaminhamentos escolares e para a área da Saúde	p. 107
ANEXOS	p. 110
ANEXO A – Autorização da pesquisa	p. 111
ANEXO B – Ficha de observação	p. 112
ANEXO C – Ficha de Anamnese	p. 116
ANEXO D – Contra-relatório	p. 121

**ANEXO E – Relatório de Acompanhamento do aluno pelo serviço do ensino
itinerante p. 122**

INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu de minha trajetória profissional como professora de Educação Especial, em instituições filantrópicas, e nas redes estadual e municipal de ensino trabalhando em classes especiais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, com crianças que apresentavam deficiências e condutas típicas¹.

Em 2001, passei a atuar como professora do serviço do Ensino Itinerante da rede municipal de Araraquara, atendendo aos alunos impossibilitados de freqüentar a escola por questões médicas crônicas, e àqueles do ensino fundamental com diagnóstico de deficiência mental, deficiência física/neuromotora e dificuldade acentuada de aprendizagem, auxiliando seus professores, participando de reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e do Conselho de Escola, e oferecendo orientação aos pais a respeito do trabalho que estava sendo desenvolvido com os seus filhos.

A minha formação enquanto professora de educação especial pela Faculdade de Ciências e Letras – Unesp - Araraquara, no curso de Pedagogia – habilitação em Educação Especial – Deficiência Mental, e o acúmulo das experiências profissionais, sobretudo na rede municipal de ensino de Araraquara, levou-me a inquietação sobre o grande número de alunos do ensino regular encaminhados para avaliação, uma vez que o processo de inclusão escolar já havia se iniciado nessa rede de ensino. Nesse contexto, passei a estudar os documentos enviados às escolas pelo Ministério da Educação (MEC) e autores que abordam a temática da inclusão escolar visando apropriar-me de referenciais teóricos que me ajudassem a desenvolver meu trabalho e dar respostas mais consistentes aos pais e professores.

No ano de 2004, o PEE da Secretaria Municipal de Araraquara ampliou a sua equipe que era, então, composta por uma coordenadora técnico-pedagógica com habilitação em pedagogia na área de educação especial, uma psicóloga e uma fonoaudióloga. Deixei então o serviço de itinerância e passei a fazer parte dessa equipe, para realizar as avaliações do aspecto pedagógico dos alunos do ensino fundamental encaminhados por seus professores com queixa de dificuldades escolares, por meio do preenchimento de uma ficha de observação.

Diante do contexto apresentado, senti a necessidade de aprofundar os estudos para oferecer um melhor atendimento aos pais, alunos, professores e à equipe da qual faço parte e

¹ Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília. Mec, 1999.

isso só poderia ser feito por meio de um trabalho de pesquisa, o que me motivou a prestar o mestrado no programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp de Araraquara, pois trazia comigo os seguintes questionamentos: que motivos levam o professor encaminhar o seu aluno a educação especial? Dos encaminhamentos realizados, quantos alunos têm de fato necessidade dos serviços da educação especial? Quem são esses alunos que ao serem encaminhados não têm diagnóstico de deficiência, mas que na escola apresentam dificuldades escolares?

Ao ingressar no mestrado, contei com a contribuição dos encontros de orientação, disciplinas e leituras e esses questionamentos fundiram-se nas seguintes questões de pesquisa: quais são as queixas dos professores ao encaminharem os seus alunos para serem avaliados pelo PEE? Como são identificados os alunos com NEE encaminhados ao PEE da rede municipal de ensino de Araraquara?

Cabe explicitar que, há três casos em que os alunos são acompanhados pelo PEE: 1) alunos que chegam de outras escolas com pedido de matrícula já com diagnóstico de deficiência (mental, visual, auditiva, física, neuromotora, múltipla, condutas típicas) por equipes de profissionais da área da saúde de vários lugares²; 2) alunos da Educação Infantil da rede municipal de Araraquara e que já vêm sendo acompanhados pelo PEE e 3) alunos do Ensino Fundamental que o professor suspeita que possua algum tipo NEE e, através do preenchimento de uma ficha de observação, faz o encaminhamento para o PEE para serem avaliados.

Pretende-se, investigar os documentos referentes aos alunos do ensino regular que ao serem encaminhados por seus professores no ano de 2004 ao PEE foram identificados e acompanhados por este por apresentarem NEE, ou seja, aqueles cujas necessidades decorrem de suas dificuldades para aprender, não necessariamente vinculadas a deficiências.

Assim, este estudo que se caracteriza por uma abordagem qualitativa com enfoque na análise documental, tem como objetivo caracterizar os alunos do Ensino Fundamental que no ano de 2004 foram encaminhados com suspeita de NEE por seus professores ao PEE da rede municipal de ensino de Araraquara.

A escolha pelo ano de 2004 deu-se pela necessidade de investigar e sistematizar os dados das fichas de observação dos professores e quais foram os encaminhamentos realizados pela equipe do PEE, acreditando que esses dados possam trazer contribuições importantes no

² AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente
Centro de Atendimento Espaço Crescer de Araraquara
Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto - USP

sentido da participação da educação especial enquanto modalidade de ensino que objetiva oferecer atendimento especializado aos alunos com NEE na educação básica.

1 FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO

1.1 Inclusão Escolar

Entre os estudiosos que se debruçam sobre os temas da Educação Especial, Inclusão Escolar, Escola Inclusiva, Diversidade Humana, NEE enfim, assuntos que se interligam, encontra-se Omote (2004) para quem o paradigma da inclusão escolar se iniciou muito antes da década de 90 do século passado, pois as sociedades estão se tornando inclusivas há muitos séculos. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) exerceu grande benefício nos debates acerca de algumas questões essenciais sobre a diversidade humana, preocupando-se com alternativas para uma proposta de ensino de qualidade para todos, independente das condições diferenciadas do aluno.

Para Ferreira (2004) nas políticas nacionais, ao menos nos discursos, a Declaração de Salamanca (1994) representou o foco específico nas NEE. O autor faz uma análise dessa Declaração relacionando-a às várias reformas ocorridas no campo da educação básica no Brasil, que produziram mudanças importantes em termos de competências dos sistemas de ensino, de estruturação e gestão das redes, de financiamento educacional, de organização curricular, de formação de profissionais da educação, fazendo com que tais mudanças apresentassem um novo contexto e novos desafios para a questão da educação escolar das pessoas com NEE.

As intenções da proposta de inclusão da educação de qualidade para todos, estão claramente explicitadas em vários documentos oficiais, inclusive em dispositivos legais como na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que no inciso III do art 208 se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, “*preferencialmente na rede regular de ensino*”, o que se reproduziu nos demais dispositivos e documentos norteadores, posteriormente, elaborados.

Aranha (2004) discute que o termo “preferencial” provocou grandes polêmicas, já que uns entenderam sua utilização como elemento que propiciava a manutenção de espaços de segregação, enquanto outros defendiam a manutenção de espaços especiais para o atendimento de alunos com comprometimentos severos. E na sua Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, SEESP- MEC, 1994), é definido como uma das principais diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos alunos com NEE, quando do financiamento a projetos institucionais que envolvam ações de integração (FERREIRA; NUNES, 1997 *apud* LAUAND, 2000).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Federal nº 8.069/1990) veio, pela primeira vez, estabelecer a criança e o adolescente brasileiros como sujeitos com direitos. Em seu art. 53, veio assegurar, a todos, o direito “à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1990, I). No art.54, estabelece que é “dever do Estado assegurar ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”(BRASIL, 1990, I) e atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, III)”.

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma o conteúdo do ECA e também destina um capítulo todo à Educação Especial definindo-a como “*modalidade de educação escolar*”, colocando-a, desta forma, dentro do contexto da educação regular.

Percebe-se grande progresso na proposta de uma escola de qualidade a todos os alunos, no entanto, há necessidade de um olhar crítico na trajetória ou caminhos da inclusão escolar. Para Omote (2004 p. 8) “é hora, portanto, de procedermos a uma rigorosa avaliação para que se dimensione com precisão a travessia que precisa ser feita entre a intenção e a realidade da inclusão escolar”.

O autor faz uma observação importante sobre a inclusão escolar dizendo que a mesma traz mudanças na concepção de educação indo ao encontro das idéias de Ferreira (2004), mas levanta questões sobre a estrutura educacional, acreditando na necessidade de revisão dos objetivos da educação promovida por instituições escolares.

Ainda para Omote (2004), a inserção indiscriminada de alunos com deficiências em contextos de ensino comum pode tirar do foco de atenção, o ensino de conteúdos específicos de disciplinas, visto como objetivo principal da educação escolar. Ele alerta para a discussão sobre o ensino de conteúdos de disciplinas específicas como o português e matemática; se estes se constituem objetivos principais da educação escolar, em nível de ensino fundamental, evidentemente os alunos que, em função da presença de alguma profunda alteração, não tem condições de realizar essas aprendizagens não podem frequentar classe de Ensino Fundamental. Se o objetivo principal não for o português e a matemática, é mais provável que os ganhos decorrentes do convívio com seus pares não deficientes possam justificar a sua colocação em classes de ensino fundamental.

O autor levanta outras duas questões referentes ao convívio do aluno com deficiência e o aluno sem deficiência e diz que há de se verificar se ambos estão se beneficiando. Mesmo colocando a socialização das crianças como objetivo principal da escola, há de se considerar a

existência de crianças deficientes com grau de comprometimento que não pode beneficiar-se da oportunidade colocada pela escola, necessitando algumas vezes de serviços de outra natureza, que não podem ser oferecidas em instituições educacionais.

Ainda preocupado com as questões relacionadas a inclusão escolar, o autor aponta problemas que podem aparecer caso a inclusão seja mal interpretada e lembra do aluno com deficiência em classes comuns a título de inclusão; a migração de alunos deficientes no sentido inverso do que acontecia no movimento de integração; a institucionalização da normificação e o desvirtuamento de objetivos principais da educação escolar, ao contrário do que prega. Para Omote (2004) toda escola precisa ter caráter inclusivo nas suas características e no funcionamento, pois uma escola que só busca arranjo especial determinado pela presença de algum aluno com deficiência não pode ser considerada propriamente inclusiva.

Nesse sentido, Oliveira (2004) diz que a proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova possibilidade de re-organização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto e dinâmico. “Falar em uma educação inclusiva é, exatamente, tocar nesses aspectos nevrálgicos da organização, estrutura e funcionamento de todo o sistema educacional.” (OLIVEIRA, 2004, p.80). Portanto, é a busca da superação de uma educação reprodutora para uma educação emancipadora, capaz de viver em toda a sua intensidade o respeito à participação e à autonomia humana. Não preparar para a autonomia, mas viver a autonomia de forma responsável no interior de uma coletividade, representada pela comunidade escolar.

Fato preocupante para a autora supracitada é a Educação Inclusiva ser encarada como um movimento reducionista, limitado à inserção de alunos com deficiência no contexto comum da educação e ao não atendimento às necessidades educacionais do aluno. Oliveira (2004) acredita que é preciso ter cautela e insistir, repetidamente, no caráter mobilizador, e transformador dos fundamentos e princípios inclusionistas, pois ao falar de inclusão e estar, justamente demarcando, mais uma vez, o caráter segregativo, discriminatório e opressor da escola, uma vez que ela deveria ser digna, sem adjetivações, porque deveria ser de qualidade e inclusiva em sua essência.

Mantoan (2004) nas suas considerações sobre a escola inclusiva acredita nas ações que contestam as fronteiras entre o regular e o especial, o normal e o deficiente. Para ela, os textos legais que se baseiam as propostas educacionais enfatiza o caráter dúbio da educação especial que pode substituir os serviços oferecidos pela educação comum.

[...] conquanto muitas crianças e adolescentes apresentem diferenças bastante significativas, este atendimento não pode substituir o escolar para pessoas em idade de acesso obrigatório à escola e que esses alunos têm, como qualquer outro, direito indisponível de acesso à educação, em ambiente escolar que não seja segregado. A educação inclusiva é, pois, uma possibilidade de se cumprir esse direito constitucional nas escolas comuns. (MANTOAN, 2004 p.124)

Mantoan (2004) aponta ainda que os estudos realizados por ela e outros pesquisadores no Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino a Diversidade – LEPED/UNICAMP, estão interessados no conhecimento das condições que favorecem a inclusão de alunos com e sem deficiência.

Por meio desse panorama contemporâneo, verifica-se que muitas são as preocupações e interesses dos autores empenhados nos estudos sobre inclusão escolar e na sua efetivação aos alunos com NEE. Entre esses autores estão Omote (2004), Ferreira (2004), Aranha (2004), Oliveira (2004) e Mantoan (2004).

Quanto aos documentos oficiais eles garantem a matrícula a todos os alunos e oferece orientações gerais sobre possibilidade dos alunos com NEE terem acesso e permanência ao ensino regular, no entanto, a organização do tipo de serviço oferecido, no caso, pelos municípios, é decidido por cada Secretaria Municipal de Educação, ela é quem decide o que é viável para o seu aluno.

No Município de Araraquara os documentos da Secretaria da Educação mostram que a preocupação voltada a Educação Especial iniciou há 41 anos, favorecendo esta modalidade de ensino perpassar a educação básica.

1.2 O conceito de necessidades educacionais especiais (NEE)

Quando o assunto a tratar é escola inclusiva é importante um melhor conhecimento sobre o termo NEE que surgiu no Reino Unido em 1960, conhecido como necessidades educativas especiais, porém nesta época não foi capaz de modificar os esquemas vigentes na educação especial. Em 1978 foi publicado o informe Warnock³, que teve importante papel nas formulações existentes, popularizando uma concepção distinta, que trouxe contribuições para a maioria dos sistemas educacionais de muitos países.

De acordo com Coll (2004), o informe Warnock reconheceu que agrupar as dificuldades das crianças em termo de categorias fixas não traz benefícios para os alunos,

³ O relatório ou informe Warnock é conhecido internacionalmente, é um documento resultante do trabalho coordenado por Mary Warnock, do Departamento de educação e Ciência, da Inglaterra.

professores e pais. E explica as quatro razões principais para não se usar categorias e sim usar o termo Necessidades Educativas Especiais. Muitas crianças são afetadas por muitas deficiências; as categorias confundem o tipo de educação especial que é necessário, já que levam à idéia de que todas as crianças que se encontram na mesma categoria têm necessidades educativas similares; as categorias, quando são a base para a provisão de recursos, não os proporcionam para aquelas crianças que não se ajustam às categorias estabelecidas; as categorias produzem o efeito de rotular as crianças de forma negativa.

Do ponto de vista educativo, o conceito Necessidades Educativas Especiais apresenta quatro características principais que são: afeta um conjunto de alunos; é um conceito relativo e contextual; refere-se principalmente aos problemas de aprendizagem dos alunos na sala de aula e supõe a previsão de recursos suplementares.

A primeira característica se justifica porque reflete o fato de que os alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de gravidade distintas em diferentes momentos no decorrer de sua escolaridade.

A segunda é que a avaliação dos problemas dos alunos não deve centralizar-se unicamente neles mesmos, mas levar em conta o contexto no qual se produz a aprendizagem, na escola e na família.

A terceira refere-se aos problemas de aprendizagem. Ao falar em dificuldades na aprendizagem escolar e evitar a linguagem deficiência, a ênfase situa-se na escola, no tipo de resposta educativa e não na própria deficiência. É interessante lembrar que essa formulação não nega que determinados alunos têm problemas específicos (deficiência auditiva, visual, mental, dificuldade significativa de aprendizagem e outras), porém a ênfase está agora na capacidade da escola para adaptar a prática educativa às necessidades desses alunos e oferecer, assim, uma resposta satisfatória.

Para Coll (2004) a detecção e avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais implica numa etapa principal que tem por objetivo reconhecer como foram geradas as dificuldades da criança, que influência teve o ambiente social e familiar, que papel está tendo a escola na origem e na manifestação dessas dificuldades, e qual é a resposta educativa mais adequada. A finalidade da avaliação é analisar as potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem e determinar, ao mesmo tempo, que tipo de ensino requer e que recursos suplementares são necessários para assegurar uma melhor educação no contexto o mais integrado possível. Assim o conceito de necessidades educativas especiais contempla a

integração como opção normal, sendo extraordinária a decisão de escolarização em escolas especiais.

Já nos termos de categorias, a avaliação tem o objetivo de encontrar os traços que permitem situar determinados alunos dentro de uma das categorias nas quais se distribuem as deficiências. A concepção baseada na deficiência considera, preferencialmente, a escolarização desses alunos em escolas específicas de educação especial.

Vale considerar que há posições críticas em relação ao conceito necessidades educativas especiais, dentre elas os que consideram o conceito excessivamente vago e que remete constantemente a novos conceitos para a sua adequada compreensão, e os que se referem à amplitude que passou a ter a educação especial que agora não atende somente os alunos com deficiências. Outro questionamento considera que o conceito não ajuda a diferenciar os vários problemas de aprendizagem.

No Brasil, a grande maioria dos estudiosos na área da educação especial usa o termo necessidades educacionais especiais (NEE) e não necessidades educativas especiais. Sasaki (1997) e Mazotta (1998) consideram educacional mais adequado, pois concerne à educação.

Para Sasaki (1997) o termo necessidades especiais tem significado amplo. Ele explica que às vezes na literatura encontram-se as expressões “pessoas portadoras de necessidades especiais”, “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais” como sendo melhor do que usar os termos pessoas portadoras de deficiência, pessoas com deficiência e portadores de deficiência. Para o autor, no entanto, necessidades especiais não deve ser tomado como sinônimo de deficiência (mentais, auditivas, visuais, físicas e múltiplas), sendo “aceitável que se diga ou escreva “pessoas deficientes”. O que não se aceita mais é o uso dos vocábulos deficiente e deficientes como um substantivo.” (SASSAKI, 1997 p. 15).

O autor considera que as necessidades especiais podem resultar de condições atípicas, tais como:

- deficiências mental, física, auditiva, visual e múltipla
- autismo
- dificuldade de aprendizagem
- insuficiências orgânicas
- superdotação
- problemas de conduta

- distúrbio de déficit de atenção com hiperatividade, distúrbio obsessivo compulsivo, síndrome de Tourette
- distúrbios emocionais
- transtornos mentais.

Sasaki (1997) aponta que algumas condições atípicas são, com frequência, agravadas por – ou resultantes de – situações sociais marginalizantes ou excludentes como, trabalho infantil, prostituição e privação cultural, assim como: pobreza, desnutrição, saneamento precário, abuso persistente e severo contra crianças e falta de estímulo do ambiente e de escolaridade.

O PEE da rede municipal de ensino de Araraquara utiliza o termo NEE, baseando-se nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica/2001, que contempla aqueles com deficiências, condutas típicas, superdotação e dificuldades de aprendizagem sem causa orgânica específica.

1.3 Levantamento de Estudos Científicos

No intuito de conhecer estudos científicos que perpassam essa pesquisa fez-se um levantamento de material bibliográfico em várias bases de dados e catálogos eletrônicos que indexam publicações científicas, tais como: Portal CAPES⁴, IBICT⁵, SCIELO⁶, UFSCAR, USP, UNICAMP e Portal UNESP. Para localizar os estudos, foi indicada na pesquisa eletrônica palavras chaves como: *“Educação Inclusiva”*; *“Escola Inclusiva e Ensino Fundamental”*; *“Ensino Itinerante”*; *“Ensino Itinerante e Ensino Fundamental”*; *“Educação Especial”*; *“Educação Especial e Ensino Itinerante”*; *“Encaminhamentos de Alunos a Educação Especial”*; *“Dificuldade de Aprendizagem”* *“Educação Especial e Alunos com NEE”*. Foram encontradas várias pesquisas que serviram de diálogo a esta pesquisa, entre elas: Angelucci (2002), Rister (2002), Fragelli (2005), Ribeiro (2006), Osti (2004), Lucio (2004), Moreira (2006) e Pletsch (2005). Angelucci (2002) trata de questões voltadas à apropriação da política de inclusão de pessoas com NEE. Rister (2002) dedica-se ao estudo de questões voltadas a identificação e descrição de serviços de atendimentos educacionais especiais na perspectiva da inclusão. Já Fragelli (2005) discorre sobre a proposta política para a inclusão escolar e Ribeiro (2006) discute as concepções e práticas de

⁴ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁵ IBICT: Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia.

⁶ SCIELO: Scientific Electronic Library Online.

professores envolvidos com a inclusão escolar. Osti (2004), trata das dificuldades de aprendizagem na concepção do professor. Lucio (2004), Moreira (2006) e Plestch (2005) têm por assunto principal o serviço do Ensino Itinerante.

Cabe registrar que não foram encontrados estudos que tratassem dos motivos que levam o professor a encaminhar alunos do ensino fundamental a algum PEE solicitando avaliação por suspeitar de algum tipo de NEE, conforme o presente estudo. Por meio da investigação nas bases de dados percebeu-se que as pesquisas estão voltadas a discussões do que é Inclusão Escolar; na realização de levantamentos de dados sobre o que os sistemas de ensino municipais e estaduais estão oferecendo em termos de atendimento aos alunos com NEE; estudo de caso sobre alunos com deficiência incluídos no ensino fundamental; caracterização e análise do funcionamento do serviço do ensino itinerante e como esse serviço atua com o aluno com NEE; e a descrição e análise das concepções e práticas dos professores do ensino fundamental que atuam com alunos com NEE.

Não foram encontradas pesquisas que mostrassem como são identificados os alunos que não têm diagnóstico de deficiência mental ou outra deficiência, mas que precisam de um acompanhamento pedagógico diferenciado na sala de aula do ensino fundamental. Considera-se importante registrar que foram encontradas duas pesquisas, uma sobre *“A Análise dos Motivos de Encaminhamentos de Alunos de Classes Comuns a Classes Especiais de Escolas Públicas de 1º grau”*, realizada no ano de 1984 e um outro estudo datado de 1996 e intitulado *“Educação Especial: a questão das oportunidades educacionais da pessoa com deficiência”* que teve como um dos objetivos descrever como se deu os encaminhamentos de alunos à escola especial.

O trabalho de Angelucci (2002) teve por objetivo compreender as apropriações da atual política educacional de inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares. Realizou um estudo de caso no qual entrevistou uma educadora com experiência em educação especial e ensino regular. A autora por meio do campo de relações entre a Política de Educação Pública, História da Educação Especial Brasileira e análise do depoimento da educadora revela que a atual política de inclusão de alunos com NEE acaba por repor a exclusão escolar, principalmente, no interior das instituições de ensino. A consciência contraditória da educadora entrevistada aponta ainda para a persistente ameaça de impedimento da percepção das condições objetivas em que se dá a referida política.

Rister (2002) desenvolveu um trabalho com o objetivo de identificar, descrever e analisar os serviços educacionais prestados à população de um município de porte grande do interior paulista, nos aspectos de encaminhamento e matrícula de alunos deficientes nos

serviços educacionais especiais e analisou a utilização dos recursos materiais e pedagógicos, bem como a formação de professores. Identificou e analisou as edificações e o mobiliário disponível nas escolas, e a participação comunitária na busca de melhorias no âmbito da implementação das políticas públicas de atendimento educacional especializado. Os dados foram coletados por meio de pesquisa em *sites* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), em registros de professores, arquivos das escolas, setor de planejamento da Diretoria de Ensino, informações de professores, coordenadores e diretores de escola, informações do Centro de Avaliação e Acompanhamento do Município, bem como pela observação realizada pela pesquisadora.

Para a caracterização dos alunos com deficiência atendidos nos serviços educacionais da rede de ensino do município estudado, a autora levou em consideração o tipo de deficiência apresentada pelo aluno, o gênero, a faixa etária de ingresso, saída e abandono da unidade escolar em que estiveram matriculados no período pesquisado, a idade de ingresso nos serviços educacionais comuns e especializados, a instituição e localidade de procedência, a modalidade de ingresso na instituição, bem como a trajetória empreendida pelo aluno até final da pesquisa. A análise foi direcionada em função da implementação das recentes políticas públicas de aspecto inclusivo, procedentes da Constituição Federal Brasileira, da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e da Declaração de Salamanca. Rister verificou que, de 1997 a 2000, ocorreram algumas mudanças no atendimento prestado no município estudado. Novas oportunidades de acesso à educação especial, por exemplo, a abertura de centro de avaliação e acompanhamento de alunos, de sala de recursos para deficientes mentais e classe especial para deficientes físicos, trouxeram alunos para a rede regular. Um outro dado foi sobre o número de meninos com deficiência mental que se sobressaiu em relação às meninas, apontando que seja realizado outros estudos sobre essa temática. A pesquisa também fez aparecer a necessidade de capacitação de docentes. Os dados destacaram a carência básica do município que reivindica há muito cursos de habilitação em educação especial para fazer frente às exigências da legislação. Concluiu-se, ainda, a inexistência de recursos materiais e de adaptações curriculares nas unidades de atendimento. Enfim, notou-se alto índice de permanência de alunos nas modalidades de ingresso, o que pode evidenciar a necessidade de mais atenção para com o uso adequado dos serviços educacionais dirigidos aos alunos com deficiência.

Fragelli (2005), em seu estudo de cunho qualitativo, teve como objetivo investigar de forma sistemática e criteriosa as determinações estabelecidas pelas políticas públicas no que se refere à inclusão em uma cidade do interior paulista e como essas determinações são

interpretadas por diferentes agentes educacionais – professor, diretor e membros da secretaria de educação e cultura. O eixo teórico que fundamentou a pesquisa estava voltado para a produção do conhecimento docente e as pesquisas que procuram entender o pensamento prático do professor, seus valores, suas crenças e sua capacidade reflexiva. O intuito do trabalho foi compreender como as políticas estabelecidas em termos teóricos têm se efetivado no contexto prático e quais os sentimentos, percepções, facilidades ou dificuldades enfrentadas por aqueles que a vivenciam na prática cotidiana.

A autora entende que a inclusão vai além do trabalho com crianças com alguma NEE em termos de deficiência mental, física, auditiva e visual. Envolve também o trabalho com as minorias em termos de classe social, religião, etnia, distúrbios de aprendizagem, problemas de comportamento e crianças com altas habilidades. Assim, busca a aceitação das diferenças sociais, valorização das pessoas, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por meio da cooperação.

Os principais resultados obtidos por Fragelli indicam que os diferentes agentes educacionais têm diferentes olhares sobre as políticas de inclusão escolar, o que torna as ações distintas. Por um lado, os administradores vêem possibilidades e certas facilidades na tradução das propostas políticas estabelecidas, já os professores sinalizam despreparo e dificuldades em executar o papel de profissionais com uma postura inclusiva. Constatou-se, ainda, a necessidade de se repensar os cursos de formação para professores, oferecendo no currículo disciplinas que discutam a inclusão. Foi possível verificar que todos os participantes estabeleceram critérios importantes na tentativa de entender e favorecer o processo de inclusão. Por último essa pesquisa pretendeu favorecer a compreensão sobre as políticas públicas de inclusão escolar e a maneira como elas têm sido interpretadas e implantadas.

Ribeiro (2006) tomando como ponto de partida as abordagens provenientes da Psicologia Cultural e, mais especificamente, da dimensão da produção de conhecimentos, realizou um estudo que teve por objetivo descrever e analisar as concepções e práticas de professores do ensino fundamental que atuam com crianças que apresentam NEE, inseridas no contexto de alfabetização da escola regular. Este estudo se propôs a identificar quais os significados que estão regulando as práticas de educação inclusiva por parte de professores de duas escolas do Distrito Federal. Para tanto, essa pesquisa qualitativa contou com a participação de cinco professores sendo, dois professores regentes, duas professoras de apoio e uma professora itinerante. Os dados foram coletados através da utilização de entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas e do emprego de uma estratégia de gravação em vídeo tape de duas salas de aula inclusivas, a fim de que se pudesse mediar uma reflexão

posterior sobre a prática pedagógica dos professores investigados, por meio da auto-observação em vídeo.

Os resultados de Ribeiro indicaram que a inclusão se constitui por um conjunto de crenças e valores, os quais são expressos por meio do reconhecimento das diferenças humanas, por concepções apriorísticas (não provadas pela experiência) relacionadas ao modo como a deficiência e a identidade profissional dos professores são explicadas, e pela construção de concepções e práticas que se dirigem para a possibilidade de reestruturação das formas de intervenção pedagógica, no sentido de se atender as necessidades educacionais dos alunos. Tal processo parece se configurar por significações em transição, na medida em que teorias pedagógicas conservadoras vêm sendo articuladas e confrontadas com concepções e práticas que se dirigem para o ensino dialógico, e de valorização dos processos de interação, como forma de compensação da deficiência.

A autora conclui que a transição de significações justifica-se pelo fato de os professores das escolas investigadas ainda se encontrarem numa etapa de recepção e reflexão crítica e criativa acerca de concepções e práticas mais adequadas, isto é se encontrarem na zona de desenvolvimento proximal no que diz respeito à apropriação teórico - prática do conceito complexo de inclusão escolar.

Osti (2004) realizou um estudo com o objetivo de caracterizar o que é dificuldade de aprendizagem na concepção do professor, considerando como ele a percebe no cotidiano da sala de aula e a que atribui sua causa. Os participantes do estudo foram professores do ensino fundamental. A autora ressaltou que o seu trabalho partiu da premissa de que a dificuldade de aprendizagem decorre de problemas relacionados com a falta de estimulação, motivação e inadequação nas relações e interações entre professor e aluno, aluno e colegas, metodologia e ambiente escolar.

Foram essas as dificuldades que levaram o professor a encaminhar o aluno a especialistas que se encontravam fora da escola. Os resultados obtidos demonstraram que os professores apresentam uma visão parcial do que seja a dificuldade de aprendizagem, pois para a grande maioria ela surge em decorrência de problemas emocionais, em seguida em consequência de problemas familiares, um outro fator ainda é atribuído a prática docente como sendo fator importante para a aprendizagem, e a minoria deles identificaram que a postura do professor pode contribuir para o aparecimento da dificuldade no aluno. De acordo com Osti (2004), os professores não consideram uma rede de fatores que envolvem a temática da dificuldade de aprendizagem, depositando a maior responsabilidade na família, e no próprio aluno, não

considerando a correspondência entre a metodologia, a relação do professor e sua prática com a dificuldade do aluno.

Lucio (2004) realizou um estudo descritivo-analítico que percorreu a trajetória histórica do Ensino Itinerante como um serviço de apoio pedagógico especializado, numa cidade do interior paulista, desde a sua implantação em 1996 até o ano de 2003. Em seu caráter analítico, a autora procurou analisar/avaliar a implantação deste tipo específico de serviço, dando maior ênfase aos benefícios obtidos, ou não, sobre o processo de inclusão, sob a ótica de seus participantes, os técnicos, os professores itinerantes, os professores inclusores e os responsáveis diretos pelos alunos com NEE.

A pesquisa apresentou a evolução histórica da educação especial do município estudado, e tratou mais especificamente do serviço do Ensino Itinerante. Realizou a coleta de dados com quinze profissionais que trabalhavam de modo direto e indireto com os alunos com NEE que foram ou que estavam sendo atendidos pelo serviço do Ensino Itinerante na rede municipal estudada. Também coletou dados junto a cinco mães de alunos com NEE atendidos pelo Ensino Itinerante e que puderam avaliar o serviço.

Os resultados do trabalho de Lúcio (2004) apontaram que as propostas educacionais da Educação Especial do município estudado estão sempre sendo construídas e o mesmo ocorre com o serviço do Ensino Itinerante, sendo um processo histórico de construção que sofre modificações necessárias ao longo do seu percurso em favor de melhoria na qualidade do atendimento aos alunos com NEE. A proposta de implementação do serviço do Ensino Itinerante surgiu para atender a uma clientela em domicílio, mas em decorrência do processo de inclusão recomendado legalmente, caracteriza-se no ano de 2003 pelo atendimento escolar, exigindo assim maior conhecimento científico por parte dos professores atuantes neste serviço. Outro ponto relatado é sobre a aceitabilidade que a rede municipal de ensino depositou nesse tipo específico de serviço indispensável no processo inclusivo, havendo assim o aumento da demanda por esta forma de atendimento e o crescente número de encaminhamentos de alunos para a equipe de Educação Especial. A pesquisadora considera que no serviço do Ensino Itinerante há uma filosofia de trabalho em que sua maior prioridade é o comprometimento com a diversidade. O profissional atuante neste tipo específico de serviço torna-se facilitador do processo de inclusão, tendo então a função de tornar os alunos com NEE aprendizes ativos e participantes na sala de ensino regular, onde o cerne desse compromisso é a busca de metodologias mais adequadas possíveis para atender os alunos com NEE. Os dados também apontaram que os professores do ensino regular reconheceram o serviço do Ensino Itinerante como essencial para os alunos que receberam em suas salas de

aula e que lhe foram confiados e para a realização de um trabalho de qualidade e não-segregatório, oferecendo a eles, portanto, uma resposta educacional adequada as suas reais necessidades. As mães também reconheceram em suas falas a importância que o Ensino Itinerante teve no desenvolvimento das necessidades específicas dos alunos com NEE, mostrando o desejo de continuidade desse serviço destinado aos seus filhos.

Finalizando, Lucio (2004) relata que muitos professores reconhecem a importância do professor itinerante na rede de ensino.

Moreira (2006) investigou o processo de inclusão nos espaços da escola comum, acompanhando a atuação de uma professora do ensino itinerante, especializada em Educação Especial no processo de apoiar, complementar e, por vezes, suplementar a proposta pedagógica da escola comum por meio de recursos educacionais especiais, percorrendo as escolas onde há alunos com NEE. O objetivo da autora foi identificar, descrever e analisar a atuação de uma professora do ensino itinerante em uma escola do ensino comum de uma cidade do interior paulista, com alunos incluídos e seus professores. A análise dos dados desenvolveu-se por meio do estudo exploratório, com abordagem qualitativa, no qual participou uma professora do ensino itinerante, duas professoras do ensino comum e dois alunos com NEE inseridos no ensino comum, mas também atendidos pelo serviço do ensino itinerante. Os resultados mostraram diferentes facetas de um tipo de serviço ainda pouco estudado. Apesar de possuir intersecção, são dois sistemas paralelos, o que sinaliza um hiato entre ambos que compromete a dinâmica deste serviço de apoio.

Analisando estes dois seguimentos numa perspectiva circular, Moreira expõe que a possibilidade de junção entre ambos aparece em momentos de crise do ensino comum. Nesses momentos, o ensino itinerante aparece como solução para a falta de respostas do ensino comum.

Pletsch (2005), realizou um estudo com o objetivo de investigar o papel do professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação de um município de porte grande localizado no Estado do Rio de Janeiro.

De acordo com a autora, a prática da inclusão de pessoas com NEE na rede regular de ensino tem assumido uma importante posição nos debates educacionais nacionais e internacionais. A falta de formação sobre as especificidades do processo de ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais por parte dos professores tem sido apontada, freqüentemente como um dos principais obstáculos para a efetivação da inclusão escolar. Partindo desse pressuposto, a modalidade de ensino itinerante parece representar uma proposta educativa viável para a inclusão de pessoas com NEE nas redes de ensino regular,

principalmente em grandes centros urbanos, quando não há disponibilidade de professores especialistas em todas as necessidades e para todas as escolas. Baseando-se na investigação qualitativa com abordagem etnográfica, o objetivo foi discutir o trabalho itinerante em escolas que têm alunos com NEE incluídos na rede regular de ensino. Os resultados evidenciaram que o trabalho realizado pelas professoras itinerantes desempenha diversas funções no ambiente escolar, indo além de suporte aos professores do ensino regular e do auxílio aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos. Na prática, atuam como agentes de mediação, sensibilização e mobilização a favor da inclusão nas escolas que trabalham.

1.4 DEFICIÊNCIA: BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Estudos bibliográficos mostram que no decorrer da história da humanidade foram se diversificando as concepções que as diferentes sociedades tinham sobre as deficiências.

Retratando as culturas primitivas que sobreviviam basicamente da caça e pesca, as pessoas com deficiência eram geralmente abandonadas por um grande número de tribos, e a morte acontecia por inanição ou por ataques de animais ferozes. O estilo de vida nômade dificultava a aceitação e a manutenção das pessoas consideradas dependentes por também colocar em risco todo o grupo diante de situações de perigo (CARMO, 1994).

Na Grécia, em Esparta, na medida em que se dedicavam à guerra e valorizavam a ginástica, a dança, a estética, o culto ao corpo era o grande objetivo desse povo e a criança que apresentasse alguma deficiência era eliminada (BIANCHETTI, 1995).

De acordo com Pessotti (1984), na antiguidade a sociedade grega valorizava os ideais atléticos e clássicos e era natural que pessoas com deficiência fossem vistas como sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono.

Pessotti (1984) ainda menciona que, com o advento do Cristianismo, assume-se uma postura diferente diante de pessoas com deficiência, estas ganham alma não podendo dessa forma ser eliminadas ou abandonadas do convívio social. Foi sob essa influência que passaram a ter atendimentos básicos como alimentação e abrigo. Argumenta ainda que na Idade Média a ambigüidade diante da deficiência é bastante pronunciada. Como criaturas de Deus podiam representar pessoas escolhidas para missões divinas especiais, mas, por outro lado, a mentalidade supersticiosa da época também os considerava seres dominados por forças malignas. Esse pensamento perdurou por um longo tempo e dado o poder adquirido pela igreja católica, foi-se instalando uma situação generalizada de abuso e de manifestação de inconsistência entre o discurso religioso e as ações de grande parte do clero.

Até o século XVIII, segundo Mazzotta (2001, p16) “as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”, havendo omissão da sociedade no que se refere à organização de serviços para o atendimento das pessoas com deficiência.

No final desse século acontece um marco definitivo no esforço de se proporcionar educação especializada compatível com as necessidades das crianças deficientes, porém, na perspectiva de expansão de oportunidades educacionais, surgiram instituições que atendiam cegos e surdos. Os deficientes mentais eram internados em hospitais e confundidos com doentes mentais (BUENO, 1993).

No século XIX, o avanço da ciência fortaleceu a tese da organicidade, na qual as deficiências eram causadas por fatores naturais, e não espirituais ou transcendentais, e o atendimento à elas envolvia a retirada do meio social de origem para serem mantidas em instituições residenciais segregadas ou em escolas especiais, normalmente localizadas distantes de suas famílias, demonstrando características como o isolamento e a segregação. Nessa época, o paradigma da institucionalização, que segregava as pessoas com deficiência, permaneceu como modelo de atendimento até a década de 1950.

No Brasil, a primeira instituição voltada ao atendimento das pessoas com deficiência foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), criado no Rio de Janeiro, através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12/09/1854. A segunda, foi o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de educação de Surdos (INES), também no Rio de Janeiro e oficialmente instalado em 26/09/1857. A terceira instituição se deu em 1903 para deficientes mentais com a criação do Pavilhão Bourneville no Hospício D. Pedro II, no Rio de Janeiro. (JANUZZI, 2004).

De acordo com Carmo (1994), foi criado em 1887 o Asilo dos Inválidos da Pátria, destinado aos ex-combatentes mutilados nas guerras em defesa da pátria, que tornavam-se deficientes físicos.

Em 1911 foi criada em São Paulo, dentro do Serviço de Higiene e Saúde, a inspeção médico-escolar “[...] responsável pela criação de classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com esta clientela” (JANUZZI, 1985, p.32).

Segundo Bueno (1993), a partir da década de 1920, intensificou-se ainda mais a expansão das instituições para pessoas com deficiência, como resultado do fortalecimento de entidades de caráter privado e com atendimento vinculado ao assistencialismo. Nas décadas de 1930 e 1940, a maior quantidade de instituições privadas de atendimento aos deficientes incidiu nas áreas das deficiências mentais e visuais. No entanto, a quase totalidade dessas

instituições, era ligada a ordens religiosas e revestia-se de caráter filantrópico–assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública, e impedindo assim que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos e da cidadania.

O autor destaca que o surgimento das primeiras entidades filantrópicas assistencialistas às pessoas com deficiência espelha o início de duas tendências da educação especial no Brasil que foram: inserir a educação especial no âmbito dessas instituições; e o atendimento na rede pública escolar com ênfase na deficiência mental. A primeira se destacou pela influência que exerceram em termos de políticas educacionais e na quantidade de atendimentos oferecidos. A segunda em decorrência da influência que a psicologia passou a assumir na determinação dos processos de ensino.

De acordo com Mazzotta (2001), no período 1920 a 1950, havia cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular e onze instituições especializadas que atendiam pessoas com deficiência mental, auditiva, visual e física, em oito estados brasileiros.

Outro fato importante para a história da educação especial foi a elaboração da Declaração dos Direitos Humanos em 1948 que reconheceu:

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos [...] (Art 1º). [...] sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação” (Art. 2º).

Em seu Artigo 7º [...] proclama que “todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei [...]”. No Artigo 26, proclama, no item 1, que “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado [...]”. No item 2, esclarece que “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos Direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos [...]”.

Em 1957, no Brasil a educação da pessoa com deficiência foi assumida pelo governo federal e no ano de 1961 vigorava a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que garante o direito da pessoa com deficiência à educação dentro do sistema geral de ensino, objetivando integrá-los na comunidade (JANUZZI, 2004). Esta LDB a nº 4024/61, trata de questões pertinentes às pessoas com deficiência, indicando dois artigos específicos:

Artigo 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade.

Artigo 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Os estudos apontam ainda mostram que a década de 1960 foi um marco na intensificação do movimento mundial em defesa dos direitos das minorias, associado à crítica ao paradigma da institucionalização-segregação de pessoas com deficiência mental e doença mental. Esse movimento impulsionou os serviços de reabilitação profissional voltados para as pessoas com deficiência com o intuito de prepará-las para a integração ou reintegração na vida social.

De acordo com Santos (1995), no panorama mundial é a partir de 1970 que surge a filosofia da integração e normalização. O conceito de integração preconizava para a pessoa com deficiência, modo de vida e condições iguais ou parecidas com os demais membros da sociedade, e o princípio de normalização subentendia não tornar o indivíduo “normal”, mas torná-lo capaz de participar dos acontecimentos sociais, inclusive da escola.

No âmbito legal, em 1971, a Lei nº 5692/71, no Brasil, reitera o tratamento especial e fixa as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, definindo os objetivos para a educação comum e para a educação especial. Nos seu artigo 9º assegura o tratamento especial aos “alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, dando indícios de uma educação enquadrada no sistema geral de educação. (MAZZOTTA, 2001, p 69).

Vale ressaltar que ano de 1973, no Brasil, deu-se a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com sede no Rio de Janeiro e ligado ao Ministério de Educação e Cultura, hoje Ministério da Educação, “com a finalidade de promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (DECRETO 72425/73). Em 1986 a CENESP foi transformada em Secretaria Nacional de Educação Especial – SESPE, e sua sede foi transferida para Brasília/DF e ficando diretamente ligada MEC (JANUZZI, 2004).

Neste mesmo ano foi criada a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que tinha a proposta de coordenar assuntos, atividades e medidas referentes às pessoas com deficiência (BUENO, 1993). Esta coordenadoria existe até os dias atuais e é o órgão de assessoria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência

da República, responsável pela gestão de políticas voltadas a integração da pessoa com deficiência, tendo como eixo central a defesa de direitos e a promoção da cidadania.

Com a Constituição Federal de 1988, o direito da pessoa com deficiência é marcado por vários capítulos, artigos e incisos que tratam da sua habilitação e reabilitação, além de sua integração na vida comunitária, conforme mostram os artigos seguintes:

Artigo 208:

III- Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV- § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

V- Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

Artigo 227:

II- § 1º. – Criação de Programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Em 1990, a SESPE foi extinta pelo governo federal por meio de mudanças no MEC, e as atribuições relativas à Educação Especial ficaram a cargo da Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB). No ano de 1992, com uma reorganização ministerial foi recriada a Secretaria de Educação Especial, agora com nova sigla - SEESP e “inserida no contexto global da proposta de educação para todos”. (JANUZZI, 2004, p. 147).

No ano de 1993, essa secretaria elaborou um documento, estabelecendo a Política Nacional de Educação Especial.

De acordo com a proposta SEESP/MEC de 1994 (p.07-08):

a Política Nacional de Educação Especial compreende, portanto, o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado. (...) deverá inspirar a elaboração de planos de ação que definam responsabilidades dos órgãos públicos e das entidades não-governamentais, cujo êxito dependerá da soma de esforços e recursos das três esferas de Governo e da sociedade civil.

Verifica-se que na década de 1990 intensificou-se a discussão sobre o movimento da inclusão, cuja idéia central sustenta-se no conceito de que não basta intervir diretamente sobre as pessoas, mas é necessário reestruturar a sociedade com o intuito de possibilitar a convivência com o diferente. Segundo Mendes (2002), passou-se a defender um único sistema

educacional para todos os alunos, e a Educação Especial enquanto modalidade de ensino, perpassa toda a educação.

Com a aprovação da atual LDB a 9394/96, reafirma-se o direito à educação pública das pessoas com deficiência. E em seu artigo 4º, inciso III destaca o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

No Capítulo V, a LDB, por meio do artigo 58, define o entendimento que deve ser dado à Educação Especial:

Artigo 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Em seu artigo 59, são explicitados os deveres que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais:

I currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não relevarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Em relação ao artigo 60 e seu parágrafo único, a LDB reafirma seu apoio às instituições privadas sem fins lucrativos, porém, ressalta o atendimento preferencial na rede pública:

Artigo 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Fazendo uma reflexão acerca da trajetória da Educação Especial, considera-se como um marco histórico a Conferência Internacional de Salamanca (UNESCO, 1994), pois a partir dela instalou-se um processo de tentativas de efetivação um sistema educacional realmente inclusivo aos educandos com NEE nas redes regulares de ensino. Deixa de ser responsabilidade dos alunos sua adaptação às instituições que devem, portanto, se adequar às reais necessidades de seus alunos. Passou então a ser efetivas as seguintes menções:

- “todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos”;
- “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias”;
- “os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades”;
- “as pessoas com NEE devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”;
- “as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e de dar educação para todos”;

A Declaração se dirige a todos os governos, incitando-os a:

- “dar a mais alta política orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais”;

- “adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada, que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convenientes para o contrário”;
- “Criar mecanismos descentralizados e participativos, de planejamento, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com NEE”;
- “promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência, no planejamento e no processo de tomada de decisões para atender a alunos e alunas com NEE”;
- “assegurar que num contexto de mudança sistemática os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender as NEE, nas escolas integradoras”.

Reafirmando o compromisso pela garantia de educação básica, especialmente na Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), na Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) e na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), a Declaração de Dakar analisou a situação mundial da criança e estabeleceu metas a serem alcançadas. Entendendo que a educação é um direito humano e um fator fundamental para reduzir a pobreza e o trabalho infantil e promover a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento, deu alta prioridade à tarefa de garantir que, até o ano de 2015, todas as crianças tenham acesso a um ensino primário de boa qualidade, gratuito e obrigatório e que terminem seus estudos (UNESCO, 2000).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) vem favorecer o caminho inclusivo na área educacional principalmente no que tange as ações de âmbito político. Neste sentido, os sistemas escolares deverão: assegurar matrícula a todos os alunos, elaborar um projeto pedagógico que se oriente pela política de inclusão; prover (nos sistemas de ensino) os necessários recursos pedagógicos especiais e a capacitação de recursos humanos; e considerar as especificidades regionais e culturais que caracterizam o complexo contexto educacional brasileiro, bem como o conjunto de necessidades educacionais presentes em cada unidade escolar (BRASIL, 2001).

Essas diretrizes definem os alunos com NEE como sendo aqueles que, durante o processo educacional, demonstrarem:

- 1-dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - 1.1 - aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

1.2 - aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

2-dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

3-altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, deve receber desafios suplementares em classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.

Ainda, segundo essas Diretrizes, os serviços da educação especial devem ser oferecidos em todas as instituições com base nos princípios da escola inclusiva. Em todas as escolas, o atendimento especializado deve acontecer nas classes comuns, envolvendo professores destas e também os da educação especial.

Os professores das classes regulares de ensino serão considerados capacitados para atuar com alunos com NEE quando comprovar na formação de nível superior o cumprimento em disciplinas da área de Educação Especial e que tenha desenvolvida as competências para a percepção das necessidades educacionais de seus alunos, sendo capaz de flexibilizar a ação pedagógica das diferentes áreas do conhecimento e de avaliar continuamente a eficácia do processo educativo.

Já os professores especializados são aqueles que desenvolvem competências para identificar as NEE, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum e atuar nos processos de aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas. Esses devem comprovar formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma das áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental, e complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, para atualização nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Há ainda a possibilidade de atendimento aos alunos com NEE nas salas de recursos, onde se oferecem serviços de natureza pedagógica com acompanhamento de um professor especializado que complementa e suplementa o currículo, utilizando equipamentos e materiais específicos.

Já na itinerância, o serviço de orientação e supervisão pedagógica é desenvolvido por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas trabalhando com os alunos com NEE e seus professores. Há também professores interpretes que são profissionais

especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização (BRASIL, 2001).

A partir dessa conjuntura, a Convenção de Guatemala (UNESCO, 1999, p. 2) define-se que o termo deficiência “significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Já o termo discriminação contra as pessoas com deficiência:

“[...] significa toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência [...] que tenham efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais” (UNESCO, 1999, p. 3).

Partindo-se então, dos pressupostos acima, destaca-se a importância de um ensino preferencial na rede regular e que assegure de maneira positiva e satisfatória um ensino de qualidade a estes alunos.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARARAQUARA.

2.1 Da Implantação da Educação Especial em 1965 a 1997.

O município de Araraquara⁷, denominada “Morada do Sol” por seus habitantes, possui aproximadamente 183 mil habitantes e localiza-se no centro do estado de São Paulo, possuindo uma área total de 1.312 km², com 77,37 km² ocupados pela área urbana. Sua posição geofísica é fator determinante no mercado de fornecedores e consumidores, e tem como base econômica a agroindústria cítrica e sucroalcooleiras, como também os ramos alimentícios, de bebidas, metal-mecânico, de tecidos e o comércio atacadista e varejista, favorecido pelo cruzamento de grandes e importantes rodovias de escoamento, ferrovias e aerovias. Araraquara está localizada na região mais adequada para a fixação de indústrias de elevada tecnologia. Em termos de infra-estrutura básica, a rede elétrica atinge 100% dos domicílios, mais de 98% das vias urbanas são pavimentadas, 100% da população é atendida com abastecimento de água potável e rede da coleta de esgoto, este tratado em estação de tratamento de esgoto, atende a 99% da população.

Araraquara possui rede de escolas públicas e particulares, oferecendo atendimento desde a educação infantil até o ensino superior. A população é servida por 27 escolas estaduais de ensino fundamental e médio, 11 escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs), 34 Centros de Educação e Recreação Municipais de Educação Infantil (CERs), 03 Centros Municipais de Educação Complementar (CECs), 01 Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), 03 universidades particulares e 01 universidade pública, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” com 04 unidades universitárias (Faculdade de Ciências e Letras, Instituto de Química, Faculdade de Ciências Farmacêuticas e Faculdade de Odontologia), que oferecem diversos cursos de graduação e pós-graduação, 08 escolas técnicas, 15 escolas particulares de educação infantil e 16 escolas de ensino fundamental e médio⁸.

A implantação da Educação Especial na rede municipal de ensino teve início em 1965, com a criação da primeira classe especial para deficientes mentais localizada no Parque Infantil Leonor de Mendes Barros, hoje denominado Centro de Educação e Recreação Leonor de Mendes Barros. Essa iniciativa se deu através de proposta da diretoria da APAE, composta por pessoas preocupadas com o atendimento educacional ao deficiente, dentre elas o Prof.

⁷ No ano de 2007 completou 190 anos.

⁸ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Araraquara.

Dante Moreira Leite⁹. Esta proposta foi aceita pelo prefeito municipal da época¹⁰ que ofereceu todo apoio necessário para a abertura da classe¹¹. O objetivo da abertura desta primeira classe integrada ao parque infantil era favorecer o convívio de crianças portadoras de deficiência mental na faixa etária de 3 a 12 anos, sendo que a proposta pedagógica desta classe baseava-se nas habilidades básicas, na motricidade, atenção e hábitos de higiene e alfabetização. Os alunos que completavam 12 anos e alcançavam o início do processo de alfabetização, eram encaminhados às classes especiais das escolas estaduais. Já àqueles que completavam 12 anos e que não haviam adquirido ainda a leitura e escrita eram desligados da rede e encaminhados para a APAE.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (2004), do “7º Boletim de Atividades da APAE de Araraquara - setembro de 1969 à agosto de 1970” e Fraiz (2006), as classes especiais nos Parques Infantis estavam distribuídas da seguinte forma: Parque Infantil D^a Leonor de Mendes Barros duas classes; Parque Infantil D^a Carmelita Garcez duas classes; Parque Infantil D^a Eloá do Valle Quadros, duas classes.

No ano de 1971, instalou-se o Parque Infantil D^a Cotinha de Barros, onde foram criadas mais duas classes especiais. Neste mesmo ano, com a política de educação compensatória inserida na LDB 5692/71, alterou-se a denominação dos Parques Infantis para CER.

No período de 1965 até o ano de 1971, era oito o número total de classes especiais integradas aos CERs (antigos Parques Infantis). A partir de 1971 até década de 1990, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, houve uma estagnação na criação de novas classes especiais no município, pois não houve demanda nesse período, chegando ao ano de 1990 com 08 classes especiais, 08 professores e 44 alunos matriculados.

No decorrer do ano de 1990 aumentou a demanda de vagas para as classes especiais o que impulsionou o Departamento de Educação e Cultura a contratar outros novos professores para suprir essa necessidade. Foi realizado, então, o primeiro Concurso Público para admissão de professores com habilitação em educação especial em nível superior, com o intuito de ter no quadro do magistério, profissionais com formação específica em educação especial - deficiência mental, uma vez que a Unesp/Araraquara oferecia tal formação. Até então não havia na rede municipal professores com formação nesta área, e sim professores com curso de aprimoramento e especialização. Com a nomeação do novo quadro de professores,

⁹ Professor responsável pela cadeira de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara.

¹⁰ Sr. Rômulo Lupo.

¹¹ A primeira professora que lecionou na classe de educação especial foi Godolienne Fernandes Silveira.

evidenciou-se a necessidade de reformulação das classes especiais e de elaboração de um currículo específico, pois, até o referido ano, a educação especial utilizava o currículo pré-escolar. A reorganização do currículo e das classes especiais proporcionou a expansão e diversificação do atendimento que até então priorizava a área da deficiência mental. Dessa forma, passou a atender as deficiências auditiva, física, múltiplas e condutas típicas (ARARAQUARA, 1996).

Para atendimento a essa demanda diversificada, foi necessário a definição, juntamente com os professores, de uma proposta educacional que revisasse a anterior elaborada em 1990.

A Educação Especial havia se expandido significativamente, com um número de 18 classes especiais integradas aos CERs e 18 professores especialistas atuando com um total de 93 alunos entre deficiência auditiva, física, mental, múltipla e condutas típicas. Nesse mesmo ano também foi nomeada uma coordenadora-técnico-pedagógica¹² da Educação Especial com formação em Pedagogia e habilitação em Educação Especial para deficientes mentais, pois anteriormente o trabalho era coordenado por uma psicóloga que atendia as demandas da educação especial e também da educação infantil.

Em 1993 elaborou-se um novo organograma para a Secretaria de Educação e Cultura instituído, assim, a Divisão de Educação Especial com sua respectiva Coordenadoria Técnica, que deu início a um trabalho específico de enfrentamento de questões pertinentes ao aprimoramento da capacitação dos docentes, definição de novas metas para a área, bem como estratégias necessárias para a consecução das mesmas. Firmou-se também um convênio de cooperação técnico-científica entre Prefeitura e a Reitoria/NESP/FCL Campus de Araraquara e, nesse sentido, a Coordenação Técnica da Prefeitura passou a trabalhar em conjunto com a assessoria prevista no convênio PMA/UNESP, por meio de ações diversificadas. (ARARAQUARA, 1996 p. 02)

Com papel específico, a coordenadora-técnico-pedagógica da Educação Especial organizou vários projetos de aprimoramento destinados aos 18 professores dessa área, firmou convênio de cooperação técnico-científica entre Secretaria e UNESP/FCL, contando com a assessoria de professores da área de educação especial no que se refere a: concepções de deficiência e educação especial, papel e atribuições do professor, metodologias, técnicas e recursos, planejamento de ensino, avaliação e definição de metas, atividades pedagógicas e manejo com o grupo de alunos, rotinas e trabalho com os pais. Foram realizadas também reformas em salas de aulas dos CERs e compras de equipamentos específicos para atender os alunos de acordo com suas necessidades.

¹² Professora Cássia Maria Canato

Conforme os dados da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, foi em 1996 que se deu a elaboração da Proposta Pedagógica para a Educação Especial dessa rede após reflexões discussões e estudos realizados a partir de 1993 pelos professores, pela coordenadora-técnico-pedagógica da Educação Especial e pela assessoria da Universidade, que foi instituída no período de 1993 a 1996.

Com o objetivo de construir um instrumento útil e eficaz para orientar o professor em sua prática pedagógica, definiu-se que:

Uma proposta curricular é aqui entendida sendo um instrumento orientador para a ação docente, pois a concretização da proposta só se faz, efetivamente, quando os professores reconhecem os princípios que fundamentam, refletem sobre a prática que subsidia esses princípios, e discutem dúvidas, contradições e dificuldades encontradas durante o seu trabalho (ARARAQUARA, 1996, p. 03).

A referida Proposta foi elaborada com o intuito de abranger todos os alunos da Educação Especial inseridos na rede municipal de ensino e, desta maneira, seus objetivos e conteúdos deveriam estar de acordo com as necessidades específicas destes, resultando assim em um processo de intervenção educacional suscetível a modificações curriculares de acordo com as particularidades de cada um.

A organização curricular desta proposta estava e ainda continua organizada em quatro módulos. Nos módulos I, II e III trabalha-se as áreas perceptivo-motora, de comunicação e expressão, social e atividades de vida diária. No módulo IV, trabalham-se as áreas perceptiva, perceptivo-motora, de conhecimento (matemática, comunicação e expressão, ciências e saúde, estudos sociais). Essas áreas nos dias atuais são trabalhadas em todos os tipos de deficiência com os alunos matriculados nas classes especiais integradas aos CERs.

Cabe registrar que em 1996, a Educação Especial contava com 20 classes especiais integradas em 05 CERs, com um total de 118 alunos na faixa etária de 03 a 12 anos de idade e 22 professores, sendo 2 substitutos. Neste ano aconteceu um concurso público que contratou uma professora para trabalhar no ensino itinerante.

Na referida proposta pedagógica estava contemplado o ensino itinerante caracterizado como:

O ensino itinerante caracteriza-se como uma alternativa de atendimento prestado por professor habilitado que, sediado em uma unidade escolar, desloca-se para escolas, hospitais, residências para orientar professores e/ou atender alunos que matriculados em classe especial e/ou classe comum estejam dele necessitando.

Crianças com problemas crônicos compõem um grupo heterogêneo, podendo ser encontrado debilidade que exigem a redução das atividades, ou talvez supervisão e cuidados regulares que a impeçam de freqüentar regularmente o ensino em que estejam matriculadas, mas não de receber um programa de ensino que lhes proporcione experiências necessárias para superação, ou não, das dificuldades decorrentes de suas limitações, através de atividades compatíveis.

Em casos de crianças que iniciam em classe especial, ou que são encaminhadas a Educação Especial para outras modalidades de ensino (pré-escolar e 1º grau) e requerem um período maior de adaptação por não conseguirem acompanhar as atividades propostas, o ensino itinerante através de atendimento e orientação ao professor, à criança e à família poderá garantir uma adaptação favorável para a continuidade da escolaridade ou mesmo para rever o encaminhamento. (ARARAQUARA, 1996, p. 8)

O serviço do ensino itinerante foi posto em prática no ano de 1996, pois havia uma preocupação por parte da Educação Especial com os alunos que não podiam mais freqüentar o CER, devido a um quadro crônico de saúde.

Movida por essa razão inicial, a Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, por intermédio da coordenadora-técnico-pedagógica da Educação Especial, decidiu implantar um atendimento que pudesse, dado seu caráter itinerante, acompanhar esses alunos, caracterizando assim a fase inicial da proposta para a implantação do Ensino Itinerante. Posteriormente, em 1997, havia a preocupação em direcionar também o Ensino Itinerante para o acompanhamento e adaptação dos alunos com significativas dificuldades às condições necessárias para sua efetivação em classes especiais. Assim, o Serviço do Ensino Itinerante nasceu de uma necessidade e não apenas de uma determinação expressa na legislação.

A Educação Municipal até o ano de 1997 atuava na Educação Infantil (CERs) e Centro de Educação Complementar (CECs), onde a atuação da Educação Especial acontecia somente por meio das classes especiais integradas. Neste ano, a Secretaria Municipal de Educação, diante da necessidade de complementar o seu quadro de profissionais, implantou os serviços de fonoaudiologia e psicologia educacional. Por meio de concurso público foram contratadas duas profissionais das áreas citadas com o objetivo de realizar avaliações dos alunos da rede municipal de ensino para encaminhamentos à área da saúde (fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, fisioterapia, psiquiatria, neurologia) e também a realização de avaliações dos alunos de classe especial da educação infantil para a transferência de sala de aula, escolas de ensino fundamental ou escola especial. Estes profissionais também tinham o papel de orientar os pais e professores quanto às queixas escolares dos alunos nas suas respectivas áreas de atuação.

2.2 Do início da Educação Especial no Ensino Fundamental em 1998 até 2007

Na continuidade de seu trabalho, em 1998, a Prefeitura Municipal de Araraquara impulsionada pela Lei 9.424 de 24/12/96, do Fundo Nacional de Manutenção para o desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, conhecida como a Lei do FUNDEF, estabeleceu como uma das prioridades na área da educação municipal a implantação do Ensino Fundamental¹³, mais especificamente o 1º ciclo (de 1ª a 4ª série). O PEE que até então só atendia a Educação Infantil, iniciou, assim, o seu atendimento neste nível de ensino com uma classe especial e com o serviço de ensino itinerante.

Ainda em 1998, os profissionais que trabalhavam diretamente com os alunos do ensino fundamental no âmbito escolar (professores, gestores e coordenadores pedagógicos) começaram a perceber que um grande número de alunos apresentava dificuldades escolares que precisavam de uma maior investigação, envolvendo outros profissionais. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, através de concurso público contratou uma pedagoga com habilitação em orientação escolar com a função de investigar as queixas escolares dos alunos e orientar os professores do ensino fundamental.

Com a municipalização do Ensino Fundamental que se iniciou no ano de 1998, Araraquara, em 2002, contava com um número de 10 escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), dado esse que contribuiu para a ampliação do trabalho do PEE neste nível de ensino, por meio do serviço do ensino itinerante. Um outro fator que impulsionou o crescimento deste serviço foi a Secretaria Municipal de Educação conduzir a política para a Educação Especial pelo princípio da inclusão. Foram transferidos alunos de classes especiais para as classes comuns; cresceu o número de professores do serviço do ensino itinerante; os alunos das classes especiais dos CERs que até então permaneciam nelas com a idade máxima de 12 anos, passaram a estudar nessas classes até a idade de 08 anos, dando continuidade posteriormente ao ensino fundamental em classes comuns ou escolas especiais.

¹³ A implantação do ensino fundamental municipal aconteceu de modo gradativo. Em 1998 foi municipalizada a EMEF Caic Ricardo C.C. Monteiro. Em 1999 as EMEFs CAIC Rubens Cruz, Eugênio Trovatti, Rafael de Medina, Olga Ferreira Campos e a escola Henrique Scabello, essas 6 escolas eram escolas estaduais que foram municipalizadas.

Em 2000, formou-se por meio de rede própria, isto é, escolas construídas e criadas pelo município, as EMEFs Waldemar Saffiotti, Maria de Lourdes Silva Prado, Altamira Amorim, Hermínio Pagotto. Em 2003 a EMEF Luis Roberto Salinas Fortes. Inicialmente todas as EMEFs eram seriadas, e a partir de 2002 a rede municipal de ensino iniciou a proposta de escola por ciclo e as EMEFs Henrique Scabello, Hermínio Pagotto e Maria de Lourdes da Silva Prado foram organizadas por ciclo. Em 2003 o mesmo ocorreu com as EMEFs Olga Ferreira Campos e Ricardo C.C.Monteiro. E no ano de 2004, as EMEFs Luiz Roberto Salinas Fortes e Eugênio Trovatti. Continuaram seriadas as EMEFs Rubens Cruz, Rafael de Medina Altamira Amorim Mantese e Waldemar Saffiotti. Em 2006 todas as escolas passaram a ser organizadas por ciclo. (ARARAQUARA, 2006).

De acordo com o Plano Municipal de Educação para o decênio 2004 –2013, Lei Nº 6.208 de Novembro de 2004, registra-se que:

A partir de 2002 o município passou a pautar sua política para a educação especial pelo princípio da inclusão, transferindo muitos alunos de classes especiais para classe comuns e expandindo a equipe de professores itinerantes [...] (ARARAQUARA, 2004, p. 119)

Essa nova política para a Educação Especial teve como marco a publicação das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) que traçou caminhos para a reorganização do trabalho nessa modalidade de ensino. A rede municipal de Araraquara passou a basear-se nas orientações dessas diretrizes, conforme será exposto neste trabalho posteriormente.

Neste cenário educacional, ainda em 2002, o setor de psicologia e fonoaudiologia escolar, juntamente com a orientadora pedagógica, já citada anteriormente, uniram-se à Educação Especial, que de 1990 até este ano era composta por uma coordenadora-técnico-pedagógica e pelos professores de educação especial. O objetivo principal destes profissionais trabalharem juntos à Educação Especial foi a formação de uma equipe multidisciplinar, a equipe do PEE constituída por: coordenadora-técnico-pedagógica, orientadora educacional, psicóloga, fonoaudióloga e nas escolas, os professores de educação especial atuando com os alunos. Esta equipe veio dar suporte à educação infantil e ao ensino fundamental. Porém, no ano de 2003, a orientadora pedagógica que estava há um ano nesta equipe, passou a exercer outra função na Secretaria Municipal de Educação¹⁴. O trabalho realizado por essa orientadora pedagógica, que era investigar as queixas escolares dos alunos e oferecer orientações pedagógicas aos professores e pais, é assumido inteiramente pelos outros membros do Programa.

No ano de 2004, devido ao crescimento da demanda dos serviços para o PEE, a Secretaria da Educação sentiu necessidade de contratar uma profissional da educação especial para atuar juntamente com a equipe na própria Secretaria da Educação. Uma professora que atuava no serviço do ensino itinerante em escolas do ensino fundamental foi integrada junto à equipe do Programa com o objetivo de contribuir na avaliação dos alunos encaminhados à educação especial por seus professores, pois a educação especial enquanto modalidade de ensino continuava se expandindo no ensino fundamental. A expansão da Educação Especial

¹⁴ No ano de 2001 a Secretaria Municipal da Educação e Cultura é desmembrada em duas pastas: Secretaria Municipal da Educação e Secretaria Municipal da Cultura.

não estava acontecendo somente em termos de atendimento ao aluno, mas também na sua atuação nas escolas municipais, nas quais esta equipe, estava presente em reuniões com o grupo de profissionais da escola (professores, diretores, coordenadores pedagógicos, assistentes educacionais pedagógicos e demais funcionários) e pais para tratar de questões voltadas ao direito do aluno com NEE de freqüentar o ensino regular.

A equipe do PEE ainda no ano de 2004 percebeu a necessidade de documentar o seu trabalho, que já há alguns anos não estava voltado somente às classes especiais integradas a Educação Infantil, mas havia se expandido para as classes comuns da educação infantil e do Ensino Fundamental, junto aos alunos com NEE incluídos nestas e acompanhados pelo serviço de apoio pedagógico especializado do ensino itinerante.

Com todo esse trabalho em funcionamento o PEE contava em termos de documento somente com a Proposta Pedagógica para a Educação Especial elaborada em 1996, conforme exposto nesta pesquisa. Em 2004, com a aprovação da Senhora Secretária da Educação, Maria do Carmo R. de Lima Boschiero, foram elaborados três documentos denominados de PEE – versão para Escolas de Educação Infantil; PEE - versão para escolas de educação infantil com classes especiais e um terceiro, denominado PEE - versão para escolas do ensino fundamental, o qual interessa particularmente nesta pesquisa e que será exposto em breve.

Nos anos de 2005 e 2006, seguindo o seu trabalho com os alunos com NEE, o PEE foi contemplado com uma verba do governo federal, por conta de um projeto escrito e enviado pela coordenadora-técnico-pedagógica à Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) visando a formação continuada para os professores. Com esta verba, houve investimento na formação não só dos professores da educação especial, o que já vinha acontecendo desde 1990, mas principalmente dos professores do ensino fundamental que tinham e têm em suas salas de aulas alunos com NEE. Cabe expor ainda que, nesses dois anos, o serviço do ensino itinerante mostrou um decréscimo no seu atendimento, dado esse motivado pela dispensa de muitos alunos, que já não precisavam mais desse serviço pelos seus avanços escolares; outros pelo fato de terem concluído o ensino fundamental; e outros ainda por serem transferidos das escolas municipais.

Em 2007 o serviço do ensino itinerante no Ensino Fundamental volta a crescer com um número de 238 alunos e 09 professores, já a classe especial deste nível de ensino está com 10 alunos e continua com 01 professora.

Para mostrar o cenário da Educação Especial na rede municipal de ensino de Araraquara, os Quadros 1 e 2 a seguir ilustram os atendimentos oferecidos pelo serviço do

ensino itinerante e pela classe especial no Ensino Fundamental, ambos implantados em 1998 e existentes até os dias de hoje conforme já descritos anteriormente.

ANO	NÚMERO DE PROFESSORES	TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS
1998	01	01
1999	01	02
2000	01	02
2001	02	15
2002	04	95
2003	06	141
2004	08	217
2005	08	210
2006	08	173
2007	09	238

Quadro 1. Atendimento oferecido pelo serviço do ensino itinerante no Ensino Fundamental

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Araraquara

ANO	NÚMERO DE CLASSE ESPECIAL	TOTAL DE PROFESSORES	TOTAL DE ALUNOS
1998	01	01	15
1999	01	01	15
2000	01	01	15
2001	01	01	15
2002	01	01	15
2003	01	01	15
2004	01	01	15
2005	01	01	15
2006	01	01	15
2007	01	01	10

Quadro 2. Atendimento oferecido na classe especial no ensino fundamental

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Araraquara

Conforme descrito, os dois quadros acima mostraram a evolução numérica dos anos de 1998 a 2007, da Educação Especial no Ensino Fundamental.

No panorama geral, a educação especial nas escolas municipais está presente com um quadro de 06 professores que atuam em classes especiais na educação infantil, distribuídas em: 03 CERs que atendem 29 alunos com NEE (deficiência mental, múltipla e condutas típicas); e 04 salas de recursos com um total de 40 alunos com NEE (deficiência auditiva,

mental, múltipla). Também na educação infantil, há 37 alunos matriculados em classes comuns e acompanhados por meio do ensino itinerante, no qual trabalham 02 professores. No ensino fundamental, objeto de estudo deste trabalho, a educação especial está presente com uma classe especial para deficientes mentais que atende 10 alunos, com a atuação de 01 professora e uma agente educacional que auxilia essa professora. Também há 238 alunos com NEE (deficiente mental, auditivo, visual, físico, paralisia cerebral, doença crônica (anemia falciforme), baixa visão, dislexia, transtorno déficit de atenção, alteração do processamento auditivo, condutas típicas, e dificuldade de aprendizagem sem diagnóstico) matriculados em classes comuns e 09 professoras de educação especial atuando no serviço do ensino itinerante por meio do qual esses alunos são acompanhados (ARARAQUARA, 2007).

Conforme já mencionado nessa pesquisa no ano de 2004 a equipe do PEE elaborou o documento denominado PEE - versão para escolas do ensino fundamental com o intuito de nortear o trabalho desenvolvido nesse nível de ensino. Neste documento a organização e funcionamento do serviço do ensino itinerante atualmente¹⁵ está voltado ao âmbito escolar e o serviço acontece por meio de professores itinerantes com formação em educação especial para atendimento aos alunos com NEE. O grupo de professores itinerantes percorrem as unidades escolares onde esses alunos estão matriculados em classes comuns, no mínimo, duas vezes por semana para orientar os professores e atender os alunos realizando um trabalho pedagógico planejado que vai ao encontro das necessidades do aluno, quer seja nas adaptações do acesso ao currículo, ou nas adaptações curriculares quando necessário.

O documento intitulado “O PEE - versão para escolas do Ensino Fundamental”, define o serviço do ensino itinerante como sendo:

Serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresente, NEE e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino. (ARARAQUARA, 2004).

Conforme esse documento, o currículo é concebido como elemento dinâmico, que tem como principal meta promover o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, de modo que seja possível atender as diferenças individuais existentes, indo ao encontro da concepção de currículo da rede municipal. Assim, destaca que as adaptações curriculares são possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, realizando, quando necessário, a adaptação no currículo para torná-lo apropriado às suas necessidades.

¹⁵ Referindo-se ao ano de 2007.

As adaptações podem ser de pequeno ou grande porte. As de pequeno porte envolvem adequações realizadas pelo professor em sala de aula e são: organizativas, relativas aos objetivos e conteúdos, avaliativas, nos procedimentos didáticos, nas atividades de ensino-aprendizagem e na temporalidade. As de grande porte são de responsabilidade da instância político-administrativa e refere-se ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino. São definidas como alterações ou recursos físicos, ambientais e materiais, mobiliários específicos, adaptações de materiais, capacitação continuada, sistemas de comunicação alternativa e outros que se fazem necessários. Essas adaptações devem ser realizadas com orientação de profissionais especializados ou da equipe de apoio pedagógico da escola.

A Secretaria Municipal de Educação de Araraquara para a realização de um atendimento especializado aos alunos com NEE está respaldada por uma documentação elaborada pela própria rede municipal de ensino em 2004 e que aponta as seguintes determinações:

O conceito de inclusão como vimos em sua evolução histórica aponta para a necessidade de aprofundar o debate sobre a diversidade. Isso implicaria em buscar compreender a heterogeneidade, as diferenças individuais e coletivas, as especificidades do humano e, sobretudo as diferentes situações vividas na realidade social e no cotidiano escolar (ARARAQUARA, 2004 p. 06).

Nessa perspectiva, o conceito de inclusão passa pela reflexão historicamente construída sobre os alunos com NEE, muitas vezes cristalizados pelo social e conseqüentemente nas práticas pedagógicas estigmatizados.

Desse modo, a inclusão esta fundamentada na dimensão humana e sociocultural e apresenta como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar.

Esse documento traz ainda as diretrizes e normas do PEE da rede municipal, apoiadas na atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), a 9.394, de 20-12-1996, e nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001), que definem a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar, um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que devem estar à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento. Logo, fundamenta-se nos princípios de que a Educação Especial, como modalidade da educação básica considerará as situações singulares, os perfis, as características biopsicossociais e as faixas etárias dos alunos pautando-se em princípios éticos como a dignidade humana, a identidade de cada um, e o desenvolvimento para o exercício da cidadania.

Vale ressaltar ainda que esse documento caracteriza os educandos com NEE de acordo com o artigo 5º da Resolução nº 02 CNE/CEB/01, referindo-se às crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculadas à deficiências.

A classificação destes alunos para efeito de prioridades no atendimento educacional especializado, dá ênfase aos alunos com deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla, alunos com condutas típicas; e com superdotação. A identificação das NEE dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento oferecido obedece as seguintes orientações: 1) Ao chegar à escola o aluno com deficiência identificado anteriormente por profissionais (pedagogos, psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta-ocupacional, fisioterapeuta, médicos neurologista, psiquiatra, e outros) a escola reserva a matrícula, e encaminha à equipe do PEE documentos, relatórios dos profissionais e da escola e observações. A equipe analisa o caso juntamente com a família e profissionais que atendem à criança e retorna à escola a confirmação da matrícula; 2) Quando o aluno chega à escola identificado pela equipe de educação especial, esta confirma a matrícula conforme indicação; e 3) Quando o aluno não foi identificado e o professor suspeita que ele tem necessidades especiais, são realizados os seguintes procedimentos: para aluno matriculado na Educação Infantil, a professora informa a diretora que encaminha o nome do aluno à Assistente Educacional Pedagógica (AEP), que observa o aluno e indica ou não o preenchimento da ficha de observação pelo professor. Posteriormente, a ficha de observação é encaminhada à equipe do PEE que realiza a avaliação com o aluno. Para o aluno matriculado no Ensino Fundamental, o professor preenche a ficha de observação e encaminha à AEP responsável pela escola, que deve fazer o acompanhamento pedagógico, as observações necessárias e decidir se o encaminhamento deve ou não ser dirigido ao PEE.

Esses encaminhamentos chegam à Secretaria da Educação, originários da educação infantil ou do ensino fundamental e recebem o mesmo tratamento. As fichas de observação são analisadas pela equipe de educação especial e direcionada para o profissional, seja psicólogo, fonoaudiólogo ou professor de educação especial. Posteriormente, é realizada avaliação pela equipe que encaminha para avaliação diagnóstica ou tratamento nos serviços públicos disponíveis na cidade, ou particulares, quando é preferência da família e no âmbito escolar são realizados os encaminhamentos aos serviços da educação especial. Após esse

processo a escola recebe um contra relatório¹⁶ com as informações, orientações, condutas e encaminhamentos realizados.

No que se refere à natureza do atendimento oferecido aos alunos, o documento sugere que o PEE, está organizado para atender seu alunado na educação infantil e no ensino fundamental através das classes especiais e dos serviços de apoio pedagógico especializado que são as salas de recursos e o ensino itinerante. O Objetivo desse atendimento é propiciar num trabalho conjunto, o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno, mediante projeto pedagógico da escola e da articulação com as famílias e a comunidade escolar baseada nos princípios da escola inclusiva.

A classe especial é uma sala de aula em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequados. Nessa sala, o professor de educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa/módulo da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional e comum.

Já o ensino itinerante e as salas de recursos são serviços desenvolvidos através do professor de educação especial na itinerância; o professor de educação especial em salas de recursos; e o professor intérprete das línguas e códigos aplicáveis (LIBRAS/Braille).

As salas de recursos são salas localizadas nas escolas do ensino regular, têm equipamentos e recursos pedagógicos, podendo o seu atendimento estender-se a alunos de escolas municipais próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem NEE semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam as classes comuns.

Os professores interpretes são profissionais especializados em LIBRAS que apóiam alunos com sérios problemas de comunicação e sinalização. Este serviço deve seguir as normas estabelecidas em legislação própria, de acordo com o código de ética.

Por último, há o serviço de Ensino Itinerante que, como já descrito nesse trabalho refere-se ao atendimento e acompanhamento do aluno com NEE e também de orientação ao professor da classe comum da rede regular de ensino.

Essa explanação sobre o mencionado documento mostra que os serviços oferecidos por meio do PEE no Ensino Fundamental, não tem uma proposta pedagógica definida. Esses serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem

¹⁶ Contra-relatório – documento denominado pelo PEE do município de Araraquara que dá devolutiva aos professores e escola, sobre a avaliação dos alunos.

professores com diferentes funções: 1) Nas Classes comuns, por meio do itinerante abrangendo os professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às NEE dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem; 2) nas salas de recursos conduzidas por professores especializados que suplementam ou complementam o atendimento educacional realizado em classes da rede regular de ensino infantil e ensino fundamental .

De acordo com o Decreto Nº 8.477, de 23 de outubro de 2006, no Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos do Quadro do Magistério do município de Araraquara, compete à coordenadora-técnico-pedagógica no PEE:

Coordenar, implementar e avaliar no âmbito técnico os Programas Educacionais sob sua responsabilidade, analisando as possibilidades de intervenção educacional e pedagógica, de acordo com a base teórica e as propostas do Plano Político do Governo Municipal, em consonância com as experiências na literatura técnica ou em outras instancias e/ou municípios propondo ações efetivas; coordenar ações de formação inicial e educação continuada em serviço, garantindo oportunidades de qualificação profissional dos servidores; elaborar, conhecer e responsabilizar-se tecnicamente, intervindo na constante atualização e reformulação do Plano de Educação do Município de Araraquara, em ação conjunta com os demais coordenadores técnicos e equipe; oferecer apoio teórico e técnico contínuo para a elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico de cada unidade, fornecendo suporte à prática pedagógica; subsidiar, participar da discussão e da redação, coordenar e submeter à apreciação e aprovação, os projetos especiais [...], definindo prioridades, metas e cronogramas para o desenvolvimento dos mesmos; analisar e adequar continuamente a relação entre demanda e atendimento, esclarecendo duvidas, oferecendo informações, intervindo pontualmente para a realização de praticas adequadas e administrando ass relações interpessoais; medir a integração das unidades componentes do Programa [...], assessorando-as, partindo de reuniões administrativas e pedagógicas; elaborar relatórios e materiais de apoio técnico, encaminhar documentos e solicitar recursos que garantam o pleno funcionamento do programa em cada unidade; oferecer diagnósticos e dados quantitativos e qualitativos atualizados [...], garantindo o acesso a informações sobre o mesmo; estabelecer integração com outras Secretarias da Prefeitura Municipal e com outros órgãos governamentais e não governamentais. (ARARAQUARA, 2006)

E a Professora de educação especial

identificar as NEE para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos e práticas de pedagógicas alternativas; manter sigilo das informações contidas em anamneses e avaliações; atuar em equipe, com profissionais e instituições, dando assistência e orientação aos professores de classe comum e a equipe escolar nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos para orientação e supervisão pedagógica aos

alunos que apresentem NEE, fazer visitas periódicas às escolas, para a orientação e supervisão pedagógica aos alunos que apresentem NEE e seus respectivos professores; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de alunos com NEE. (ARARAQUARA, 2006)

A professora de educação especial no PEE realiza, portanto, a avaliação dos aspectos pedagógicos dos alunos do ensino fundamental encaminhados por seus professores com queixas escolares. Para tanto, há uma rotina a percorrer que é receber a ficha de observação do aluno do ensino fundamental enviada pelas escolas; realizar a leitura desta ficha que é chamada pela educação especial de ficha de encaminhamento; cadastrá-la no computador; socializá-la e discuti-la com os outros profissionais da equipe. Posteriormente é agendada a avaliação junto às escolas no que diz respeito aos aspectos pedagógicos. A professora de educação especial, assim como os outros profissionais da equipe do PEE pode realizar a anamnese (entrevista) com os pais ou responsáveis pelo aluno. Terminada essa etapa, há a discussão e conclusão do caso, juntamente com os demais profissionais da equipe, sobre a elegibilidade ou não para acompanhamento do aluno por meio do serviço da educação especial. Todo esse processo é passado para a professora do ensino itinerante que irá acompanhar o aluno na escola e orientar o seu professor. Concluída essa fase, a AEP responsável pela escola de onde o aluno é egresso recebe o contra-relatório dessa avaliação e tem como compromisso socializar junto a equipe escolar principalmente ao professor regente as informações contidas neste, entregar-lhe uma cópia e arquivar uma outra no prontuário escolar do aluno.

No que tange ao trabalho do psicólogo no PEE é seu papel, de acordo com o Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos do funcionário municipal, no que se refere “atendimento e orientação na área educacional [...] colaborando com equipes multiprofissionais” ficou, então definido a seguinte função: participar da avaliação de crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil e de 06 a 14 anos no Ensino Fundamental. No PEE as crianças passam por avaliação para encaminhamento a área da saúde de acordo com as suas necessidades, é realizada anamnese (entrevista) com os pais ou responsáveis e a criança é observada, sendo que de acordo com a necessidade de cada criança ocorrem as seguintes condutas: encaminhamentos para tratamentos e avaliações com profissionais da área da saúde, atendimento gratuito ou particular, acompanhados de relatório do profissional da equipe de educação especial; e ou orientações aos pais e professores.

Discussão dos casos pela Equipe Multidisciplinar em reuniões semanais. Após realizadas as condutas do caso, é enviado um contra-relatório a escola para tomarem ciência, diretor e professor, do processo ocorrido com a criança em questão, com orientações por

escrito à equipe escolar, além da ida dos profissionais a unidade escolar para orientar pessoalmente os professores.

O fonoaudiólogo, atuante na equipe do PEE tem sua função definida da seguinte forma:

executa atividades visando identificar problemas ou deficiências ligadas à comunicação oral, coordenando, orientando e aplicando técnicas adequadas para o aperfeiçoamento e/ou a reabilitação da fala, fazendo uso de equipamentos e recursos disponíveis para a consecução dessas atividades, podendo ainda responsabilizar-se pela coordenação de equipes e por funções de direção (ARARAQUARA, 2006).

Participa assim, do processo de avaliação com crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil e de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental. No Programa, as crianças passam por avaliação fonoaudiológica para encaminhamento a saúde de acordo com as necessidades, realiza anamnese (entrevista) com os pais ou responsáveis, e conforme as necessidades de cada criança ocorrem os encaminhamentos que são: os tratamentos e avaliações com profissionais da área da saúde (atendimento gratuito ou particular), acompanhados de relatório do profissional da equipe de Educação Especial, e ou orientações aos pais e professores.

De um modo geral as avaliações realizadas pelos profissionais da equipe são procedimentos de coleta de informações sobre o aluno com ênfase na resposta dada por ele próprio, pela escola e pela família. Após esse processo, como dito anteriormente, realiza-se o encaminhamento desses alunos.

O agendamento das avaliações e anamneses (entrevistas) com os responsáveis são marcadas com AEP de cada escola de Ensino Fundamental (EMEF), via telefone ou pessoalmente. A equipe de educação especial agenda o horário e o dia de acordo com a disponibilidade da família, facilitando, assim, a sua participação. No momento que o aluno esta sendo atendido é também realizada a anamnese (entrevista) com a família, podendo acontecer na escola ou na Secretaria Municipal de Educação.

A equipe de educação especial considera mais adequado realizar o trabalho na escola por acreditar que o aluno está no seu ambiente natural, isto é, num ambiente que faz parte do seu dia-a-dia. Quando acontece na escola, a AEP se responsabiliza em deixar duas salas organizadas, uma para a entrevista e outra para a avaliação do aluno e, de acordo com a necessidade todos os profissionais da equipe de educação especial participam da mesma, podendo em alguns momentos acontecer individualmente ou em grupo de até quatro alunos. Já na Secretaria de Educação, há duas salas exclusivas para a realização desse trabalho.

O intuito de estudar os aspectos pedagógicos é verificar a partir de provas (usando o conceito no concreto e no abstrato) como o aluno se encontra na leitura, escrita e conceitos matemáticos, viabilizando investigar: a sua autonomia na resolução das atividades; a sua compreensão na explicação e execução das atividades; e a generalização dos conceitos. Nesse momento, também o fonoaudiólogo e a psicólogo podem observar as queixas da escola e da família em relação ao aluno. Um dos profissionais, conforme a necessidade, faz a anamnese (entrevista) com a família e juntamente com a coordenadora-técnico-pedagógica do Programa, discute todos os dados colhidos nesse processo. Os aspectos psicológicos são analisados a partir dos dados informados pela família, da conversa individual com o aluno (esta pode acontecer no momento da avaliação do aspecto pedagógico ou na avaliação fonoaudiológica e também no ambiente natural da escola – sala de aula, recreio) para verificar se a queixa do professor confirma ou não problemas comportamento, e se há necessidade de encaminhamentos a área da saúde (consulta neurológica, psiquiátrica, terapia psicológica e outros) ou apenas de orientações à professora no ambiente escolar. No aspecto fonoaudiológico é verificado se a queixa do professor confirma ou não problemas de linguagem oral/escrita e se há necessidade de encaminhamento à área da saúde (terapia fonoaudiológica, consulta com otorrinolaringologista, ortodontista e outros), ou de orientação ao professor no ambiente escolar.

Na anamnese com o responsável considera-se importante conhecer a história de vida da criança no contexto familiar; se houve intercorrências ou não nas fases de desenvolvimento (pré-natal, peri-natal e pós-natal); as queixas da família em relação a ela; o olhar que essa família tem para esse filho; e o processo de escolarização da criança, ou seja, quando iniciou na escola – berçário, creche, pré-escola e ensino fundamental e os seus avanços escolares.

Após o delineamento da trajetória da Educação Especial na rede municipal de ensino, será abordado a seguir, os objetivos traçados para a presente pesquisa.

3. OBJETIVOS DA PESQUISA

3.1 Objetivo Geral

Caracterizar os alunos do Ensino Fundamental que no ano de 2004 foram encaminhados para avaliação com suspeita de NEE por seus professores ao PEE da rede municipal de Ensino de Araraquara.

3.2 Objetivos específicos

Verificar o número de alunos identificados com NEE pelo PEE e identificar através das fichas de observação as principais queixas dos professores em relação a esses alunos;

Verificar quais os encaminhamentos dados pela equipe do PEE aos alunos identificados com NEE;

Verificar no ano de 2007 a situação escolar desses alunos através PEE.

4 METODOLOGIA

Este estudo caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, optando-se pela análise documental voltada ao enfoque descritivo para a coleta de dados, por ir ao encontro do objetivo deste trabalho. Um outro procedimento utilizado para complementar os dados e esclarecer dúvidas foi as conversas informais com a coordenadora -técnico-pedagógica do PEE e com uma das supervisoras do ensino fundamental.

Bogdan e Biklen (1994) apontam as características presentes neste tipo de estudo:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;

- Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessa pesquisa é rico em descrições de pessoas, situações, e acontecimentos, questões aparentemente simples precisam ser investigadas;

- A preocupação com o processo é muito maior que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;

- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são foco de atenção do pesquisador;

- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Esta pesquisa se define como análise documental, uma vez que a investigação dos documentos se justifica, inclusive pelo fato de que eles constituem:

uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e, inclusive, servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.” (GUBA e LINCOLN apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.39)

Segundo Ludke e André (1986, p.38) são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Uma das situações em que é apropriado o uso da análise documental é:

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos [...] nesta situação incluem-se todas as formas de

produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.39)

De acordo com Prieto (2005), um ponto a considerar é que a prática de constituição de um acervo documental não é comum em muitos municípios brasileiros devido a sua recente história na educação e por questões que perpassam a própria estrutura desses sistemas que não se preocupam com os registros documentais, motivo pelo qual, criam-se obstáculos no uso desse recurso como base para pesquisa. No entanto, muitas vezes, “as únicas fontes que registram os princípios, objetivos, metas, explicitam a base conceitual dos planos e programas, definem fronteiras de atuação do poder público”. (PRIETO, 2005, p.8)

A presente pesquisa utilizou documentos públicos municipais com interesse em dados oficiais, e as categorias para lidar com a análise dos dados foram estabelecidas de acordo com os objetivos desta, de maneira que encontrassem coerência e fidedignidade nos dados.

4.1 Fontes dos dados da pesquisa

Esta pesquisa usou como fonte de dados documentos que se encontravam no PEE, e nos prontuários dos alunos encaminhados para avaliação no ano de 2004 e foram eles: fichas de observação preenchidas pelos professores; avaliações pedagógicas, psicológicas e fonoaudiológicas realizadas com os alunos; anamneses realizadas com os responsáveis pelos alunos; contra-relatórios enviados às escolas; e os relatórios de acompanhamentos dos alunos realizados pelos professores de educação especial.

O PEE está localizado dentro da Secretaria Municipal de Educação, numa sala ampla, mobiliada com quatro mesas e quatro cadeiras, mesa de reunião com cadeiras, três computadores com impressoras, um com Internet; quatro armários; três arquivos; e um ventilador de teto. Nesta sala trabalha em período integral a equipe do programa composta por uma coordenadora técnico-pedagógica; uma fonoaudióloga; uma psicóloga; e uma professora de educação especial. A outra parte integrante desta equipe são os professores de educação especial que atuam nesta rede de ensino na Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo esse último o interesse desta pesquisa.

4.2 Diário de Campo

Como já mencionado, esta pesquisa aconteceu predominantemente por meio da análise documental, mas alguns dados e esclarecimentos foram fornecidos pela coordenadora técnico-pedagógica da Educação Especial e por uma das quatro supervisoras do Ensino Fundamental.

Para a pesquisadora ter acesso aos documentos estudados, a coordenadora técnico-pedagógica da Educação Especial disponibilizou uma lista com o nome de 121 alunos do Ensino Fundamental que foram encaminhados por seus professores com solicitação de avaliação para a equipe do PEE no ano de 2004. Através desta lista o passo seguinte foi procurar nos arquivos que se encontravam na sala do PEE os prontuários desses alunos. Assim, a pesquisadora passou a ler e analisar 646 documentos contidos nos 121 prontuários. Desses prontuários foram identificados 59 alunos com NEE e, portanto, encaminhados ao serviço oferecido pela educação especial. Este trabalho de coleta de dados bruto e o refinamento do mesmo durou nove meses, com início em julho do ano de 2006 e término em março de 2007. A coleta de dados aconteceu na Secretaria Municipal de Educação, e a pesquisadora teve autorização para estudar os prontuários uma vez por semana para não comprometer o andamento dos serviços deste Programa, porém todas as vezes que precisou voltar aos documentos para investigar novamente os dados, foi autorizado o acesso a eles. Todos os dados brutos coletados foram registrados num caderno e posteriormente no computador, sendo que esse último registro acontecia fora da Secretaria da Educação. Assim foi se dando a coleta e a análise dos dados, que será detalhada a seguir nos procedimentos deste estudo.

5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A pesquisa desenvolveu-se da seguinte forma:

Para o desenvolvimento desta pesquisa, inicialmente foi encaminhada uma carta à Secretária da Educação do Município, solicitando autorização para a coleta de dados. Nessa carta (APÊNDICE A), solicitou-se autorização para acesso aos documentos de encaminhamento dos alunos para o PEE, e, se necessário, para a realização de entrevistas com professores e alunos.

Isso se deu por motivos de precaução da orientadora e pesquisadora, pois caso houvesse necessidade de se obter alguma informação extra ou sanar dúvidas que se considerassem relevantes para o trabalho se poderia lançar mão das entrevistas. Devido ao bom desenvolvimento da coleta e à clareza dos documentos pesquisados, a técnica de entrevista com os professores e alunos não foi utilizada, restringindo-se à análise documental, conforme consta no objetivo.

Logo após ter obtido o aceite favorável por parte da Secretária da Educação, por meio do ofício nº 628/06, conforme anexo A, passou-se a realizar um mapeamento das escolas municipais, do ensino fundamental com a intenção de conhecer o número de alunos e escolas que essa rede possuía. Para isso, entrou-se em contato com uma supervisora do ensino fundamental que forneceu a lista do ano de 2004 contendo o nome das escolas e o número de alunos freqüentes naquele ano.

Na intenção de obter mais dados, a pesquisadora conversou com a coordenadora técnico-pedagógica da educação especial que forneceu o número de alunos por escola que foram encaminhados para o P.E.E. Visando organizar um quadro mais completo, a pesquisadora procurou, nos arquivos de cada escola, a faixa etária, o ano-ciclo/série dos alunos encaminhados para avaliação com suspeitas de NEE. Os dados mostraram que havia, no ano de 2004, 11 escolas com 5513 alunos e 121 encaminhamentos para o PEE, com idade variando de 7 a 15 anos, do 1º ano do CLI a 3º ano do CLII/ 1ª a 5ª série, das quais, com exceção de uma, todas haviam encaminhado alunos para esse Programa. Esses dados foram organizados em forma de quadro, onde as escolas aparecem com as iniciais do nome, o número de alunos matriculados freqüentes, o número de alunos encaminhados para o PEE para avaliação com suspeita de NEE, a média da faixa etária, bem como o ciclo/série dos alunos. Os dados seguem ilustrados no quadro a seguir.

ESCOLA (EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO ENSINO FUNDAMENTAL – EMEFs)	ALUNOS MATRICULADOS FREQUENTES EM 2004	NÚMERO DE ALUNOS ENCAMINHADOS PARA O P.E.E.	MÉDIA DA FAIXA ETÁRIA	CICLO/SÉRIE
RC	598	15	Varia de 7 a 15 anos	Varia de 1 ^o . ano do Ciclo I a 3 ^o . ano do Ciclo II ^{17/} da 1 ^a a 5 ^a série
OFC	752	10		
HS	692	18		
ET	163	06		
WS	522	15		
RM	463	21		
MLSP	202	11		
RCCM	921	14		
AAM	450	09		
LRSF	615	02		
HP ¹⁸	135	-		
TOTAL DE ALUNOS	5513	121		

Quadro 3. Mapeamento das Escolas do Ensino Fundamental

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Araraquara

Com esses dados em mãos, a pesquisadora necessitava de um maior conhecimento sobre quem eram os 121 alunos e, em contato com a coordenadora técnico-pedagógica da educação especial, teve acesso a uma lista constando o nome dos mesmos e a escola que freqüentavam. Por esta lista não conter nenhum outro tipo de especificação sobre o aluno não se sabia, portanto, quantos deles possuíam NEE e nem os encaminhamentos dados a eles pela equipe do PEE.

O passo seguinte foi pesquisar os documentos do PEE e neles foram encontrados os prontuários dos alunos arquivados em pastas dispostas em ordem alfabética. Dentro de cada uma dessas pastas havia 6 envelopes individuais contendo: as fichas de observação¹⁹ dos

¹⁷ As escolas RC, WS, AAM, MLSP e RM, no ano de 2004 trabalhavam no sistema seriado (1^a à 8^a série). As demais trabalhavam no sistema de ciclos.

¹⁸ A escola HP não encaminhou nenhum aluno no ano de 2004.

¹⁹ A ficha de observação é um documento que foi elaborado pela equipe do P.E.E., no ano de 2002, com a preocupação de direcionar os encaminhamentos dos alunos do ensino fundamental da rede municipal. Essa ficha é composta pela identificação do aluno, queixa livre do professor, questões relacionadas a socialização, cognitivo, motor, linguagem, família e uma lista de palavras (aspecto fonoaudiológico), observações que o professor considerar necessárias, assinatura da diretora, professora, coordenadora e/ou Assistente Educacional Pedagógico – AEP.

alunos preenchidas pelos professores (ANEXO B); as fichas de anamnese²⁰(ANEXO C); o contra- relatório²¹, (ANEXO D); o relatório de acompanhamento do aluno pelo serviço de educação especial (ANEXO E); o relatório da AEP; e as avaliações pedagógicas, psicológicas e fonoaudiológicas.

A pesquisadora passou a ler os conteúdos de cada pasta e, logo nas primeiras leituras, observou que no contra-relatório havia a indicação dos alunos identificados com NEE e a partir da leitura desse documento, foram separando as pastas daqueles que foram identificados com NEE. O resultado mostrou que dos 121 alunos encaminhados, 59 foram identificados com NEE e os demais, ou seja, 62 alunos não possuíam nenhum problema que pudesse justificar o atendimento do serviço da educação especial.

Buscando dar uma melhor visualização desses dados, foram organizados dois quadros, sendo um sobre os 121 alunos constando: o nome do aluno, assim dispostos A1, A2, A3, A4, seguindo os números seqüenciais até A121; data de nascimento; sexo; data de nascimento; ciclo/série e escola. Esse quadro encontra-se no Apêndice B. O quadro 4, refere-se aos 59 alunos identificados com NEE pela equipe do PEE, e foi elaborado a partir do quadro sobre os 121 alunos (APENDICE B), permanecendo a mesma seqüência numérica para melhor identificar esses alunos dentre os demais. Conforme o quadro a seguir.

ALUNO	SEXO	NASC./IDADE	CICLO/SÉRIE	ESCOLA
A2	F	22/09/95 9 anos	2ª. série	RC
A4	F	15/07/96 8 anos	2ª. série	RC
A5	F	31/03/89 15 anos	A decidir	OFC
A6	M	19/12/96 8 anos	2º. ano Ciclo I	HS
A9	F	12/12/96 8 anos	2º. ano Ciclo I	HS
A10	M	07/04/91 13 anos	1º. ano Ciclo II	ET
A13	F	08/05/95 9 anos	3ª. série	WS
A16	M	21/12/95 9 anos	2ª. série	RM
A19	M	09/03/97 7 anos	1ª. série	RM
A21	M	03/07/92 12 anos	4ª. série	RM
A22	M	18/02/92 12 anos	2º. ano Ciclo I	MLSP
A25	M	31/01/93 11 anos	5ª. série	MLSP
A28	M	21/04/06 8 anos	2º. ano Ciclo I	HS
A29	M	18/09/92 12 anos	4ª. série	WS

²⁰ Anamnese é uma ficha roteiro para entrevista com o(s) responsável(is) pelo aluno.

²¹ Contra-relatório é um documento denominado pelo P.E.E. do município de Araraquara que dá a devolutiva às escolas sobre o resultado do conjunto das avaliações dos alunos encaminhados ao referido programa.

ALUNO	SEXO	NASC./IDADE	CICLO/SÉRIE	ESCOLA
A32	M	21/05/96 8 anos	3º. ano Ciclo I	RCCM
A33	M	21/06/95 9 anos	3ª. série	RM
A36	M	17/07/91 13 anos	3º. ano Ciclo II	ET
A37	M	20/01/97 7 anos	1ª. série	WS
A38	F	30/12/93 11 anos	3º. ano Ciclo I	HS
A43	M	28/01/94 10 anos	2º. ano Ciclo II	MLSP
A44	F	20/01/95 9 anos	3ª. série	WS
A45	F	12/01/95 9 anos	1º. ano Cl II	LRSF
A46	F	11/12/95 9 anos	3o. ano Ciclo I	HS
A49	M	26/06/94 10 anos	2º. ano Cl II	HS
A50	M	15/04/97 7 anos	1ª. série	WS
A55	M	17/08/96 8 anos	2ª. série	RC
A59	M	02/12/92 12 anos	4ª série	RM
A60	M	25/01/94 10 anos	4ª. série	AAM
A62	F	27/04/97 7 anos	1ª. série	RM
A64	F	19/11/96 8 anos	1ª. série	WS
A68	F	31/07/95 9 anos	3º. ano Ciclo I	MLSP
A69	M	09/01/96 8 anos	3º.ano Ciclo I	OFC
A70	M	09/02/97 7 anos	1ª. série	RM
A73	M	13/02/93 11 anos	2º. ano Ciclo II	OFC
A75	M	15/07/96 8 anos	1ª. série	RM
A76	M	21/10/96 8 anos	1ª. série	RM
A82	M	13/07/90 14 anos	3ª. série	RM
A83	M	15/05/96 8 anos	2ª. série	RM
A85	F	27/07/97 7 anos	1o. ano Ciclo I	RCCM
A91	F	22/04/97 7 anos	1ª. série	RM
A92	F	01/10/97 7 anos	1o. ano Ciclo I	HS
A99	M	28/07/96 8 anos	2º. ano Ciclo I	RCCM
A101	M	20/05/96 8 anos	3o. ano Ciclo I	RCCM
A102	M	15/03/93 11 anos	2º. ano Ciclo II	MLSP
A103	M	14/04/97 7 anos	2o. ano Ciclo I	LRSF
A104	M	23/05/90 14 anos	3º. ano Cl II	HS
A105	F	16/02/93 11 anos	1º. ano Ciclo II	MLSP
A106	M	12/01/97 7 anos	1º. ano Ciclo I	HS
A108	M	03/06/97 7 anos	1º. ano Ciclo I	HS
A109	F	05/12/95 9 anos	3º. ano Ciclo I	HS
A110	F	31/07/95 9 anos	3º. ano Ciclo I	MLSP
A111	F	01/09/96 8 anos	2º. ano Ciclo I	ET
A112	M	05/10/95 9 anos	2ª. série	AAM
A113	M	08/07/96 8 anos	2ª. série	WS
A115	M	10/11/95 9 anos	3º. ano Ciclo I	HS
A116	M	15/04/97 7 anos	1ª. série	RM

ALUNO	SEXO	NASC./IDADE	CICLO/SÉRIE	ESCOLA
A118	M	15/02/94 10 anos	2º. ano Ciclo II	RCCM
A119	M	13/06/96 8 anos	3º. ano Ciclo I	OFC
A120	M	22/06/96 8 anos	1ª. série	RM

Quadro 4. Alunos identificados com NEE pela equipe do PEE

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Araraquara

O quadro acima mostra os 59 alunos que necessitaram do serviço da educação especial.

Ano/Ciclo	Nº	Série	Nº	TOTAL
1º A/CL I – 6 anos	4			4
2º A/CL I – 7 anos	7	1ª série – 7 anos	11	18
3º A/CL I – 8 anos	9	2ª série - 8 anos	7	16
1º A/CL II – 9 anos	3	3ª série - 9 anos	4	7
2º A/CL II – 10 anos	5	4ª série – 10 anos	4	9
3º A/CL II - 11 anos	3	5ª série – 11 anos	2	5
TOTAL	31	TOTAL	28	59

Quadro 5. Ano-ciclo/série de cada um dos 59 alunos

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Araraquara

Para melhor visualização este quadro mostra o ano-ciclo/série que os alunos com NEE estavam freqüentando em 2004.

Partindo desses dados houve a necessidade de se verificar qual foi o resultado das avaliações dos 62 alunos que não possuíam nenhum problema que pudesse justificar o atendimento do serviço da educação especial e que tipo de encaminhamento foi dado a eles. Para isso, a pesquisadora voltou a investigar nas fichas de observação e nos contra-relatórios verificou que 25 possuíam troca de grafema e ou fonema e, portanto, foram encaminhados para a área da saúde no setor de fonoaudiologia e/ou o professor regente recebeu orientações de como trabalhar essas trocas; 11 alunos apresentaram dificuldades de ordem pedagógica, ou seja, ainda não tinham se apropriado da base alfabética da escrita, necessitando de uma maior estimulação específica e intencional, permanecendo em sala de aula, e os professores passaram a ser orientados pela AEP da escola no sentido de elaborar uma proposta de ensino que atendessem as características desses alunos; 15 apresentaram problemas de comportamento e foram encaminhados a área da saúde no setor de psicologia e/ou o professor regente recebeu orientações de como trabalhar com esse aluno; 11 alunos com queixas de dificuldade no processo de alfabetização, apresentaram avanços no seu processo ensino-aprendizagem e a

AEP, a pedido do professor regente, tirou o pedido de avaliação que foi solicitado à educação especial.

Após a obtenção desses dados, a pesquisadora passou a analisar as fichas de observação dos 59 alunos, procurando identificar as principais queixas dos professores, pois nelas se encontram uma grande variedade de itens, conforme consta modelo no Anexo B. Dentre desses itens, a pesquisadora optou pela “*queixa livre*” por ser este o que oferecia maior abertura ao professor em relação ao seu olhar sobre as dificuldades que acreditava que o aluno possuía. Verificou-se que nesse item havia uma grande quantidade de queixas como: “dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita, dificuldade de atenção e concentração, aluno desmotivado, desatento, agitado, falta de coordenação motora, timidez, dificuldade de comunicação e linguagem, agitação excessiva e, ainda, algumas queixas como “o aluno é egresso de classe especial, necessita ser avaliado”. Convém explicitar que em vários momentos foram encontradas queixas duplas, tríplexes, ou até mais, em relação a um mesmo aluno. Após a leitura e releitura desses dados, a pesquisadora organizou-os em categorias de queixas com o intuito de dar uma maior visibilidade a elas e facilitar, assim a análise dos dados.

Essas categorias foram organizadas da seguinte maneira: a) Primeiramente, foram separados os alunos que só apresentavam dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita, que somaram um número de 22; b) Em seguida, os que apresentavam dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita associada a mais uma queixa que reúne 18 alunos; c) Em terceiro lugar, aqueles que apresentavam dificuldade de aprendizagem de leitura escrita associada a queixa dupla como: coordenação motora e timidez; desatenção e timidez; desatenção e agitação; desatenção e desmotivação; comunicação e linguagem, somando 9 alunos; d) Em quarto lugar, aqueles que apresentavam dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita associada a mais de duas queixas como: desatenção, agitação e desmotivação; desatenção, agitação e coordenação motora; timidez, coordenação motora, comunicação e linguagem. Esses somaram 3 alunos; e) Em quinto, identificou-se a categoria comunicação e linguagem, representando 02 alunos; f) E, em sexto lugar, foi organizada a categoria agitação excessiva para se referir a um único aluno; g) Por último, denominou-se queixas indefinidas para referir-se a indefinição da queixa do professor conforme ilustrado: “o aluno é recém egresso de classe especial” “o aluno é egresso de APAE”, o aluno veio transferido de outra escola”, o aluno precisa ser avaliado por ter no passado freqüentado o ensino especial”. Essas queixas eram desprovidas de informações sobre os alunos, denotando que o encaminhamento

havia sido realizado apenas para o professor checar as suas convicções sobre os alunos que eram em número de 4. Esses dados foram colocados em forma categorias e ilustrados a seguir:

TABELA 1 – Categorias das queixas livres dos professores

CATEGORIA DAS QUEIXAS LIVRES DOS PROFESSORES		NÚMERO	%
Dificuldades de aprendizagem de Leitura e Escrita		22	37,1
Dificuldades de aprendizagem de Leitura e Escrita associada a uma queixa	Desatenção	5	8,5
	Agitação	4	6,8
	Timidez	3	5,1
	Desmotivação	2	3,4
	Coordenação Motora	4	6,8
Dificuldades de aprendizagem de Leitura e Escrita associada a queixa dupla	Coordenação Motora e Timidez	1	1,7
	Desatenção e Timidez	3	5,1
	Desatenção e Agitação	3	5,1
	Desatenção e Desmotivação	1	1,7
	Comunicação e Linguagem	1	1,7
Dificuldades de aprendizagem de Leitura e Escrita associada a mais que duas queixas	Desatenção, agitação e desmotivação	1	1,7
	Desatenção, agitação e coordenação motora	1	1,7
	Timidez, Coordenação Motora, Comunicação e Linguagem	1	1,7
Comunicação e Linguagem		2	3,4
Agitação Excessiva		1	1,7
Queixas indefinidas		4	6,8
TOTAL		59	100%

Com a coleta e organização desses dados, o passo seguinte foi investigar qual foi o encaminhamento dado pela equipe do PEE a esses 59 alunos identificados com NEE, conforme ilustrado na tabela denominada Mapeamento das Avaliações e encaminhamentos escolares e para a área da saúde, (APÊNDICE C). Novamente, a pesquisadora foi procurar nas pastas desses alunos os envelopes do contra-relatório e, a partir dos resultados das avaliações pedagógicas, psicológicas e fonoaudiológicas realizadas pelos profissionais desse programa, encontrou três tipos de encaminhamentos com os seguintes resultados: 45 alunos foram

indicados para o serviço do ensino itinerante; 04 foram indicados para freqüentar a classe especial de deficientes mentais, sendo 01 para a Educação Infantil e 03 para o Ensino Fundamental; e 10 para o Reforço Escolar com indicação de orientação dos profissionais do PEE aos professores, tanto do reforço quanto ao professor regente do ensino regular.

Após o recebimento da ficha de observação, a equipe do PEE realizou as avaliações pedagógicas, fonoaudiológicas e psicológicas, conforme tabela abaixo:

TABELA 2 - Tipos de avaliações para identificar alunos com NEE

Avaliação da equipe nas áreas:	No. de avaliações	%
Pedagógica	59	100
Fonoaudiológica	08	13,6
Psicológica	35	59,4

A tabela, aponta que foram realizadas 59 (100%) avaliações pedagógicas, 08 (13,6%) foram fonoaudiológica, e 35 (59,4%) psicológicas, num total de 59 alunos.

Ainda nesse contra-relatório, encontrou-se indicação para encaminhamentos a área da saúde, aos serviços de neurologia; psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, e consultas ao otorrinolaringologista, ortoptista²² e geneticista, sendo que muitos alunos apresentavam necessidade de mais de um tipo de encaminhamento. Esses dados foram organizados e colocados em uma tabela especificando os encaminhamentos a área da saúde, o número de alunos e a porcentagem desses números conforme demonstrado a seguir:

²² Formação na área médica, graduação em ortóptica que trabalha com a reabilitação da visão (treinos visuais).

TABELA 3 - Encaminhamentos para a área da Saúde

Encaminhamentos dados pela equipe	No. atendimento	%
Neurologia	10	16,9
Psicologia	01	1,7
Neurologia e Oftalmologia	01	1,7
Neurologia e Fonoaudiologia	05	8,5
Psicologia e Neurologia	07	11,8
Fonoaudiologia, Psicologia, Neurologia e Otorrinolaringologia	01	1,7
Otorrinolaringologia e Neurologia	02	3,4
Psicologia, Neurologia e Otorrinolaringologia	01	1,7
Psicologia, Neurologia e Ortoptista	02	3,4
Ortoptista	04	6,8
Psicologia, Terapia Ocupacional e Neurologia	01	1,7
Terapia Ocupacional e Neurologia	02	3,4
Otorrinolaringologia, Neurologia e Oftalmologia	01	1,7
Otorrinolaringologia	01	1,7
Geneticista, Ortoptista e Oftalmologista	01	1,7
Nenhum encaminhamento	19	32,2
Total de atendimentos	59	100

Visando atender o último objetivo proposto, ou seja, verificar a situação do aluno em 2007, a pesquisadora adquiriu as listas de presença dos alunos acompanhados pelo serviço do ensino itinerante e descobriu que muitos alunos continuavam nesta rede de ensino. Voltou nas pastas dos alunos e foi pesquisar o ano de 2007, e nele encontrou um relatório do professor do ensino itinerante e por meio deste, foi possível extrair os seguintes dados:

a) no ano de 2004, conforme indicação da equipe do PEE, 45 alunos passaram a receber atendimento do serviço de Ensino Itinerante.

b) destes, no ano de 2007, 24 continuavam sendo acompanhados por esse serviço nesse ensino e foram progressivamente promovidos de ano-ciclo; 06 alunos solicitaram transferência para outra cidade, 10 alunos foram promovidos de ano-ciclo e solicitaram transferência para escola estadual; 02 alunos foram promovidos de ano-ciclo e acompanhados por esse serviço até o final de 2005, sendo transferidos para a Educação de Jovens e Adultos

(EJA) e 03 alunos foram transferidos porém, não foram encontradas mais especificações nos documentos.

Os dados sobre os 04 alunos da classe especial foram obtidos através do relatório do professor do ensino itinerante, que mostrou que um desses alunos no final de 2004 mudou de cidade; um frequentou essa classe até o final do ano de 2004 e no ano de 2005, voltou para o ensino regular, sendo que em 2007 está no 3º ano do CLI. Os outros dois frequentaram a classe especial até 2006 e em 2007, 01 está no 3º ano do CLI e 01 no 2º ano do CLII, sendo que todos recebem o acompanhamento do serviço do ensino itinerante.

Para se obter os dados dos 10 alunos acompanhados pelo reforço escolar, a pesquisadora analisando as pastas verificou que 05 desses alunos estavam em uma lista de transferência para escolas de outras cidades no final de 2004, com anotações de que sendo esses provenientes de assentamentos rurais, possuíam uma história de rotatividade escolar. Os outros 05 foram promovidos de ano/ciclo, continuam frequentando a rede municipal, sendo que 03 foram promovidos de ano/ciclo e estão sendo acompanhados pelo serviço do ensino itinerante e 02 também foram promovidos de ano-ciclo, continuam no reforço escolar e a professora regente e do reforço escolar recebem orientações da equipe do PEE Esses 02 alunos pertencem a uma mesma escola localizada em um assentamento rural que ainda não tem o trabalho do serviço do ensino itinerante.

Esses dados foram organizados em uma tabela, mostrando os encaminhamentos ocorridos em 2004, bem como a situação escolar dos alunos em 2007, conforme ilustrado no quadro a seguir:

**TABELA 4 - Situação escolar dos alunos identificados com NEE pela equipe do P.E.E.
no ano de 2007**

Serviço oferecido pela Ed. Especial	Total de alunos Em 2004	Situação Escolar dos alunos em 2007	Nº de alunos	%
Ensino Itinerante	45 alunos	Rede Municipal	25	42,4
		Mudança de cidade	06	10,2
		Transf. Escola Estadual	10	17,0
		Transf. P/ E.J.A.	02	3,4
		Transferidos	03	5
Classe Especial	04 alunos	Rede Municipal E.F.	03	5
		Mudança de cidade	01	1,7
Reforço Escolar	10 alunos	Rede Municipal	05	8,5
		Mudança de cidade	05	8,5
TOTAL DE ALUNOS	59 ALUNOS	TOTAL DE ALUNOS	59	100

A tabela aponta que dos 59 alunos identificados com NEE no ano de 2004, 32 deles estão regularmente matriculados e freqüentando a rede municipal e continuam sendo acompanhados pelos serviços da educação especial.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Partindo-se dos dados já apresentados nesta pesquisa, dos 121 alunos encaminhados ao PEE, verificou-se que 59 deles, após a realização de avaliação pedagógica, fonoaudiológica e psicológica, foram identificados com NEE por esse Programa.

Por meio de um estudo mais aprofundado a respeito das queixas livres relatadas pelos professores, foram elaboradas algumas categorias das quais pudessem representar essas queixas.

A primeira é representada por meio das Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita, sem nenhuma queixa associada e também associada a outras queixas; a segunda refere-se à Comunicação e Linguagem, a terceira à Agitação Excessiva e a quarta é representada pelas Queixas Indefinidas.

Primeira Categoria: “Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita.”

Nessa, conforme mostra a tabela 1, 52 alunos possuem essa dificuldade, dentre elas, destacam-se 22 sem queixas associadas; 18 associada a uma queixa como: desatenção, agitação, timidez, desmotivação e coordenação motora; 09 associada a queixas duplas como: coordenação motora e timidez, desatenção e timidez, desatenção e agitação, desatenção e desmotivação, e comunicação e linguagem; e 03 com mais de duas queixas associadas: desatenção, agitação e desmotivação; desatenção, agitação e coordenação motora; timidez, coordenação motora e comunicação e linguagem, formando assim, três subcategorias de dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

Na segunda categoria denominada “Comunicação e Linguagem” encontram-se 02 alunos, na terceira “Agitação Excessiva”, encontra-se apenas um aluno e na quarta “Queixas Indefinidas”, encontram-se 04 alunos.

Há que se considerar que dentre os 59 alunos com NEE, 22 deles foram encaminhados para o setor da Educação Especial somente com uma queixa perceptível por parte de seus professores, por apresentarem dificuldade de aprendizagem no processo de leitura e escrita, não especificando nenhum tipo de associação daquelas mencionadas anteriormente.

Neste caso específico, encontram-se os alunos: A9, A10, A16, A22, A29, A36, A38, A44, A45, A46, A59, A60, A68, A73, A82, A91, A92, A101, A109, A118, A119, A120.

Nessas 22 queixas encontravam-se explicitadas vários tipos de definições de atitudes em relação a esses alunos. Os dados mostraram que os professores de um modo geral,

relataram que a criança *“apresentava dificuldade na realização das atividades de alfabetização; era copista e apresentava dificuldade de leitura.”*

Apareceu também a queixa de que o aluno *“não conseguia escrever de forma autônoma; não estava alfabetizado”* associando a dificuldade ao esquecimento apresentado nas atividades trabalhadas em sala de aula. Um professor ainda justificava, por meio da dificuldade de memorização de letras, o impedimento do aluno na evolução do processo de alfabetização. Alguns professores atribuíam as dificuldades de leitura e escrita dos alunos referindo-se às suas fases, relatando que *“a criança se encontra na escrita pré-silábica com valor sonoro nas vogais”; “na fase silábica.”*

Por meio da análise desses dados percebeu-se que as queixas livres traziam informações que expunham a realidade vivida pelo professor em relação a seu aluno e a ênfase se dava no aspecto da leitura e da escrita.

Fazendo uma relação dessas queixas voltadas para o processo de leitura e escrita com alguns referenciais teóricos a respeito deste tema, pode-se perceber o grau de importância do professor em deter o conhecimento e saber fazer a distinção entre o momento que faz parte do desenvolvimento normal da criança e o que já pode ser visto como algo que mereça uma atenção maior por parte deste professor. É pertinente uma investigação mais detalhada com o intuito de verificar o que difere das dificuldades que fazem parte desse processo de alfabetização, das que precisam de intervenções de outros profissionais específicos da área.

É necessário que o professor compreenda que o aluno passa por fases de escrita e que o seu papel será o de mediador desse processo, atentando também para uma investigação mais profunda quando perceber que a escrita desse aluno não encontra-se progredindo como deveria.

De acordo com Ferreiro (1985) as crianças constroem hipóteses sobre a língua escrita por meio das fases: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética; etapas normais do processo de construção da escrita. Analisando-se sob este aspecto, cabe ao professor ser o facilitador para que, desta forma, a criança possa aplicar e constatar suas hipóteses e conseqüentemente, evoluir nesse processo. Não há vantagem alguma para o aluno quando o professor somente detecta a fase da escrita na qual o mesmo se encontra, e não atuando no sentido de promovê-lo para a fase seguinte, fazendo com que chegue progressivamente na escrita alfabética.

A mesma análise pode ser efetuada em relação à leitura, Capovilla (2002) considera necessário o professor ter conhecimento sobre o desenvolvimento da leitura e as etapas descritas por Frith (1985), essas etapas são a logográfica, alfabética e a ortográfica. Capovilla

também menciona Morton (1989) que diz que a leitura competente desenvolve-se de acordo com um modelo de processo duplo que se referem a rota fonológica e a lexical.

Ainda na discussão sobre as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita podemos destacar uma das definições sobre dificuldade de aprendizagem, dentre as muitas existentes. Sisto a define como:

O termo dificuldade de aprendizagem engloba um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou desvantagens culturais. Geralmente não ocorre em todas essas áreas de uma só vez e pode estar relacionada a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais (SISTO, 2002, p.33).

Relacionando esta definição com as queixas livres dos professores nesta primeira categoria e também nas que seguem, percebeu-se que os seus relatos vão ao encontro do que o referido autor entende como sendo um princípio de dificuldade de aprendizagem.

Scoz (2002) contribui também nessa discussão em seu estudo realizado com professores sobre a concepção dos mesmos a respeito das dificuldades de aprendizagem, considerando que *“nem sempre as professoras conseguiram expressar-se com clareza a respeito do que entendem por dificuldade ou problema de aprendizagem, em parte por desconhecimento, em parte pela complexidade da questão”*. Esse dado também se encontra presente nas queixas livres analisadas nessa pesquisa, portanto, as suas queixas procediam. O que se verifica é que os professores, em sua maioria, não expõem o trabalho que desenvolvem com os seus alunos, não mostrando o lado positivo. Em seu estudo, Scoz ainda relata que o problema mais freqüente na fala dos professores e que representava a maior gravidade, encontrava-se no conteúdo da Língua Portuguesa, ficando praticamente inexistente a queixa em relação à matemática. No presente trabalho constatou-se também os dados apresentados por Scoz, sendo que o fator mais preocupante para o professor era a não aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, deixando de lado as questões relacionadas à matemática.

Na primeira *subcategoria de dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita associada a somente uma queixa*, encontram-se destacados os alunos: A2, A6, A13, A21, A25, A33, A35, A37, A43, A55, A64, A69, A70, A110, A112, A113, A115, A116. Os professores referiram-se aos alunos por meio de queixas voltadas à falta de atenção, agitação, timidez, falta de motivação e dificuldade motora.

Alguns professores se queixaram nos seguintes aspectos: “*o aluno não domina as vogais*”; “*apresenta dificuldade na leitura e escrita*”; “*não reconhece com clareza o alfabeto*” e por último “*o aluno não lê palavras com duas famílias silábicas*”.

Com relação à memorização, Oliveira (2001) relata que as falhas na mesma podem ocorrer em crianças que possuem algum déficit de atenção e que podem ou não vir associadas a hiperatividade e instabilidade psicomotora. Na hiperatividade existem ainda outras características relevantes como a superexcitação, impulsividade e dificuldade em lidar com frustrações. Já na instabilidade psicomotora, a autora refere-se a um fraco controle que a criança possui de seu próprio corpo e que não lhe permite canalizar sua energia. Ambas podem desencadear a desatenção, no entanto, a primeira requer o estudo de vários profissionais para que seja diagnosticada como tal. A autora considera que na escola os auxílios como a compreensão e a distinção entre uma situação de desobediência e também de uma incapacidade de concentração, devem ser oferecidos à criança desatenta.

A autora ainda considera em seus estudos que a desatenção pode ser desencadeada por motivos como déficit de atenção e/ou hiperatividade. Em relação às queixas estudadas nesta pesquisa, a desatenção revelou ser um fator de destaque e os professores conseguiram ver que a mesma precisava de uma investigação mais detalhada. Após a avaliação realizada pela equipe de Educação Especial, esses alunos que foram identificados com NEE, acabaram sendo encaminhados a profissionais na área da saúde; conforme aponta a tabela 3.

Outros dados mostraram vários comportamentos que acabaram por justificar um quadro de agitação dos alunos como: “*ele não pára quieto e não realiza as atividades propostas*”; “*bate, não se concentra e não assimila as letras*”; “*é irrequieta, não tem sossego*”, “*copia, mas tem grande dificuldade ao ler*”; “*o aluno é bastante agitado, falante e chora quando lhe é cobrado nas atividades. No recreio costuma brigar com os colegas. Possui dificuldade na escrita, no raciocínio, na leitura e na concentração.*”

Segundo estudos de Oliveira (2001), pode-se fazer uma reflexão sobre o aluno com características de superexcitação e impulsividade, que se encaixa nesta categoria. A autora menciona que queixas como essas devem ser investigadas por vários profissionais. O que leva a crer que esses professores tinham motivos reais para encaminharem seus alunos.

Já outros dados apontam que os professores atribuíram o comportamento da timidez como resultante da dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita. Percebia-se uma grande preocupação pelo fato de um dos alunos ter 12 anos e ainda não ter conseguido se alfabetizar. Um outro professor dizia que o aluno se recusava a fazer as atividades e até mesmo a falar

com ele. E um outro aluno, além de não falar com o professor, não conversava com os colegas da sala e nem durante o recreio.

Já em relação à questão da desmotivação, algumas queixas livres demonstraram que dois alunos apresentavam dificuldade no reconhecimento das letras do alfabeto. Um professor chegou a relatar: “*tem dificuldade cognitiva*” e, para fundamentar a desmotivação: “*ele demonstra pouca disposição e interesse para o estudo*”; e um outro “*o aluno está chegando em uma fase de desmotivação, pois não consegue realizar as atividades*”.

Scoz (2002) explica que a motivação para aprender precisa ser compreendida na relação entre os aspectos afetivos e cognitivos do indivíduo, ambos dependentes do meio social. A autora acredita que o trabalho do professor junto ao aluno deve ser o de lidar com suas motivações, oferecendo-lhe, oportunidades de vivenciar o prazer gerado pelo sentimento de competência pessoal e segurança para vencer desafios intelectuais.

Na presente pesquisa, verificou-se que alguns professores tinham a preocupação com o fato dos alunos não estarem motivados e apontavam a justificativa para tal comportamento, se referindo àqueles alunos que ainda não haviam conseguido se alfabetizar, dentre esses, os que apresentavam defasagem idade-ano-ciclo/série. Uma outra preocupação centrava-se no grau de dificuldade do aluno em desenvolver as suas atividades, o que pode ser ilustrado nesse trabalho, conforme aponta Ciasca (2003) em seus estudos:

Ensinar e aprender são processos lentos, individuais e estruturados e quando não se completam por alguma falha interna ou externa surgem os distúrbios e as dificuldades de aprendizagem, levando a criança não só a desmotivação, quanto ao desgaste e a reprovação escolar, transformando-a num rótulo dentro da escola. (CIASCA, 2003 p. 29)

A referida autora coloca uma questão que diz respeito à reprovação e aos rótulos dos alunos dentro da escola. Os dados apontaram que, para os 59 alunos com NEE foi oferecido o acompanhamento relacionado às suas dificuldades; visando contribuir com a aprendizagem desses alunos.

Os dados revelaram ainda que alguns professores ao se referirem à questão da coordenação motora, citaram que: “*o aluno derruba objetos com facilidade e tem dificuldades em manipular os materiais escolares*”. Um outro mencionou que a dificuldade está na coordenação motora fina: “*o aluno escreve com dificuldade sem muita noção de espaço*”. Um outro relatou ainda que o “*aluno não consegue copiar nem entender a sua própria letra*”, e um último se referiu somente à dificuldade na coordenação motora, sem especificar como é a mesma.

Oliveira (1997) contribui com a análise sobre a queixa de coordenação motora apontando que os alunos com essa dificuldade se referem mais à falta de coordenação motora global e fina, porém muitos professores desconhecem os recursos que podem ser utilizados para desenvolver essas habilidades no aluno. Para a autora, o professor precisa trabalhar nas dificuldades que podem estar por trás do não aprender e entender que as dificuldades na coordenação motora são, antes de tudo, entender sobre movimentos corporais que estão intimamente ligados ao sistema nervoso. A autora considera também a contribuição dos recursos da psicomotricidade (movimento e pensamento), que podem trazer a esses alunos.

Nessa ótica são pertinentes as preocupações dos professores ao solicitarem uma investigação mais detalhada sobre a coordenação motora desses alunos, já que tais aspectos, conforme aponta a literatura, podem dificultar o processo da leitura e escrita.

Já na segunda subcategoria de dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita associada à queixa dupla, encontram-se destacados os seguintes alunos: A19, A49, A50, A75, A83, A99, A102, A103, A105.

Nessa subcategoria, algumas queixas se referiam: *“ele é inseguro, imaturo, notando através do desenho idade mental diferente da idade cronológica”*.

Constata-se ser um tanto arriscado por parte do professor utilizar a relação idade mental/idade cronológica. Dembo citado por Boruchovitch (2001) descreve que a perspectiva psicométrica baseada nos estudos de Binet (1900) apresenta como preocupação central a mensuração da inteligência, visando entendê-la na tentativa de identificar os fatores responsáveis pelas diferenças individuais nesses testes. Considera-se, portanto, inadequado o professor fazer uma afirmação desse tipo, principalmente por não ter tido o resultado do processo de avaliação do PEE para chegar a essa conclusão.

Quando se trata da associação entre a desmotivação e timidez, os dados mostram um rol de adjetivos, dentre eles: apático, desligado, desconcentrado; acompanhados sempre de queixas de não-alfabetização e de aprendizagem lenta.

Já com relação à questão da desatenção e agitação, os dados identificaram que 02 desses alunos brigavam com os colegas, e um outro, quando alguém lhe chamava a atenção pelo seu comportamento, não demonstrava reação. As descrições dos professores apontaram ainda que, em relação à dificuldade de leitura e escrita, os dois não assimilavam e não acompanhavam os conteúdos passados em sala de aula e os 03 dispersavam-se facilmente durante as aulas.

Na última subcategoria sobre a dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita associada a mais de duas queixas, destacaram-se os seguintes alunos: A76, A103, A106.

Com relação à associação da desatenção, agitação e desmotivação, os dados mostram a descrição de muitos comportamentos ocorridos regularmente em sala de aula, tais como: *“falta de atenção e concentração, fica o tempo todo brincando com as mãos, fala fora de hora coisas que não tem nada a ver com a escola”*. As queixas indicavam que estes comportamentos se sobressaiam com relação às dificuldades de leitura e escrita.

Já na associação da desatenção, agitação e coordenação motora, pode-se perceber que diferentemente das demais queixas, fora a mãe quem pedira que a professora observasse o comportamento de seu filho, a qual após algum tempo confirmou as suas preocupações, relatando que o mesmo é agitado, nervoso e desatento. A professora acrescentou que o aluno *“apresentava dificuldade de coordenação motora fina, não assimilava alguns conceitos e não conhecia o alfabeto”*.

E por fim, dentro das dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita associadas à comunicação e linguagem, coordenação motora e timidez, os dados desta queixa livre, mostraram que o aluno possuía ainda dificuldade em compreender o que lhe é dito pelos colegas e professor.

Verificou-se, portanto, que as dificuldades apresentadas vêm acompanhadas de outras como: o aluno não conseguir expressar-se direito e não apresentar um conceito lógico-temporal em sua oralidade.

Segunda categoria: “Comunicação e linguagem”.

Nesta categoria, conforme a tabela 1, pode-se notar que se encontram apenas 02 dos 59 alunos identificados com NEE pela equipe de Educação Especial. São eles: A85 e A108.

Os dados mostraram nesta categoria, a queixa livre trata da dificuldade da comunicação, principalmente na linguagem oral.

Em relação a essa categoria e a da Dificuldade de Aprendizagem, o que elas têm em comum, é que de acordo com Capellini (2003) crianças com problemas de aprendizagem em decorrência de alterações de linguagem, demonstram características que comprometem seu desempenho em situação de sala de aula. Zorzi (2003) aponta que as queixas relacionadas à comunicação e linguagem devem ser investigadas, pois, ao mesmo tempo, em que podem fazer parte do processo de desenvolvimento infantil, também podem estar voltadas aos distúrbios globais do desenvolvimento, atrasos específicos da linguagem oral e distúrbios específicos da linguagem escrita.

Terceira categoria: “Agitação Excessiva”.

Nesta, somente o aluno A28 foi incluído, tendo o professor justificado o seu encaminhamento pelo fato de seu comportamento ser inadequado no ambiente escolar.

Neste caso específico, foi atribuído como fator principal de seu baixo rendimento escolar a agitação a qual, aparentemente, vem a ser, de certa forma, incontrolável pelo aluno.

Para Carvalho (2000), compreender as dificuldades de aprendizagem sem levar em consideração os aspectos orgânicos, psicológicos ou sociais, acaba por desconsiderar a importância de cada um, separadamente.

Sob este ponto de vista, a dificuldade do aluno não pode ser determinada por um único aspecto, e sim por um conjunto de avaliações realizadas por profissionais que atuam na área da educação, por disporem de um maior conhecimento a respeito do desenvolvimento do aluno, podendo melhor detectar suas dificuldades.

Quarta categoria: “Queixas Indefinidas”

Conforme mostra a tabela 1, apenas 04 alunos possuíram queixas indefinidas, por não terem sido detectadas as causas da não-aprendizagem desses alunos. São eles: A5, A62, A104 e A111.

Os dados mostraram que um deles estava vindo da APAE e o professor solicitava avaliação para verificar a qual ano-ciclo/série o aluno deveria freqüentar. Um outro, o professor descreveu como sendo um aluno que tinha uma considerável dificuldade de assimilação de conteúdos, dificuldades de discernimento e demonstrava certa imaturidade em relação à sua idade. Um terceiro aluno vinha de classe especial e necessitava do certificado de terminalidade específica. E a última queixa relatada por um outro professor era que a aluna *“não participava do grupo de aprendizagem, não interagia, só fazia da forma como queria, acabava rapidamente e avisava que acabou, nunca tinha dúvidas, não solicitava nenhuma ajuda por parte da professora, circulava bastante para emprestar lápis ou ir ao lixo apontá-los e relacionava-se melhor com uma criança só, e quando esta faltava, preferia ficar sozinha [...] Em atividade de desenho, concentrava-se, apagava muito, apresentando-o de forma incompleta, em relação ao que se podia esperar para sua faixa etária”*.

Em relação aos dois alunos (A5 e A104) egressos do ensino especial, os professores indicavam o lugar de onde vinham, e não apresentavam dados escolares sobre os mesmos. No entanto, deve-se considerar que a literatura e a prática, mostram que até os anos 90 do século

passado, a inclusão era quase inexistente, pois, o próprio sistema de ensino raramente aceitava esses alunos. Hoje, com o direito de todos à matrícula na Educação Básica, esses deverão ser vistos pelos professores como alunos que possuem as mesmas oportunidades educacionais que seus pares, portanto vem ser papel da escola e de seus profissionais buscarem recursos para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais adequado, que visem dar suporte às necessidades do aluno. Constatou-se que esses professores ao encaminharem seus alunos ao PEE, solicitando avaliações, culminou em orientações sobre as adaptações curriculares necessárias e sobre a legislação.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica propõem que:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam NEE em consonância com o projeto pedagógico da escola[...] (BRASIL, 2001, p. 47)

Na análise das categorias que representaram os relatos das 59 queixas livres dos professores sobre os alunos encaminhados à equipe do PEE solicitando avaliação, notou-se que haviam muitas informações nas queixas, porém, os professores não registraram o que consideraram por problemas de aprendizagem, comportamento, comunicação, linguagem e outros. Os dados mostraram que estes foram quase unânimes ao apontar que a dificuldade se encontrava na aprendizagem de leitura e escrita, com exceção de dois professores que citaram comunicação e linguagem oral; um, apenas à queixa de agitação e quatro não deixaram claro suas queixas.

Outros associaram ainda a dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita à desatenção, falta de memória, nas quais eles descrevem: “*esquecimento do aluno em relação aquilo que ele já aprendeu*” e “*dificuldade de memorização.*”

É interessante notar que em duas descrições, apareceram dados positivos sobre o desempenho do aluno, que é o caso do A45 e A101, conforme ilustrado a seguir: “*a aluna se desempenha para realizar as atividades[...] apresenta um bom comportamento com os colegas e com os professores*”. “*O aluno tem vontade fica contente quando apresentamos atividades diferentes. Ele está motivado*”. Apesar dos professores em geral, terem se centrado nas queixas, uma pequena parcela mostrou também os pontos positivos da aprendizagem dos seus alunos.

Um fato curioso foi a matemática ficar praticamente excluída da listagem das queixas, sendo que apenas 05 mencionaram “*dificuldades dos alunos com os números, raciocínio*

lógico, operações matemáticas simples e não reconhecimento de determinados numerais". Os dados apontaram maior preocupação dos professores em relação a leitura e escrita, porém há necessidade de maior investigação sobre as questões voltadas a área da matemática.

No que se refere à menção do professor em relação à família, é que na queixa livre não houve nenhuma citação atribuindo-lhe responsabilidades pelo fracasso da criança, ao contrário dos dados encontrados no estudo de Collares (1986) e Nutti (1996) apontando que a escola muitas vezes culpa o ambiente familiar como sendo o fator responsável pelo fracasso escolar do aluno, excluindo desta maneira, sua parcela de responsabilidade.

Outro dado observado foi que dos 59 alunos, 40 deles eram do sexo masculino e 19 do feminino. Ciasca (2003) relata que a dificuldade de aprender é muito mais freqüente em meninos do que em meninas, na proporção de 6:1. Essa prevalência no sexo masculino partiu de diversas explicações como: a) anatômica – proposta por Galaburda, na década de 1960, sugerindo a existência de menos microgiros no cérebro de homens do que de mulheres observados em estudos *post-mortem*; b) genética - atualmente muito discutida pela participação de alguns genes específicos em distúrbios específicos de aprendizagem, sugerindo que meninos herdavam dos pais a dificuldade em aprender; c) especialização hemisférica - em virtude da maior habilidade demonstrada pelas meninas em provas neuropsicológicas relacionadas à coordenação motora fina e nas provas de ordem verbal, características de aquisição da linguagem, entre outras.

Rister (2002) também apontou em seu trabalho uma maior incidência de dificuldades do sexo masculino sobre o feminino, porém, sugere maiores investigações em relação a essa temática.

Por meio dos dados pessoais da ficha de observação, apontados no quadro 4, pode-se verificar que 13 alunos apresentavam defasagem idade ano-ciclo/série de 1 a 5 anos, sendo que 02 alunos apresentavam defasagem de 1 ano; 06 apresentavam de 2 anos; 01 apresentava de 3 anos; 03 apresentavam de 4 anos e 01 de 5 anos.

Um outro ponto que foi observado é que das anamneses realizadas com os pais ou responsáveis, verificou-se uma ausência, e dos 58 que compareceram, 51 perceberam em suas casas as dificuldades escolares dos filhos, em 06 não foram encontrados essas referências na anamnese e apenas 01 não percebia nenhuma dificuldade em seu filho. Outro dado encontrado foi que dos 59 alunos, 50 haviam freqüentado a educação infantil e somente 04 não haviam freqüentado esse ensino e em 05 não foram encontrados dados a esse respeito.

Verificou-se também que desses 59 alunos, nas escolas por ciclo, 04 estavam freqüentando o 1º ano do CLI (que corresponde a turma de 6 anos da pré-escola); 07 o 2º ano

do CLI; 09 no 3º ano do CLI; 03 no 1º ano do CLII; 05 no 2º ano CLII; 03 no 3º ano do CLII, e nas seriadas, 11 estavam freqüentando a 1ª série; 07 estavam na 2ª série; 04 alunos estavam na 3ª série; 04 estavam na 4ª série; 02 alunos estavam na 5ª série.

A equipe do PEE, em consonância com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001), considera o aluno com NEE aquele com deficiência mental, visual, auditiva, múltipla e física, condutas típicas, superdotado e os com dificuldades de aprendizagem sem causa orgânica específica. O seu papel, portanto, é o de promover um trabalho educacional com esses alunos em conjunto com o professor da sala comum e com a escola.

Em relação aos encaminhamentos, cabe ao professor fazê-lo, por meio do preenchimento de fichas de observação a esse programa, diferentemente do que apontou a pesquisa de Rister (2002), que foi difícil verificar o autor do encaminhamento dos alunos da rede municipal de ensino estudada em relação aos encaminhamentos a atendimentos educacionais, de acordo com a autora, *“muitos encaminhamentos não haviam autores parecendo que o registro não se incluía como parte importante e necessária da escola.”* (RISTER,2002, p. 143)

Um outro ponto que pode ser considerado é que o conjunto das avaliações permitiram ao PEE identificar as necessidades dos alunos, atendê-los, encaminhá-los e orientar os professores. Nesse caso, o serviço do ensino itinerante teve grande expressividade, não desconsiderando o atendimento na classe especial e no reforço escolar.

Os dados coletados nos contra-relatórios dos alunos mostraram que: 45 foram encaminhados para o serviço do ensino itinerante, 04 para as classes especiais de deficientes mentais, sendo que 01 foi para a classe especial da educação infantil e 03 foram para uma classe especial do ensino fundamental e 10 para o reforço escolar com a orientação dos profissionais do PEE, por não haver professor do ensino itinerante para atendê-los, uma vez que pertenciam a duas escolas do assentamento rural, onde esta equipe orientava os professores da sala de aula e do reforço escolar.

No que se refere aos 04 alunos que foram encaminhados para a classe especial, o documento elaborado pela Secretaria Municipal de Ensino estudada, encontra-se em consonância com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001) e propõe que:

“A classe especial é uma sala de aula em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nessa sala, o professor de educação especial

utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa/módulo da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional e comum”.

“A classe especial será mantida e/ou criada extraordinariamente [...] para atendimento, em caráter transitório, oferecida a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem [...] diferenciadas dos demais alunos que demandem ajudas e apoios intensos e contínuos”. (ARARAQUARA – 2004, p. 22)

Conforme o exposto, constatou-se que, essa rede de ensino ainda precisa do apoio dessa classe atender a especificidade de alguns alunos, de acordo com o quadro 1, que aponta a existência de 1 classe especial para deficiente mental no ensino fundamental.

No que se refere aos encaminhamentos dados pela equipe do PEE, observou-se que foram realizadas 59 avaliações pedagógicas, independente disso, 08 necessitaram de avaliações fonoaudiológicas e 35 psicológicas.

Esses 59 alunos, além dos acompanhamentos educacionais, receberam também encaminhamentos na área da saúde, assim distribuídos: 10 para consulta neurológica; 01 à psicologia; 01 à neurologia e oftalmologia; 05 à neurologia e fonoaudiologia; 07 à psicologia e neurologia; 01 à fonoaudiologia, psicologia, neurologia e otorrinolaringologista; 02 à otorrinolaringologista e neurologia; 01 à psicologia, neurologia e otorrinolaringologia; 02 à psicologia, neurologia e ortoptista.; 04 à ortoptista; 01 a psicologia, terapia ocupacional e neurologia; 02 à terapia ocupacional e neurologia; 01 ao otorrinolaringologista, neurologista e oftalmologia; 01 ao otorrinolaringologista; 01 ao geneticista, ortoptista e oftalmologista; 19 não receberam nenhum encaminhamento na área da saúde.

Nos prontuários dos alunos foram encontrados documentos enviados pela área da saúde, como devolutiva dos encaminhamentos, indicando os problemas detectados por esses profissionais. Exemplificando: o aluno A28 com diagnóstico de transtorno déficit de atenção e hiperatividade - TDAH; o A6, com esse mesmo tipo de transtorno e distúrbio do processamento auditivo central – PAC; o A101, distúrbio de aprendizagem de leitura e escrita; o A69, déficit de aprendizagem; os alunos, A46, A106, A108, A109 e A32 todos com distúrbio do processamento auditivo central – PAC e os alunos, A37, A50, A92 e A38, atraso significativo no desenvolvimento. Convém ressaltar aqui que não havia nenhuma indicação de diagnóstico dos demais alunos.

De acordo com Carvalho (2000) a avaliação diagnóstica, muitas vezes, tem sido um mecanismo de exclusão do aluno, interferindo, negativamente, na motivação do professor

para enfrentar os desafios que lhe parecem intransponíveis, sob uma visão fatalista das dificuldades do aluno.

Um último aspecto a ser analisado diz respeito a situação escolar desses alunos no ano de 2007, que de acordo com os dados, em 2004, dos 45 alunos encaminhados ao serviço do ensino itinerante, em 2007, 24 alunos ainda estão freqüentando a rede municipal de ensino fundamental, e continuam sendo acompanhados por esse serviço, tendo sido promovidos de ano-ciclo; 06 alunos mudaram de cidade, sendo que desses, 05 foram promovidos de ciclo e freqüentaram o serviço do ensino itinerante até 2005 e 01 foi promovido de ano-ciclo e acompanhado por esse serviço até o ano de 2006; 10 alunos foram promovidos de ano-ciclo e transferidos para Escolas Estaduais sendo que, 06 foram acompanhados por esse serviço até o ano de 2004, 02 até o ano de 2005 e 02 até o ano de 2006; 02 foram promovidos de ano-ciclo e acompanhados pelo serviço do ensino itinerante até 2005 e em 2006 foram transferidos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), dando continuidade ao ensino fundamental e 03 alunos não foram localizados os locais para os quais se deram as suas transferências.

Em relação aos 10 alunos que foram encaminhados ao reforço escolar, em 2004, no ano de 2007 verificou-se a seguinte situação: 05 continuam freqüentando a rede municipal, sendo que 03 alunos foram promovidos de ano-ciclo, freqüentaram o reforço escolar até 2006 e em 2007 estão sendo acompanhados pelo serviço do ensino itinerante e 02 alunos foram promovidos de ano-ciclo e continuam no reforço escolar com orientação das profissionais da equipe do PEE; 05 alunos freqüentaram o reforço escolar e no ano de 2004 mudaram de cidade.

Os 04 alunos que em 2004 foram encaminhados à classe especial para deficientes mentais, em 2007 encontravam-se na seguinte situação: 01 foi encaminhado para a classe especial da educação infantil e no ano de 2005 retornou a escola de ensino fundamental (EMEF) de origem para dar continuidade a sua escolaridade e passou a fazer parte do serviço do ensino itinerante, 02 alunos freqüentaram a classe especial até 2006, e no ano de 2007 retornaram a escola de ensino fundamental (EMEF) de origem para dar continuidade a sua escolaridade e receberam o acompanhamento do serviço do ensino itinerante e 01 aluno freqüentou classe especial até o final de 2004 e mudou-se de cidade.

Conforme pode-se constatar, em 2004 haviam 59 alunos com NEE, sendo que no decorrer de três anos, 27 deles deixaram a rede municipal de ensino, e 32 alunos continuavam na rede até o ano de 2007.

Os dados mostraram que dos 32 alunos, 30 receberam atendimento por meio do serviço do ensino itinerante, duas vezes por semana, com proposta de trabalho de alfabetização –

leitura, escrita, noções matemáticas e cálculos, e os outros dois alunos continuavam recebendo reforço escolar com orientação dos profissionais do PEE, desses, 14 se referiam à categoria de dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita; 07 referentes à subcategoria de Dificuldade de Aprendizagem de Leitura e Escrita associada a uma queixa sendo, 02 alunos com desatenção; 02 com agitação; 1 com desmotivação e 02 coordenação motora. Da subcategoria com queixa dupla foram encontrados 06 alunos, sendo, 01 coordenação motora e timidez; 02 desatenção e timidez; 02 desatenção e agitação e 01 desatenção e desmotivação. Referentes à subcategoria associada a mais de duas queixas foram encontrados 02 alunos, sendo, 1 com desatenção, agitação e desmotivação e 01 com desatenção, agitação e coordenação motora. Finalizando, há 01 aluno referente à categoria de comunicação e linguagem e 02 referentes às queixas indefinidas.

Verificou-se que após três anos de trabalhos realizados com esses alunos, eles continuavam necessitando do serviço do ensino itinerante, denotando a importância desse apoio para um melhor desempenho escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs caracterizar os alunos que no ano de 2004 foram encaminhados para avaliação por seus professores através de fichas de observação para o PEE da rede municipal de ensino de Araraquara, com suspeita de NEE.

Para tanto, partiu-se da trajetória profissional da pesquisadora, e a exposição de suas inquietações ao longo das experiências vividas com as crianças que apresentam dificuldades para aprender e que estão freqüentando a escola inclusiva, fazendo também uma revisão do conceito Inclusão e NEE, bem como um levantamento de uma série de trabalhos científicos voltados para a temática da inclusão escolar.

Foi realizado também um breve panorama histórico da deficiência desde os primórdios até a contemporaneidade, em que se verificou mudanças no modo como o deficiente é visto pela sociedade em que está inserido. Nesse, evidenciou a trajetória das legislações brasileiras no que diz respeito, não só à pessoa com deficiência, mas a todas as crianças e jovens com NEE. Destacou-se a Constituição Federal de 1988, a atual LDB 9394/1996 e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica/2001, considerando-se também a Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), pois muitos dos preceitos das políticas educacionais brasileiras, em suas leis, deliberações, decretos e outros do gênero, estão baseados nesses dois marcos internacionais.

Essa revisão teve o propósito de levar a uma reflexão de que os fatos, as mudanças e os progressos, não acontecem isoladamente, eles fazem parte de um determinado momento econômico, político e social que pressupõe uma intenção, cabendo a todos os profissionais da educação entender criticamente esse contexto educacional, para se compreender melhor o que acontece nas escolas inclusivas.

O preconceito que muitas vezes aparecem de forma velada nas escolas podem ser fruto de um passado que deixava de considerar as diversidades, segregando as pessoas que não fizessem parte da normalidade.

Apresentou-se a implantação da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Araraquara, no período de 1965 a 1997, bem como o início da Educação Especial no ensino fundamental desde 1998 até 2007, e progressos nessa política educacional, sendo que um deles foi o PEE, inserir-se no ensino fundamental logo no início do processo de sua municipalização em 1998.

Por meio da investigação documental realizada nesse trabalho, verificou-se que a equipe desse programa desde o início buscou formas de detectar quem era o aluno sem diagnóstico de deficiência, porém, com dificuldades significativas de aprendizagem.

Nesse sentido, o PEE demonstra estar de acordo com a LDB 9394/96 e a lei 9424 de 24/12/1996 do FUNDEF que culminou na ampliação do referido programa que passou a ter classe especial e ensino itinerante fortalecendo as avaliações pedagógicas com o intuito de melhor conhecer o aluno e oferecer atendimentos especializados no ensino regular. Portanto, através desse serviço, acredita-se que essa rede encontrou um modo de detectar e prevenir problemas, contando com o apoio de profissionais de várias áreas do conhecimento. Por meio da ficha de observação do professor, é estabelecido um canal de comunicação entre ele e a equipe do PEE.

Referindo-se ao professor, os dados mostraram que o encaminhamento do aluno a esse programa, sempre parte desse profissional. No estudo das queixas livres, pode-se perceber grande preocupação do professor quando o aluno não progride no processo de aprendizagem da leitura e escrita, principalmente quando este vem associado a outras queixas. O trabalho mostrou a importância do olhar do professor em relação aos seus alunos, pois este deve ser considerado em suas colocações, ou seja, dar “ouvidos”, pois são eles que acompanham o aluno diariamente em sala de aula.

[...] dar palavra ao professor, escutá-lo, refletir com ele, é talvez o primeiro passo para possibilitar a abertura de um espaço que poderá levar ao exame da situação de fracasso como uma relação entre várias forças e não necessariamente “culpa” de um só ator. (FONTOURA, 1994, p. 61).

Nesse trabalho detectou-se a necessidade de cursos de formação continuada em serviço, para que esses professores possam melhor entender as dificuldades de seus alunos. De acordo com Denari (2006) a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação de professores, geral e especial, buscando uma integração entre os conhecimentos provenientes de ambos os sistemas. Para tanto, a autora sugere na formação do professor de educação disciplinas ou conteúdos afins, nos diferentes cursos de formação que contemple, ainda que minimamente, o campo da educação especial.

Nesse sentido, torna-se necessário a realização de adaptações curriculares envolvendo adequações nos conteúdos, nas metodologias, nas atividades, na temporalidade e na avaliação

de acordo com as necessidades de cada aluno, e isso foi constatado que a equipe do programa citado realiza junto aos professores.

Segundo Blanco (1998), esses alunos devem ter acesso aos mesmos conteúdos, mas trabalhados de diferentes formas, a autora refere-se também ao modo de avaliação, de promoção e de certificação na conclusão da escolaridade, citando que:

[...] Acredito que esse é um assunto que não está verdadeiramente resolvido em nenhum país. Devemos ser conscientes das contradições que temos, e também devemos diferenciar avaliação, promoção e certificação[...] na escola não temos que avaliar tudo aquilo que a criança aprende ou aquilo que lhe ensinamos. [...] Podemos avaliar na totalidade o processo de ensino-aprendizagem, e depois selecionar quais são as aprendizagens realmente relevantes para a promoção. (BLANCO, 1998, p.08).

Um outro aspecto notado, e considerado como positivo foi que ao analisar as queixas livres, os professores não mencionaram as causas familiares como justificativa das dificuldades escolares dos alunos, o que contrariam os resultados da pesquisa de Osti (2004): “[...] os professores não consideram uma rede de fatores que envolvem a temática da dificuldade de aprendizagem, depositando a maior responsabilidade à família [...]”.

O que se constatou também no presente estudo foi que as avaliações realizadas envolveram um conjunto de pessoas como: o professor regente, o de educação especial da equipe, o psicólogo, o fonoaudiólogo e a família, e através dos relatórios pode-se inferir que estas não foram realizadas por meio de medidas psicométricas padronizadas, por neles conter descrições que denotavam uma análise qualitativa como: “*de acordo com as observações realizadas com o aluno*”, “*com as atividades desenvolvidas e aplicadas*”, “*situação de resolução de problemas*”, dentre outros. Através desses relatórios percebeu-se que a intenção das avaliações era a de identificar os tipos de apoios que os alunos precisavam.

Para as autoras Collares e Moysés (1994), a medicalização vem sendo utilizada em grandes proporções, principalmente no que se refere aos problemas escolares. “A aprendizagem e a não aprendizagem sempre são relatadas como algo individual, inerente ao aluno [...]” ou a família, não denotando nenhuma responsabilidade por parte do professor. No presente estudo observou-se que o objetivo das avaliações era orientar professores a lidar com o aluno em suas dificuldades, oferecer orientações quanto às adaptações curriculares e encaminhá-los aos serviços de saúde quando necessário. Isso denota a importância desse serviço para direcionar o ensino inclusivo, que é o de oferecer igualdade de oportunidade educacional a todos os alunos.

Acredita-se que essa pesquisa mostrou a contribuição do professor de educação especial, aqui representado no serviço do ensino itinerante e também na participação de uma equipe multidisciplinar e revelar o seu papel como profissional que tem o olhar voltado para as necessidades educacionais dos alunos.

Essas considerações mostram que a Educação Especial muito pode contribuir no processo de Inclusão Escolar, destacando, assim a seguinte citação das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica:

Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto. Sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto a educação especial como o ensino regular possam ir se adequando à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, que envolve alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001 p.13)

Os resultados obtidos mostraram que essa rede de ensino está buscando caminhos para se adequar à nova realidade educacional, com vistas a uma escola que atenda as diversidades e necessidades de seus alunos, tendo como compromisso a qualidade do ensino e a educação para todos.

Por acreditar que este trabalho tenha atingido o seu objetivo, deixa-se aqui algumas indagações que poderão servir de pesquisas para outros trabalhos, como:

O que os alunos acompanhados pelo serviço do Ensino Itinerante vêem deste trabalho em relação a sua aprendizagem? Ou seja, o que mudou em sua aprendizagem a partir do acompanhamento desse serviço? Se lhes fossem dado voz, o que fariam?

Essa mesma indagação poderia ser dirigida também em relação aos pais.

Com o aumento dos alunos com NEE a cada ano, até que ponto o acompanhamento do serviço itinerante suprirá as necessidades educacionais desses alunos?

Quais estratégias poderiam ser utilizadas para se estabelecer uma relação de parceria entre professor, sala de aula, o PEE e a família, de modo que beneficiem a todos, levando-se em conta que as diferenças de aprendizagem existem em todos os níveis de ensino?

Em sala de aula, que trabalho é proposto a esses alunos na área da matemática? Qual o desempenho deles na referida área?

Muitas outras indagações poderiam ser formuladas, no entanto, o presente trabalho encerra-se por aqui, acreditando ter respondido as questões e aos objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carmelita Saraiva de. **Análise dos motivos de encaminhamentos de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau.**1984. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

ANGELUCCI, Carla Biancha. **Uma Inclusão nada especial:** apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidade educacionais especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo.2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ARANHA, Maria Salete Fábio.Educação Inclusiva : Transformação Social ou Retórica.In: Omote Sadao (org) **Inclusão Intenção e Realidade.** Marília: Fundepe, 2004 p.37-59.

ARARAQUARA. Prefeitura do Município. **Proposta pedagógica para a educação especial.** Secretaria de Educação e Cultura. Araraquara, 1996.

ARARAQUARA. Prefeitura do Município. **Programa de Educação Especial**-versão para escolas de Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação. Araraquara, 2004.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS [APAE]7º **boletim de atividades do período de 1969 à 1970 APAE de Araraquara.** Atas de Assembléias Gerais, Araraquara, 1970.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação especial**, v.II, n.3, 1995.p.07-19

BLANCO, Rosa. **Aprendendo na diversidade:** Implicações Educativas. Adaptação realizada a partir da transcrição da Conferencia “Aprendendo em la Diversidad: Implicaciones Educativas”, apresentada no III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial (Foz do Iguaçu –PR, 4 a 7.11.98). Disponível em www.entreamigos.com.br, acesso em 11/04/2005.

BOGDAN, Robert. ; **BIKLEN**, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. São Paulo: Atlas, 1989.

BRASIL. **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - (ECA)** Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação (1996). **Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça; Secretaria dos Direitos da Cidadania; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência (CORDE), 1997. **Normas e recomendações internacionais sobre deficiências**. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de educação Fundamental**. Secretaria de Educação especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BORUCHOVITCH, Evely. Inteligência e motivação: perspectivas atuais. In BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, Rio de Janeiro.Vozes, 2001. p 96-115.

BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. **Educação Especial Brasileira: a integração-segregação do aluno diferente**. São Paulo:EDUSP, 1994.

CAPELLINI, Simone Ap.; OLIVEIRA, Karina Tamarozzi . Problemas de aprendizagem relacionados às alterações de linguagem In: Ciasca, Sylvia Maria (org). **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.113-139.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra;CAPOVILLA, Fernando César . **Alfabetização: método fônico**. São Paulo. Mennon Edições Científicas, 2002.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência Física: a sociedade brasileira cria recupera e discrimina**. Secretaria de Desportos-Brasília MEC, 1994.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CIASCA, Maria Sylvia. Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem: Questão de Nomenclatura. In: Ciasca, Sylvia Maria (org). **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p 19-31.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Ap. Affonso. A Transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). In **Cultura e saúde na escola**. São Paulo: PDE, série idéias, n.23, 1994. p. 25-31

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Ajudando a Desmistificar o Fracasso escolar. São Paulo: F.D.E., Cadernos Idéias nº 6, 1989.p.24-28.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Educação ou Saúde? Educação e Saúde!** Cadernos Cedes nº 15, São Paulo: Cortez, 1986, p. 7-16.

COLL, César MARCHESI Álvaro; PALACIOS Jesus; trad. Fátima Murad. **Desenvolvimento psicológico e educação**–2.ed.-Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNB/CEB nº 2, 11 de setembro de 2001**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CNB 2/2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In **Inclusão e Educação** (org) Rodrigues Davi. São Paulo: Summus. p. 35-63, 2006.

FERREIRA, Julio Romero. **Políticas Públicas e a Universidade**: Uma avaliação dos dez anos da Declaração de Salamanca. In: Omote Sadao (org) **Inclusão Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe, 2004 .p.11-37.

FERREIRA, Júlio Romero; Glat, Rosana. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In Souza, D.B; Faria, L.C.M (Orgs). **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. p. 372-390. Rio de Janeiro:DP&A, 2003.

FOUTOURA, Helena Amaral da. Ouvindo Professoras de alunos com dificuldades de aprendizagem:Um estudo etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vI, n 2, 1994. p53-64.

FRAIZ, Rosana Cristina Carvalho. **A Organização Escolar em Ciclos na Rede Municipal de Araraquara – 2001 a 2005**. 2006. 136 f. Dissertação(Mestrado em Educação), do Centro de educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

FRAGELLI, Maria Patricia. **A Proposta Política de um Município para a Inclusão Escolar: um tema, vários olhares.** 2005.173 f. Tese (Doutorado em Educação), do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.

JANUZZI, Gilberta. **A luta do deficiente no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 1985.

JANUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil** –dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo: Autores Associados, 2004.

LAUAND, Giseli Barbieri do Amaral. **Acessibilidade e formação continuada na inserção escolar de crianças com deficiências físicas e múltiplas.**2000.117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), do Centro de Educação e Ciências Humanas Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2000.

LÚCIO, Sandra. **Análise e Perspectiva do Ensino Itinerante como um Serviço de Apoio Pedagógico Especializado.**2004.139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), da Faculdade Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara. Araraquara, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér.O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: Omote Sadao (org) **Inclusão Intenção e Realidade.** Marília: Fundepe, 2004. p.113-144.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo:Cortez, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira . **Educação Especial:** comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1989.

MEDEIROS, Cynthia Pereira. A disciplina: A (in)disciplina do desejo. Uma reflexão acerca do fracasso escolar. In: ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline (orgs.). **Para além do fracasso.** Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 91-103.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Estudo descritivo social entre professores e alunos deficientes mentais em situação de ensino.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial), do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos São Carlos 1987.

MENDES, Enícea Gonçalves. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silva e MARTINS, Simone Cristina (orgs). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, Maria Helena Bimbatti Moreira. **Uma análise do serviço itinerante de apoio pedagógico à inclusão escolar na rede municipal de Araraquara**. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), da Faculdade Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara. Araraquara, 2006.

NUTTI, Juliana Zaniut. **Concepções sobre as Possibilidades de Interação entre Saúde e Educação**: um estudo de caso. 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação), do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1996.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. (1999). **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de. Formas de Organização Escolar: Desafios na construção de uma escola inclusiva. In: Omote Sadao (org) **Inclusão Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p.77-112.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de. Educação Especial: a questão das oportunidades educacionais da pessoa com deficiência. 1996. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1987.

OMOTE, Sadao . Inclusão: da intenção à realidade. In: Omote Sadao (org) **Inclusão Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p.1 – 9.

OSTI, Andréia. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 2004. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação), da Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. Campinas, 2004.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PLETSCH, Marcia Denise. **O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Políticas públicas municipais de atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** indicadores para sua avaliação e dificuldades metodológicas e instrumentais para a pesquisa. FEUSP, 2005. p. 1-13.

RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. **Significação na escola inclusiva:** um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia), da Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

RISTER, Mara Cleusa Peixoto. **Identificação e descrição de Serviços de Atendimento Educacional Especial e sua Análise na perspectiva da Inclusão.** 2002. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. Marília, 2002.

SANTOS, Mônica Pereira. Perspectivas históricas do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.II, n.3.p.07-19, 1995.

SASSAKI. Romeo Kazumi. **Inclusão-construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro:WVA, 1997.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e Realidade Escolar:** o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldades de Aprendizagem. In: **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 19-39.

UNESCO. **CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA.** Guatemala, 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>> Acesso em 03/06/2007.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE DAKAR,** 2000. Disponível em www.interlegis.gov.br. Acesso em 16/07/2007.

UNESCO. **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien> Acesso em 07/06/2007UNESCO.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.** Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**, 1948. Disponível em www.mj.gov.br. Acesso em 16/07/2007.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios de linguagem escrita**. Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta à Secretária de Educação do Município de Araraquara.



Araraquara, 01 de março de 2006.

Ilustríssima Senhora:

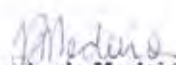
Nilza Renata de Medeiros, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar-Mestrado, dessa faculdade, sob minha orientação, desenvolve um trabalho que tem por objetivo fazer um estudo dos encaminhamentos dos alunos do ensino fundamental a educação especial.


Para tanto necessita entrevistar professores e alunos e ter acesso a documentos de encaminhamentos dos alunos com necessidades educacionais especiais para triagem na educação especial.

Sendo essa pesquisa de grande significação para a educação, solicito de Vossa Senhoria autorização para a realização da mesma nessa rede de ensino, bem como para a coleta de dados.

Logo após a defesa, essa Secretaria terá uma cópia do trabalho, nos colocando à disposição para a apresentação do mesmo aos membros dessa secretaria.

Certas de podermos contar com a sua colaboração agradecemos à atenção.


Nilza Renata de Medeiros
Mestranda


Profª Drª Luci P. Manzoli
Orientadora
PPG em Educação Escolar

Ilma Sra
Clélia Mara Santos
MD.Secretária Municipal de Educação
Araraquara-SP

APÊNDICE B – Quadro referente aos 121 alunos.

ALUNO	SEXO	DATA DE NASCIMENTO	CICLO/SÉRIE	ESCOLA
A1	F	08/02/95	1º.ano Ciclo II	RCCM
A2	F	22/09/95	2ª. série	RC
A3	M	03/06/98	1º. ano Ciclo I	OFC
A4	F	15/07/96	2a. série	RC
A5	F	31/03/89	a decidir	OFC
A6	M	19/12/96	2º. ano Ciclo I	HS
A7	M	25/05/95	3º. ano Ciclo I	ET
A8	F	22/07/95	3º. ano Ciclo I	HS
A9	F	12/12/96	2º. ano Ciclo I	HS
A10	M	07/04/91	1º ano Ciclo II	ET
A11	M	25/10/96	1ª. série	WS
A12	M	30/04/92	1º ano CicloIII	HS
A13	F	08/05/95	3ª. série	WS
A14	F	18/02/93	4a. série	AAM
A15	M	03/12/94	1º ano Ciclo II	HS
A16	M	21/12/95	2ª. série	RM
A17	F	23/08/95	2a. série	RM
A18	F	09/04/95	2ºanoCl ITPII	RCCM
A19	M	09/03/97	1ª. série	RM
A20	M	11/03/96	2º. ano Ciclo I	RCCM
A21	M	03/07/92	4ª. série	RM
A22	M	18/02/92	2º. ano Ciclo I	MLSP
A23	F	26/03/96	2a. série	AAM
A24	M	01/02/94	2º. ano Ciclo II	RM
A 25	M	31/01/93	5a. série	MLSP
A26	M	11/02/96	3º. ano Ciclo I	MLSP
A27	M	03/08/94	1º ano Ciclo II	MLSP
A28	M	21/04/96	2º ano Ciclo I	HS
A29	M	18/09/92	4ª. série	WS
A30	F	27/04/93	4ª. série	RM
A31	M	06/01/95	3º. ano Ciclo I	HS
A32	M	21/05/96	3º. ano Ciclo I	RCCM
A33	M	21/06/95	3ª. série	RM
A34	M	11/09/95	3º. ano Ciclo I	RCCM
A35	M	13/01/93	4ª. série	RM
A36	M	17/07/91	3º ano CicloIII	ET
A37	M	20/01/97	1a. série	WS
A38	F	30/12/93	3º. ano Ciclo I	HS
A39	M	21/02/95	3ª. série A	RC
A40	M	29/11/93	4ª. série	WS

A41	M	06/03/97	1a. série	RM
A42	F	20/04/95	TPII	RCCM
A43	M	28/01/94	2º ano Ciclo II	MLSP
A44	F	20/01/95	3a. série	WS
A45	F	12/01/95	1º ano CI II TPII	LRSF
A46	F	11/12/95	3º. ano Ciclo I	HS
A47	M	15/02/98	1º. ano Ciclo I	HS
A48	M	30/09/92	2º.ano Ciclo II	RCCM
A49	M	26/06/94	2º ano CI II TPII	HS
A50	M	15/04/97	1ª. série	WS
A51	M	20/05/96	2ª.série	AAM
A52	M	07/04/94	4ª. série	RC
A53	F	21/01/96	3º. ano Ciclo I	OFC
A54	M	05/11/93	4a. série	RC
A55	M	17/08/96	2ª. série	RC
A56	F	29/08/95	2ª. série	RC
A57	F	21/11/97	1º. ano Ciclo I	OFC
A58	F	25/08/96	1a. série	RM
A59	M	02/12/92	4ª. série	RM
A60	M	25/01/94	4ª. série	AAM
A61	M	25/07/95	3º. ano Ciclo I	RCCM
A62	F	27/04/97	1ª. série	RM
A63	M	20/10/96	1ª. série	AAM
A64	F	19/11/96	1ª. série	WS
A65	F	02/12/94	3o. ano Ciclo I	OFC
A66	M	31/01/97	1a. série	WS
A67	M	18/11/96	1ª. série	WS
A68	M	31/07/95	3º. ano Ciclo I	MLSP
A69	M	09/01/96	3o.ano Ciclo I	OFC
A70	M	09/02/97	1a. série	RM
A71	M	31/03/95	3o. ano Ciclo I	ET
A72	M	07/02/97	2º. ano Ciclo I	OFC
A73	M	13/02/93	2º. ano Ciclo II	OFC
A74	M	01/12/95	2ª. série	RC
A75	M	15/07/96	1ª. série	RM
A76	M	21/10/96	1ª. série	RM
A77	F	17/08/95	2ª. série	WS
A78	F	21/12/94	TPII	RC
A79	M	13/06/96	1º. ano Ciclo I	OFC
A80	F	07/03/94	4ª. série	RC
A81	F	29/07/96	2ª. série	RC
A82	M	13/07/90	3ª. série	RM
A83	M	15/05/96	2ª. série	RM

A84	M	01/08/95	2 ^a . série	RM
A85	F	27/07/97	1o. ano Ciclo I	RCCM
A86	F	25/04/97	1 ^a . série	AAM
A87	M	09/05/95	TP	RC
A88	M	23/07/96	1 ^a . série	WS
A89	M	04/12/94	1o. ano Ciclo II	MLSP
A90	F	06/07/95	3 ^a . série	AAM
A91	F	22/04/97	1 ^a . série	RM
A92	F	01/10/97	1o. ano Ciclo I	HS
A93	F	07/07/92	TP	RC
A94	F	23/06/94	3 ^a . série	RC
A95	M	30/06/97	1 ^a . série	WS
A96	M	22/03/96	3o. ano Ciclo I	RCCM
A97	M	14/02/98	1 ^o . ano Ciclo I	RCCM
A98	M	15/12/93	4 ^a . série	RC
A99	M	28/07/96	2 ^o . ano Ciclo I	RCCM
A100	F	26/04/94	2 ^o . ano Ciclo II	MLSP
A101	M	20/05/96	3o. ano Ciclo I	RCCM
A102	M	15/03/93	2 ^o . ano Ciclo II	MLSP
A103	M	14/04/97	2o. ano Ciclo I	LRSF
A104	M	23/05/90	3o. ano Cl II TP	HS
A105	F	16/02/93	1 ^o . ano Ciclo II	MLSP
A106	M	12/01/97	1o. ano Ciclo I	HS
A107	M	23/06/97	1 ^o . ano Ciclo I	HS
A108	M	03/06/97	1 ^o . ano Ciclo I	HS
A109	F	05/12/95	3 ^o . ano Ciclo I	HS
A110	F	31/07/95	3 ^o . ano Ciclo I	MLSP
A111	F	01/09/96	2o. ano Ciclo I	ET
A112	M	05/10/95	2 ^a . série	AAM
A113	M	08/07/96	2 ^a . série	WS
A114	M	29/08/97	1 ^o . ano Ciclo I	RCCM
A115	M	10/11/95	3 ^o . ano Ciclo I	HS
A116	M	15/04/97	1 ^a . série	RM
A117	M	17/12/94	3 ^a . série	WS
A118	M	15/02/94	2 ^o . ano Ciclo II	RCCM
A119	M	13/06/96	3 ^o . ano Ciclo I	OFC
A120	M	22/06/96	1 ^a . série	RM
A121	F	16/07/94	2 ^a . série	AAM

APÊNDICE C – Mapeamento das avaliações e encaminhamentos escolares e para a área da Saúde.

AL. ²³	AVALIAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL ²⁴				ENCAMINHAMENTO ESCOLAR ²⁵				ENCAMINHAMENTO – ÁREA DA SAÚDE ²⁶									
	PED	PSI	FONO	ANAM	CR	ITIN.	R.E.	CL.E.	F	PS	PQ	TO	OT	FI	G	N	ORT	OFT
A2	S	S	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N
A4	S	S	N	S	S	S	N	N	N	S	N	N	N	N	N	S	N	N
A5	S	N	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
A6	S	N	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
A9	S	N	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
A10	S	N	N	S	S	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
A13	S	S	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N
A16	S	N	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
A19	S	S	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
A21	S	S	N	S	S	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
A22	S	N	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
A25	S	S	N	N	S	N	S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A28	S	S	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	S	N	N	S	N	S
A29	S	N	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
A32	S	S	N	S	S	S	N	N	N	N	N	S	S	N	N	S	N	N
A33	S	S	N	S	S	S	N	N	N	S	N	S	N	N	N	S	N	N
A36	S	N	N	S	S	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N
A37	S	S	S	S	S	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N	S	N	N
A38	S	N	N	S	S	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
A43	S	N	N	S	S	N	S	N	N	N	N	S	N	N	N	S	N	N
A44	S	N	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

²³ AL: Aluno

²⁴ AVALIAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL: PED - Pedagógica PSI – Psicológica FONO – Fonoaudiológica ANAM – Anamnese CR – Contra-Relatório

²⁵ ENCAMINHAMENTO ESCOLAR: ITIN – Itinerante R.E. – Reforço Escolar CL.E. – Classe Especial

²⁶ ENCAMINHAMENTO – ÁREA DA SAÚDE: F Fonoaudiologia PS Psicologia PQ Psiquiatria TO Terapia Ocupacional FI Fisioterapia G Geneticista N Neurologia

ORT Ortopista OFT Oftalmologia

ANEXOS

ANEXO A – Autorização da pesquisa.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

OFÍCIO Nº 628/06.

Araraquara, 19 de outubro de 2006.

Ilustríssima Senhora:-

Vimos por meio deste, informar a Vossa Senhoria que, a aluna NILZA RENATA DE MEDEIROS, matriculada no Programa de pós-graduação, está autorizada a realizar pesquisa junto aos professores e alunos da Rede Municipal da Educação tendo como objetivo o estudo dos encaminhamentos dos alunos do ensino fundamental e educação especial.

Sendo o que tínhamos para o momento, aproveitamos o ensejo para renovar os protestos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,


CLÉLIA MARA SANTOS
Secretária Municipal da Educação -

Ilustríssima Senhora

PROFª DRª LUCI P. MANZOLI

Orientadora PPG em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista -
"Júlio de Mesquita Filho" - UNESP

Nesta

Peça para a criança repetir as palavras abaixo. Escreva na frente como a criança produziu da forma mais fiel possível. Em seguida, peça para a criança definir cada palavra e escreva a definição da criança exatamente da forma como ela falou:

Panela _____
Sapo _____
Espada _____
Tartaruga _____
Chocolate _____
Vaca _____
Cachorro _____
Bola _____
Rabo _____
Abelha _____
Cadeira _____
Danone _____
Garrafa _____
Foguete _____
Minhoca _____
Camiseta _____
Perfume _____
Navio _____
Nhoque _____
Passarinho _____
Maçã _____
Peixe _____
Árvore _____
Televisão _____
Jornal _____
Laranja _____
Colher _____
Trator _____
Brinquedo _____
Planta _____
Floresta _____
Estrela _____
Atleta _____

Observações (coloque dados que julgar importante e que não foram contemplados nos itens acima):

assinatura do(s) observador (es)

assinatura do diretor
carimbo

ANEXO C – Ficha de Anamnese.


 PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA
ANAMNESE
CONFIDENCIAL**I - IDENTIFICAÇÃO**

Nome: _____
 Data de nascimento: _____ idade: _____ sexo: _____
 Endereço: _____
 Fone:(res.) _____ ou(trab.) _____ bairro: _____
 Escola: _____
 Classe: _____ período: _____ data de admissão: _____
 Informante: _____ data: _____

II - CONSTITUIÇÃO FAMILIAR

- pai ou substituto

nome: _____ idade: _____
 estado civil: _____ profissão/ local trabalho: _____

- mãe ou substituta

nome: _____ idade _____
 estado civil: _____ profissão/local de trabalho: _____

- irmãos

nome: _____ idade: _____
 nome: _____ idade: _____
 nome: _____ idade: _____
 nome: _____ idade: _____
 nome: _____ idade: _____

- quem mais mora na casa?

nome: _____ idade: _____ grau de parentesco: _____
 nome: _____ idade: _____ grau de parentesco: _____
 nome: _____ idade: _____ grau de parentesco: _____

- pais são parentes entre si () sim () não grau: _____
- possuem plano de saúde: () sim () não qual: _____

III - QUEIXA OU DIAGNÓSTICO

IV - GESTAÇÃO(concepção, idade da mãe na época, aceitação, gestação, radiografia, doença, hemorragia, medicamentos, convulsões, álcool, fumo, drogas, rubéola)

V- PARTO

- () cesárea () normal
- a termo () sim () não quantos meses _____
- usou fórceps: () sim () não
- chorou logo () sim () não
- nasceu cianótico () sim () não
- teve icterícia () sim () não
- ficou em incubadora () sim () não
- outros problemas _____
- peso: _____ tamanho: _____

OBS: _____

VI - DESENVOLVIMENTO

- Alimentação: (amamentação, alimentação sólida, horários, preferências, alergias, refluxo)
-
-
-
-
-

SONO

- tranqüilo () sim () não
 - dorme à noite toda () sim () não - quanto tempo: _____
 - se mexe muito () sim () não
 - ronca () sim () não
 - baba () sim () não
 - dorme com quem: _____
-

• DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR:

- sustentou a cabeça: _____ **observações :** _____
- rolou: _____
- sentou sem apoio: _____
- engatinhou: _____
- andou: _____

• **LINGUAGEM**

Quais são os meios que usa para se comunicar? Balbuciou? Quando começou a falar as primeiras palavras? Quando começou a formar frases? Como é a compreensão de sua linguagem? Apresenta problema na fala atualmente? Sabe relatar fatos? Transmitir recados? _____

- Qual a atitude da família diante dos problemas da fala?

- Audição (ouve bem, otite, otorrêa, aumento de volume, localização da fonte sonora)

- Visão: (apresenta problemas)

() Sim () Não - Já fez exame? () Sim () Não

• **CONTROLE DE ESFINCTERES:**

- Anal () Sim () Não - () diurno () noturno

- Vesical () Sim () Não - () diurno () noturno

- Tirou a fralda com: _____

Observações:

• **SOCIABILIDADE:**

- Tem medo de algo? () Sim () Não

Descreva _____

- Estranha outras pessoas:

- Atende a chamados: _____

- Tem amigos? Prefere brincar sozinho ou com amigos? Qual a brincadeira preferida? Como costuma brincar? Prefere crianças mais velhas, mais novas ou da mesma idade?

• **ATIVIDADES PSICOMOTORAS:**

- Se troca Sozinho (faz AVD sozinho?): () Sim () Não

Observações: _____

- Equilíbrio e coordenação:

- **DOENÇAS:** (Quais já teve, febres altas, meningite, convulsões, desmaios, pneumonia, etc.)

- Medicamentos: _____

- Hospitalização: _____

- Vacinas: _____

- **TRATAMENTO:** Está em tratamento ? () Sim () Não - onde? _____
Aponte os nomes dos profissionais que atendem, frequência a especialidade. (médicos, neurologista, psiquiatra, fono, fisio, T.O., psicóloga, psicopedagoga? Aponte também os anteriores.

- **ESCOLARIZAÇÃO:** (idade que iniciou, escolas anteriores, como reagiu, como se comporta, acompanha a classe): _____

- **VII - HISTÓRIA DA FAMÍLIA:** Vão a festas, rezas, praças, fazem visitas? Como a criança se comporta? Como é a residência? _____

- Como é a relação:

- Mãe/criança: _____

- Pai/criança: _____

- irmãos/criança: _____

- pai/mãe: _____

- padrasto, madrasta/ criança: _____

- **ANTECEDENTES PATOLÓGICAS DA FAMÍLIA:**

- Materno: _____

- Paterno: _____

• **Descrição de um dia da criança:** _____

• **outras informações:** _____

OBS: duração da anamnese _____ realizada por _____

ANEXO D – Contra-relatório.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL



CONTRA-RELATÓRIO

PARA: Diretora tomar ciência, passar para professora e após arquivar no prontuário.
DE: Equipe de Educação Especial

Identificação**NOME:** DN.**PROFESSORA:** T/P:**EMEF:****SÍNTESE DO CASO:****CONDUTA:****DATA** _____

ANEXO E – Relatório de Acompanhamento do aluno pelo serviço do ensino itinerante.



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL**



RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO

Nome do aluno: _____ D. N. _____

Escola : _____

Etapa/período: _____ Prof^a _____

Prof E.E. _____ Ano _____

Considerações iniciais: _____

Adaptações necessárias _____

Evolução: _____

